

REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**LÚCIO COSTA DE ANDRADE
ELIANE MARIA DOS SANTOS LIMA
JOCÉLIA EMÍLIA BORBA
(ORGANIZADORES)**


**EDITORA
SCHREIBEN**

LÚCIO COSTA DE ANDRADE
ELIANE MARIA DOS SANTOS LIMA
JOCÉLIA EMÍLIA BORBA
(ORGANIZADORES)

REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões e práticas docentes na educação inclusiva. / Organizadores: Lúcio Costa de Andrade, Eliane Maria dos Santos Lima, Jocélia Emília Borba. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
142 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89963-17-2
DOI: 10.29327/545022

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Ensino superior.
4. Surdez. I. Título. II. Andrade, Lúcio Costa de. III. Lima, Eliane Maria dos Santos. IV. Borba, Jocélia Emília.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	8
<i>Danielli Taques Colman</i> <i>Sirlei de Proença</i>	
UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	22
<i>Leiliane Domingues da Silva</i>	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR PARA A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	32
<i>Aurea Barbosa Moreira</i> <i>Diego Barbosa Moreira</i> <i>Itajaci Meiri Marques Machado</i> <i>Thalles Costa Ferreira</i>	
ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO AEE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	44
<i>Danubia Cristina Alves Reis</i>	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL.....	64
<i>Luciene do Nascimento Marcelino</i>	
A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	74
<i>Iara Garcia Pinto</i> <i>Leci Lessa de Carvalho</i>	

O PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....92

Eliane Maria dos Santos Lima

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS FERRAMENTAS
TECNOLÓGICAS COMO DESAFIOS DE ENSINO COM
ALUNOS SURDOS.....105

Jocélia Emília Borba

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS:
A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR BILÍNGUE.....114

Diomark Pereira de Araujo

Gilma da Silva Pereira Rocha

Erivânia Do Nascimento Coutinho Majeski

Lúcio Costa de Andrade

Jose Severino da Silva Junior

A CONSTITUIÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE
LIBRAS COM BASE NO ESTADO DA ARTE.....128

Erivânia Do Nascimento Coutinho Majeski

Diomark Pereira de Araujo

José Severino da Silva Junior

Lúcio Costa de Andrade

SOBRE OS ORGANIZADORES.....145

PREFÁCIO

Um dos maiores desafios no processo de inclusão educacional na modalidade de ensino especial, está relacionado diretamente às práticas docentes inclusivas, voltadas para os estudantes com necessidades específicas de aprendizagem.

Outrossim, o maior desafio para estes(as) educadores(as) diante desta situação, encontra-se em suas formações, inicial e continuada, que muitas vezes não os habilita para esta prática pedagógica.

É nesta complexidade de entraves e provocações, no campo da docência no ensino especial inclusivo que surge esta obra para ser alvo de leituras, reflexões e conhecimentos através das experiências e pesquisas de profissionais que fazem da educação inclusiva sua lida de vida profissional.

Desta forma percebe-se inicialmente no capítulo primeiro, a importância para o professor(a) uma formação continuada também no espaço escolar, trocando ideias e compartilhando experiências para uma construção coletiva destes conhecimentos necessários no atendimento pedagógico aos discentes inclusos.

Esta mesma relevância é apresentada nitidamente no segundo capítulo, onde explana a necessidade e urgência nas práticas docentes um rompimento com a postura assistencialista, que a educação especial por muito tempo se caracterizou, assumindo definitivamente um caráter educativo, visando desenvolver as habilidades e potencialidades que cada estudante desta modalidade de ensino tem a oferecer.

Em seguida um texto interessante, construído a várias mãos, aborda a temática de estudantes com deficiência e o papel fundamental do educador(a) para a inclusão no contexto escolar, esta é a reflexão do terceiro capítulo.

Capítulo quarto, os(as) leitores(as) são direcionados(as) a refletirem sobre as práticas docentes no atendimento educacional especializado (AEE) junto a estudantes com deficiências visuais (DV), “buscando

compreender quais as metodologias, tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e recursos aplicados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, alfabetizados no sistema Braille e língua portuguesa”.

No próximo capítulo, o quinto, há um excelente relato de experiência, ainda no âmbito do AEE, agora trabalhando no atendimento a estudantes com paralisia cerebral numa escola de educação infantil no município do Paulista-PE.

Como já fora dito, as práticas docentes inclusivas são de fato um grande desafio, imagine o que estes discentes e docentes enfrentaram e enfrentam no período de ensino remoto devido à pandemia do (Covid-19). Neste transcurso de distanciamento social, a aprendizagem na educação inclusiva tornou-se mais desafiadora ainda. Tais questões são abordadas no capítulo seis sobre a atuação dos(as) professores(as) do AEE no período remoto pandêmico. Que estratégias e metodologias podem auxiliar no aprendizado dos estudantes com deficiência neste ensino remoto inclusivo?

Capítulo sétimo, continua sendo enfatizado a figura do(a) profissional AEE, apresentando definições e esclarecimentos acerca da importância deste(a) profissional, assim como, a compreensão de seu público-alvo na educação inclusiva que são: “alunos com deficiência, com transtornos do espectro autista (TEA), com altas habilidades e superdotação que estejam devidamente matriculados na rede regular de ensino.”

Os últimos três capítulos são reservados para aqueles que militam na educação das pessoas surdas, trazendo reflexões valiosas. No capítulo oitavo, trata da formação docente e as ferramentas tecnológicas como desafios de ensino com estudantes surdos. É de conhecimento, aos que fazem parte da comunidade surda, que a tecnologia tem auxiliado muito na vida social e acadêmica das pessoas surdas.

Da mesma forma, entende-se que tais profissionais para conseguirem realizar um trabalho eficiente junto aos estudantes surdos, é necessário adentrar em sua cultura conhecendo bem esta pessoa surda, principalmente, a sua língua de sinais, que no Brasil corresponde a língua brasileira de sinais (Libras), reconhecida oficialmente nas e para as comunidades surdas no país desde abril de 2002.

Capítulo nono, escrito a várias mãos, também reforça esta

compreensão destacando a relevância do professor bilíngue, em especial na alfabetização e letramento dos estudantes surdos.

Encerrando este ciclo na educação de surdos, temos no capítulo décimo um(a) profissional de extrema importância para a efetivação da inclusão dos estudantes surdos no ambiente escolar, os tradutores intérpretes de Libras.

Este(a) profissional tem a responsabilidade principal de mediar a comunicação entre os professores(as) e estudantes surdos, proporcionando condições para construção de aprendizagens. É fato que em alguns lugares tal figura carrega atribuições pedagógicas, noutros, tal afirmação é fortemente advertida. Este capítulo décimo vai ajudar a conhecer melhor este(a) profissional através de um estado da arte.

Assim encerra este tour no prefácio deste livro. Propositadamente, os(s) leitores(as) foram conduzidos(as) a apresentação das práticas docentes inclusivas presentes em cada capítulo. O intuito é que cada leitor(a) sintam-se instigado(a) a percorrer as páginas que compõem esta publicação, deparando-se com abordagens diversas, num contexto de inclusão educacional.

Por fim, esta obra é dedicada a todos(as) que, incansavelmente trabalham com paixão e esperança, de modo que esta perspectiva inclusiva torne-se uma realidade plena, tanto no ambiente escolar, como em toda sociedade. A você, educador(a) inclusivo(a) o mais alto reconhecimento, estima e consideração.

A Educação Inclusiva agradece!

Lúcio Costa de Andrade¹

1 Especialista em Educação Especial Inclusiva e Libras (UNIASSELVI). Gestor Adjunto do CAEER — Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife.

INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Danielli Taques Colman¹

Sirlei de Proença²

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de demonstrar a importância da formação continuada dentro do espaço escolar, como momentos para estudos, discussões e aprofundamentos com relação a temática sobre inclusão de alunos com necessidades especiais, no sistema regular de ensino.

O estudo em questão, encontra-se dividido em três seções. Inicialmente trataremos da questão histórica sobre a inclusão, perpassando pelos momentos de maior relevância. Em seguida, abordaremos a formação continuada em serviço, na qual, apresentamos concepções teóricas que balizam o assunto. E para concluirmos, faremos o entrelaçamento dos assuntos, inclusão e a formação continuada em serviço.

A pesquisa pode ser considerada qualitativa de cunho bibliográfico, considerando a seara escolar como um espaço de diversidade, no qual, para que a inclusão se efetive, faz-se necessário o envolvimento de todos. O referencial teórico utilizado para estudos sobre a formação continuada baseou-se nos estudos Imbernón (2010; 2011); Nóvoa (2012); Libanêo (2015), entre outros. Na perspectiva da educação inclusiva, em Mantoan (2003) bem como, legislações pertinentes ao tema foram consultadas.

A formação continuada em serviço é o espaço que favorece o trabalho em conjunto, e possibilita aos professores trocarem ideias,

1 Pedagoga e bacharel em Direito. Pós-graduada em educação especial com ênfase em Libras. Professora pedagoga do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná. E-mail: daniellitc@hotmail.com.

2 Pedagoga. Pós-graduada em educação especial: atendimento às necessidades especiais. Professora do quadro próprio da Secretaria de Educação e Esporte do Governo do Paraná. E-mail: sirlei_proenca@hotmail.com.

inclusive sobre as características de cada educando, suas potencialidades e suas limitações a fim de favorecer um trabalho coletivo em prol do alunado, pois as questões partem do chão da escola para serem aliadas a teoria, repercutindo numa educação de qualidade e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Breve relato sobre a história da educação especial

A educação especial perpassa pela história em várias fases, desde seu início, com a forma totalmente excludente destas pessoas, até os dias atuais, ainda com “tentativas” de inclusão social e educacional.

Para entendermos um pouco de todo esse processo, precisamos voltar as grandes civilizações antigas, na qual as deficiências eram vistas como aberrações. Várias superstições existiram relacionadas a estas pessoas, pois elas eram consideradas como um castigo, enviado pelos deuses para aquela civilização, então, em suas práticas culturais achavam por bem, que o melhor a se fazer, era eliminar estas pessoas, tão logo nascessem.

Entrando na Idade Média, e com a chegada da Reforma Protestante, a população embasada pelos preceitos cristãos, acreditava que as pessoas com qualquer deformidade física ou danos de cunho intelectual, não poderiam ser eliminadas, pois eram consideradas filhos de Deus. Contudo, mesmo ancorados nos ideais religiosos, não houve nenhum movimento de acolhimento, estas pessoas que foram abandonadas, dependiam da bondade humana para sobreviver e por vezes, eram usadas como forma de diversão para a corte. Nesta época, acreditava-se que alguém com demência, era possuída por demônios ou que fora condenada a receber os castigos celestes, destinados para aquele povo. Rituais religiosos de exorcismo e castigos físicos, eram comuns como forma de salvar a alma da pessoa.

Após estes períodos carregados de superstições e credos religiosos, surgem novas ideias de amparo destas pessoas tidas como diferentes, entretanto, ainda não se conhecia a causa destas condições especiais, mas, acreditava-se que os mesmos, precisavam ser acolhidos e retirados do convívio com social. “O paradigma da Institucionalização fundamentava-se

na ideia de que a pessoa deficiente estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e por conseguinte a sociedade estaria protegida dela” (BATALHA, 2009, p. 1067). Essas instituições assistencialistas, mais tarde, vieram a constituir-se em manicômios, asilos e orfanatos.

As primeiras especulações a respeito de que as deficiências estariam ligadas a um problema médico, surgiram com os médicos Paracelso e Cardano, que levantaram a hipótese de que pessoas com algum transtorno mental, teriam seu problema fundamentado na questão genética. Paracelso não acreditava na possibilidade de melhora. Contudo, Jerônimo Cardano acreditava nas duas vertentes, a médica e a espiritual, como sendo as causas dos comportamentos diferenciados, e imbuído do aspecto pedagógico, este médico defendia que estas pessoas poderiam ser treinadas e teriam direito a educação. A obra de Paracelso que retrata a importância destes estudos iniciais, foi escrita em 1526, intitulada “Sobre as doenças que privam os homens da razão”, todavia só foi publicada após sua morte em 1567.

No século XIX, Jean Itard foi considerado o pai da educação especial na França, dedicou-se também aos estudos da gagueira, educação oral, audição e aos deficientes mentais. Em 1800, elaborou o primeiro programa sistemático de Educação Especial na tentativa de educar um menino que havia sido encontrado em uma floresta, vivendo como um animal, Victor de Aveyron.

Em 1818, Esquirol torna-se um marco quando diferencia a demência (doença mental) e amênia (deficiência mental). Ele acreditava que a amênia não poderia ser considerada uma doença, cabendo ser avaliada pelo rendimento escolar, iniciando assim os estudos na área pedagógica.

Já no Brasil, as primeiras notícias que se tem a respeito da educação especial, estão atribuídas ao abandono destas crianças deficientes nas portas de conventos e igrejas, momento no qual foram criadas as rodas dos expostos que ficavam sob os cuidados de religiosas, período que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX. A falta de manejo e conhecimento médico da época, levaram estas crianças, a sofrerem extrema crueldade, castigos físicos e psicológicos.

Somente mais tarde por volta do século XIX, inspirados por experiências norte-americanas, surgem as primeiras iniciativas de

escolarização de pessoas com deficiências, tanto físicas como mentais, pois antes, acreditava-se que estas pessoas não teriam capacidade de assistir uma aula comum, visto que a oratória, era a principal ferramenta de trabalho dos docentes.

A iniciativa privada em conjunto com o governo da época, formou as primeiras instituições assistenciais, que tinham como seu principal objetivo o amparo médico as pessoas com deficiência, contudo, aos poucos foram integralizando a área escolar, como o exemplo do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857).

Outros Institutos surgiram, conforme registra o Ministério da Educação:

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007, p. 11).

Apenas em 1957, o poder público assume a educação especial, com uma proposta de campanha para atender as deficiências. Um dos importantes destaques foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, que culminou com a instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro, existente até os dias atuais.

Na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o seu artigo 88 dispõe: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Em 1972 foi apresentada a proposta para a estruturação da educação especial brasileira, envolvendo os órgãos do Ministério de Educação e Cultura, que após estudos, institui-se a Secretaria de Educação Especial.

A inclusão no Brasil começou a ser foco de discussões e variados estudos, na década de 1990 devido a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Na Declaração Mundial sobre Educação para todos – Conferência Jomtien de 1990, destacou-se questões pertinentes ao direito fundamental

de todos quanto a educação, enaltecendo as possibilidades de desenvolver habilidades essenciais por meio da escolarização de qualidade, repercutindo na dignidade e melhoria da condição de vida. Nesse sentido, temos em seu artigo 3º parágrafo 5º que “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências 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 integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, vem reafirmar o compromisso das oportunidades para pessoas com deficiências, na qual busca-se garantir que a educação especial faça parte do sistema de ensino, assegurando a educação para todos com equidade:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
 - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

A escola deve ser inclusiva para todas as crianças, independentemente de sua condição, física, mental ou social, e dentro desta perspectiva, toda a comunidade escolar deve estar preparada para identificar e intervir diante de suas necessidades, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, dispõe no seu artigo 4º, inciso III que o atendimento educacional

especializado será gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades, e que isso aconteça preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, foi instituída a Lei nº 10.172, que trata da Educação Especial no Plano Nacional de Educação. Esse documento estabeleceu como meta principal, “[...]a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras” (BRASIL, 2001, p. 80) enaltecendo a importância da formação humana para atender este determinado público.

De acordo com Mantoan (2010) as mudanças ocorridas a partir do ano 2000, com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, contribuíram para novas perspectivas na escola regular, destacando a educação brasileira num todo.

Nessa perspectiva, incluir não é deixar ninguém a margem dentro de um mesmo sistema e sim adequar as condições para que todos tenham as mesmas oportunidades respeitando as suas individualidades.

Formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço, também designada como formação continuada no contexto escolar, é aquela que acontece no ambiente educacional, visando o fortalecimento de ações e reflexões sobre a prática diária e a inter-relação com a teoria, em situações que partem das vivências na qual cada instituição encontra-se inserida. Tais formações devem ser consideradas como momentos processuais formativos e colaborativos que visam contribuir para a transformação da qualidade do ensino.

Muitos são os desafios da formação continuada em serviço, um deles é a desconstrução do pensamento, no qual a formação continuada é apenas a externa, uma vez que existem profissionais vislumbrando apenas a promoção e progressão na carreira, a fim de reverter em aumento salarial. As formações externas, como cursos, palestras, seminários etc.,

fazem parte da formação dos professores, mas são díspares das formações continuadas dentro do espaço escolar, pois essas, emergem-se do contexto em que a escola está inserida. “Não podemos separar a formação do contexto do trabalho[...] O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 9), uma vez que são consideradas as suas peculiaridades, os sujeitos, a comunidade, os aspectos sociais e históricos que se fazem tão relevantes no processo de ensino aprendizagem.

Alguns professores não compreendem a escola como um espaço de formação, pois não é reconhecido por certificados e muito menos pelo governo. Entretanto, a escola é um ambiente de colaboração em que surgem as demandas que precisam de verificação para que a educação alcance qualidade e efetividade.

Portanto, a escola é, também, um lugar de aprender a profissão docente de modo a que todos contribuam no aprimoramento das práticas de organização e gestão, levando a melhorar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, a gestão da escola não é um problema apenas do diretor, do coordenador pedagógico, mas de todos os que trabalham na escola têm a ver com a gestão. Nesse sentido, **a escola é o melhor lugar de formação continuada**, visando ao desenvolvimento pessoal de gestores e professores. (LIBANÉO, 2015, p. 03, **grifo nosso**)

As formações continuadas em serviço, são de suma importância na medida em que proporcionam ao profissional da educação, uma reflexão que contribui para a busca de solução dos problemas vivenciados e de ações pedagógicas que convergem e legitimam uma práxis que potencializará as habilidades e as necessidades dos envolvidos. Diferente das formações continuadas ofertadas por entidades externas, que são pensadas levando em conta aquele determinado momento histórico, e nem sempre correspondem as reais necessidades dos professores. Entretanto, uma formação não exclui a outra e ambas se complementam num movimento dialético.

A formação continuada no contexto escolar é um processo a ser despertado por meio da colaboração, tentando resolver situações surgidas no chão da escola, pois é o local onde os problemas emergem e

as angústias afloram, “quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2012, p. 13), de forma colaborativa em que todos já possuem conhecimentos e são aprendizes é que esses momentos ganham significado.

O coordenador pedagógico dentro dessa perspectiva de formação continuada em serviço é considerado essencial, pois se torna um articulador dentro do espaço escolar, subsidiando e fomentando as questões pedagógicas necessárias, organizando os espaços, tempos, temáticas, engajando a participação de todos os professores.

O fato de a educação ser dinâmica e viva, traz para os profissionais perspectivas diferenciadas, pois cada turma, cada ano escolar surgem novas dinâmicas, novas perguntas e indagações em que a formação continuada no contexto escolar visa suprir essas carências, mas claro, está longe de esgotar todas as problemáticas existentes, mas baliza aportes teóricos e práticos para que as soluções sejam encontradas repercutindo numa escola melhor para todos.

Inclusão e formação continuada

A sociedade como um todo apresenta-se de forma diversificada, refletindo no ambiente escolar um espaço não-homogêneo em que a inclusão se faz necessária. Desde a Constituição de 1988, em seu artigo 205, observamos “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) sendo assim, temos a universalização do ensino em que todos poderão acessar a escola regular.

Pensar uma escola não inclusiva atualmente, é como voltar a segregar estes alunos. Notadamente vemos o crescente número de crianças que estão chegando na escola com algum tipo de necessidade especial, seja deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação ou uma dificuldade de aprendizagem. Diante disto, não basta a escola apenas acolher esses educandos, é necessário pensar e reinventar o modelo educacional, buscando assim, inserir efetivamente este aluno no contexto

escolar e numa sociedade com as mesmas condições de oportunidades.

Na perspectiva da educação inclusiva, incluir não é adequar situações, mas sim, tornar parte do todo. Considerando que todas as pessoas são diferentes e possuem necessidades específicas, a inclusão não deve acontecer apenas para aqueles alunos que possuem laudos médicos, mas sim, a todos os que estão presentes no ambiente educacional e que demandam de tal ação. Trabalhar a especificidade de cada indivíduo, sua individualidade, buscando atingir o máximo de seu potencial, deve ser a premissa de toda a comunidade escolar e para que isso aconteça, todos os envolvidos devem convergir no mesmo sentido, buscando tornar a escola como um espaço privilegiado e heterogêneo. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16)

O movimento da escola inclusiva surgiu no século XX, e infelizmente ainda hoje, o discurso arcaico soa na escola. Alguns professores afirmam não estarem preparados para trabalhar com alunos especiais, por não possuírem formação para tal público. As políticas públicas convergem para a inclusão dos alunos na medida em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

Com isso, vemos os momentos de formação continuada em serviço, como um espaço privilegiado dentro do contexto escolar, uma vez que é necessário ir além. Pensar o espaço escolar de forma que o aluno seja visto como pertencente ao todo da escola, e não dessa ou daquela turma, restringindo o estudante a este ou aquele professor, mas é necessário pensar em um âmbito maior, com objetivos a longo prazo, no qual todos os profissionais estarão envolvidos. “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma

educação voltada para cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14), a escola como um espaço de práticas educativas deve estar sincronizada em todas as suas ações, pois tudo deve convergir para o mesmo sentido, professores, alunos, comunidade escolar, projetos, enfim, numa conexão estreita para que as ações culminem em mudanças e as práticas se tornem exitosas. A escola se torna inclusiva no seu dia a dia, quando rompe com barreiras mecânicas e curriculares, percebendo os sujeitos como seres singulares.

A formação continuada em serviço é uma possibilidade que se abre dentro da seara escolar, entretanto, é preciso o envolvimento de todos, para que o processo se construa de forma coletiva, num pensar e repensar de ações. Para isso, os envolvidos precisam perceber a importância de juntos estudarem temáticas para construir novas ações e reconstruírem suas práticas diante das necessidades diárias da escola, e um assunto importante é o da inclusão escolar. Faz-se necessário demonstrar aos professores a importância dessa capacitação dentro do âmbito escolar, pois, são nos momentos formativos desenvolvidos com seus pares, que a troca de conhecimentos acontece, na qual todos aprendem e ensinam. Essa prática contínua irá contribuir para a melhoria da educação como um todo, especialmente no que tange os alunos da Educação Especial, uma vez que “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

A beleza da profissão e de ser educador, reside em estar sempre envolvido com o outro, e esse outro despertar as inquietudes e reflexões em nós. Nenhum docente está plenamente pronto somente com a formação inicial, é preciso uma formação contínua durante sua caminhada profissional, especificadamente a formação em serviço, traz para esse profissional uma visão da multiplicidade de práticas pedagógicas e a amplitude dos sujeitos.

O professor reflexivo, ávido pela melhoria do ensino, busca conhecer seus alunos e seus processos de aprendizagem, fazendo um entrecruzamento das vivências e despertando novos caminhos. Percebendo as

necessidades e as potencialidades dos alunos especiais, é possível verificar e construir novas oportunidades e caminhos para que estes, logrem êxito na aprendizagem, colaborando para sua autonomia. Nos momentos formativos os professores poderão juntamente com seus pares traçarem encaminhamentos, repensarem e criarem as adaptações curriculares discutindo as necessidades dos alunos especiais e dos demais que possuam dificuldades específicas. Identificar as lacunas de aprendizado de cada aluno, intervindo de forma eficaz precocemente, trará não apenas ganho para o educando, mas para a escola, comunidade e família. Uma comunidade que observa a evolução dos seus, se torna mais participativa e disposta a ajudar. É mister uma mudança de pensamento quanto ao trabalho pedagógico, o que se vê hoje, são inúmeros documentos para serem preenchidos e o trabalho em si, deixado de lado pela falta de tempo hábil.

As formações continuadas, contribuem para um favorecimento de ruptura das práticas pedagógicas tradicionais de massificação e tratamento igualitário para todos, e levanta as reflexões de que muitas vezes são necessárias ações pontuais e com diferenciações pedagógicas para atender os alunos em sua singularidade, tanto os especiais quanto os demais, visto que todos possuem suas particularidades de aprendizado, favorecendo assim uma prática reflexiva, crítica e humanizadora. Nestes momentos, espera-se que os professores juntos com a equipe pedagógica façam a análise detalhada de cada aluno e de suas potencialidades. Não bastando apenas identificar o que o aluno não é capaz de fazer, mas sim, suas possibilidades e potencialidades, e o que o professor pode contribuir para engajar esse estudante.

A formação em serviço deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico da escola, entretanto antes de qualquer instrumento ou normativa a ser seguida, é tão somente pela vontade dos sujeitos -professores, coordenadores pedagógicos e direção- que esta dinâmica se efetivará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos de formação continuada em serviço denotam um espaço de trabalho colaborativo em que as diversas formações acadêmicas se complementam juntamente com as experiências pessoais de cada profissional. Para que a escola se torne inclusiva é necessário mudanças

no olhar, no discurso que ainda ecoa no espaço escolar, para tanto é imperativo romper padrões e perceber a individualidade, dificuldade e potencialidade de cada educando, para que esse seja o seu ponto de partida para planejamento, ações e estudos tornando o ambiente escolar favorável para todos.

A formação em serviço não isenta as demais formações, sejam elas proporcionadas pelos entes governamentais e/ou realizadas de forma particular, mas sim, complementa em caráter peculiar a transformação no espaço educacional, visto que neste momento são tratadas questões particulares de determinada comunidade escolar. As secretarias de educação deveriam proporcionar uma maior integração dentro de sua pasta, aproximando os especialistas em educação especial dos demais professores atuantes na escola, favorecendo assim uma unificação de ações.

Ademais, não se pode mais pensar num modelo no qual os alunos são separados dos demais por suas dificuldades, a escola é um todo, sendo assim, os alunos são de todos e pertencem ao mesmo espaço e condições escolares. É necessário romper com o paradigma de que não se tem condições ou formação para trabalhar com os alunos especiais. Estar atento ao perfil da população inserida na escola, trará grandes contribuições para o atendimento dos estudantes e culminará no aprendizado dos escolares e em uma efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: Congresso Nacional De Educação, 2009 out 26-29, Curitiba: Paraná. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** (recurso eletrônico). Curitiba: Champagnat, 2009. P. 1065-1077. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf>. Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 de ago. 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 01 de ago. 2021.

_____. **PNE nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 02 de ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 03 de ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola:** objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. 2015. Disponível em <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf> Acesso em 01 ago. 2021.

LOPES, Noêmia. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Revista Nova Escola.** São Paulo. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernnon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em 02 ago. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A educação especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em 03 de ago. 2021.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de pesquisa em educação. V. 18, n. 35, Vitória. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927/3772>>. Acesso em 02 de ago. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espa-

nha: UNESCO, 1994. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2021.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 02 de ago.2021.

A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX. **Unirio.** Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-2#:~:text=No%20s%C3%A9culo%20XVI%2C%20os%20m%C3%A9dicos,pudessem%20ser%20educados%20ou%20recuperado>>. Acesso em 01 de ago. 2021.

UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Leiliane Domingues da Silva¹

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, ainda caímos no equívoco de determinar um modelo idealizado de aluno, mas precisamos pensar num aluno que deve ser conhecido em sua concretude, e compreender o aluno, exige percebê-lo como parte de um contexto social, cultural e histórico, e não, por uma suposta “natureza”.

Dessa forma, é inadequado supor a existência de uma sala de aula homogênea, por isso, a necessidade de ultrapassar a visão de uma imagem universal que naturaliza o alunado, pois há tantos outros quantos forem às condições que esses se constituem em seus devires. Daí, sair dos discursos e passarmos a uma investigação real sobre as práticas, é o princípio da caminhada.

Se tomarmos as instituições educativas como locais de vivência, onde os alunos permanecem cerca de 4 horas mínimas por dia, 80 horas por mês, 960 horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas, somos levados a refletir se esses espaços educativos vêm garantindo aos alunos com e sem deficiência, o direito às suas especificidades, e de que forma, eles vêm sendo assistidos pelo meio e pelos profissionais que os cercam, pois se a criança tem acesso a uma experiência escolar, é preciso ter em mente que a mesma volta a cada dia diferente porque vivenciou experiências diferentes.

Dessa maneira, é necessário se contrapor ao caráter assistencialista,

1 Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF), Prof.^a Tutora do Curso de Pedagogia do Consórcio Cederj/Fundação CECIERJ – UERJ. E-mail: leilianedomingues@globomail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>.

espontaneísta ou compensatório da educação e assumir seu caráter educativo – que se volte aos reais interesses e necessidades das crianças. Assim, faz-se necessário sair do campo da uniformidade e da homogeneização, para darmos lugar ao campo da diversidade e da heterogeneidade, a fim de olharmos para a criança numa perspectiva que valorize sua condição e instigue as suas potencialidades.

Então, educar é também promover o desenvolvimento, a socialização, enfim, é propiciar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças.

Assim, para subsidiar essa questão, vamos nos ater ao relato que segue:

“– Quem olhasse para as atividades de Educação Física dos alunos do segundo segmento do Colégio Estadual Professor Murilo Braga, localizado no Centro de São João de Meriti, poderia imaginar que se tratava de uma escola para alunos especiais, adaptados ao universo dos “normais”. Contudo, mais uma vez, ficou confirmado que imagem não é tudo. Não eram os especiais se inserindo no mundo dos normais, mas os normais entrando no universo das pessoas com necessidades especiais. A ideia de promover esta interação nasceu na mente do professor de Educação Física Sérgio Henrique, onde o mesmo acredita que o acesso das pessoas com necessidades especiais deve estar para além da adoção de adaptações físicas. “É necessário desenvolver uma estratégia também para uma inclusão moral”. “Nós fizemos uma sensibilização com os alunos, depois realizamos uma pesquisa sobre o assunto e em seguida começamos com os esportes adaptados. Dentre eles, o basquete de cadeira de rodas, lançamento do disco, corridas para cegos, futebol para cegos, vôlei sentado e tênis de mesa adaptado”. Todas essas atividades fazem parte da agenda paraolímpica de práticas esportivas, o que de quebra, alimenta um pouco mais o conhecimento sobre o tema. Durante o desenvolvimento do projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de ter contato com várias atividades físicas, próprias de pessoas com necessidades especiais. A estudante Sarah Regina da Silva, 17 anos, diz ter vivenciado as dificuldades de uma pessoa com necessidade especial e concluiu: “Nunca achei que seria tão difícil me passar por deficiente”. Opinião semelhante à da aluna Rafaela: “É muito difícil a vida que levam. A gente precisa se pôr no lugar deles para conhecer as suas necessidades” (Jornal Appai Educar, 2013).

Podemos observar através do relato, que dentro do contexto

vivenciado, o quão à escola apelou para a sensibilização, estimulando a partir desta, a criticidade de todos a respeito da inclusão de pessoas com deficiência.

E, é disso que estamos falando, quando nos referimos sobre a questão de propiciar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças, pois inclusão não é “aceitar”, mas sim, potencializar... É antes de tudo, uma questão ética, de mudanças de valores internos para serem ressignificados na prática.

Assim, não há como formar ninguém para a inclusão, mas sim, formar na inclusão. Por isso, a formação na inclusão perpassa pela mudança de olhar que temos sobre o ser humano, compreendendo suas singularidades, necessidades, contextos, etc.

Quando somos formados na inclusão, evitamos práticas como o relato abaixo:

A estudante Raymunda Gomes Damasceno Bascom, de 44 anos, reclama ter sido vítima de discriminação religiosa após uma das professoras do curso de direito da Universidade Estadual de Roraima, ter se recusado a dar aula para a turma por causa de seus trajes. Raymunda, que tem mãe indígena e pai negro, e descendente da etnia Kra, afirma participar da religião de matriz africana e, por isso, todas as sextas-feiras, veste saia branca, blusa azul, colares e adornos na cabeça. Só que na última aula, o único adorno diferente que ela usou em relação às outras sextas-feiras, foi trocar um prendedor de cabelo com pena por um lenço branco, amarrado na cabeça em forma de turbante. Assim, após chegar e dar bom dia, a professora perguntou: “O que é isto?”. Respondi: “Este é o meu jeito de vestir na sexta-feira”. Então, ela disse que era para eu tirar as coisas e tudo que não tivesse haver com direito administrativo, senão ela não ia dar aula. (MORENO, 2012).

Logo, por meio desse relato, percebemos que inclusão não se restringe a só um segmento, porém a todos os grupos: deficiência, classe, etnia, raça, gênero, religião, etc.

Assim, incluir significa trazer para dentro, permitindo a participação ativa de sua construção, ao mesmo tempo em que se constroem como pessoas.

Portanto, inclusão não é algo que se fala, mas sim, algo que se vive e que se pratica de forma concreta, contínua e verdadeira.

Dessa forma, “inclusão” não é uma mera teoria da moda. Inclusão, nada mais é, do que “respeito”. Respeito ao direito do aluno ter igualdade de acesso ao conhecimento com a garantia do atendimento de suas necessidades, independente, de qual seja esta.

Logo, para elucidarmos essa questão, nos atentemos a definição de Claudia Werneck (apud MELERO, 2002):

Inclusão: a inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular).

Integração: a inserção é parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).

Inclusão: exige rupturas nos sistemas.

Integração: pede concessões aos sistemas.

Inclusão: mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham).

Integração: mudanças visando prioritariamente à pessoa com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).

Inclusão: exige transformações profundas.

Integração: contenta-se com transformações superficiais.

Inclusão: sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.

Integração: pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.

Inclusão: defende o direito de TODAS as pessoas, COM e SEM deficiência.

Integração: defende o direito de pessoas com deficiência.

Inclusão: traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.

Integração: insere nos sistemas os grupos de “excluídos” que provarem estar aptos (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).

Inclusão: o adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho

inclusivo, lazer inclusivo etc.).

Integração: o adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora, etc.).

Inclusão: valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos, etc.).

Integração: como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplos: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).

Inclusão: não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.

Integração: tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.

Inclusão: não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.

Integração: a presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.

Nisso posto, percebemos que o processo de inclusão é amplo e tem como objetivo, uma escola democrática que seja capaz de ultrapassar o limite da integração para alcançar o objetivo de igualdade para todos.

A inclusão vai além da percepção de que o outro é diferente, mas sim do entendimento de que todo o ser humano é possuidor tanto de capacidades quanto de limitações.

Portanto, a questão maior não é o preparo dos professores quanto à inclusão do aluno em sala de aula, mas sim, a do professor “estar aberto para o novo” – até porque a escola tradicional não dá conta de atender as mudanças históricas, sociais, culturais e tecnológicas, pois a mesma não foi concebida para atender a diversidade do aluno.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 1988).

Por isso, transformar a escola para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, se constitui em um passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação e alcançar os quatro pilares da proposta de Educação da UNESCO (1992):

1. Aprender a conhecer;
2. Aprender a fazer;
3. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros;
4. Aprender a ser.

Porventura, percebemos que isso só ocorrerá mediante a uma mudança significativa, principalmente no que tange a formação do professor (dos estudantes de pedagogias e dos licenciandos), pois são eles que podem fazer a diferença. E, essa diferença começa na escola, especificamente na sala de aula.

A vitória mais importante de qualquer reforma educativa é vencer o poder da porta da sala de aula. Se o professor não estiver profundamente convencido da utilidade e justiça de qualquer reforma educacional, ele poderá sempre usar a porta da sala para deixar a reforma no corredor. Também poderá fechar a porta para pôr em prática reformas que não estão oficializadas. (RODRIGUES, 2008).

Portanto, precisamos sair da teoria e irmos para a prática, sair dos discursos e irmos para a ação, pois é só na concretude que iremos redefinir e proporcionar a mudança da “escola que temos” para a “escola que queremos”.

Assim, quando falamos em inclusão, a “formação de professores” é um aspecto que merece ênfase nessa discussão. Afinal, quem é que receberá esses alunos com deficiência na escola?

Logo, para além das abordagens sobre legislações, concepções de métodos e/ou adequações do currículo ou do espaço físico para um melhor atendimento destes estudantes, um olhar atento para os professores é o princípio para se ter uma efetiva inclusão.

É muito comum a ansiedade e a insegurança dos professores, mediante a possibilidade em receber um educando com deficiência.

Assim, ao remetermo-nos a Lima (2002), teremos a evidência de que a principal queixa dos estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores, insiste no desgastante discurso: “Não fui preparado para

lidar com crianças com deficiência”.

Partindo disso, vamos nos atentar a esse discurso da “preparação”, ou melhor, da “formação”.

Ao transpormos essa queixa, num primeiro instante, criticaríamos a universidade e os respectivos cursos por não preparem adequadamente esses professores durante o processo de sua formação. E isso, pode até ser de fato, uma questão a ser considerada. Entretanto, também não podemos deixar de ressaltar a aparente acomodação dos graduandos na busca de sua própria potencialização profissional.

Freire (2007), já nos dizia que, independente do ensino ao qual esteja submetido, o educando não está fadado a fenecer, pois é justamente a dúvida rebelde, a inquietação, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2007).

Dessa forma, como fazer essa superação?

Para essa discussão, partindo de Bondiá (2002), pensaremos a formação do professor segundo o par experiência/sentido, ou seja, “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Nos tempos de hoje, podemos dizer que somos sujeitos informados, estimulados e de opiniões. Mas, também somos sujeitos da “vivência pontual”, onde que, por mais que tenhamos mais informação sobre

alguma coisa, nada nos acontece, nada nos toca, e com tudo o que aprendemos, nada nos sucede.

“A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (BONDÍÁ, 2002).

Sendo assim, só podemos responder, e dar ou não sentido, ao que nos acomete, a partir da experiência. A experiência nada mais é do que um saber particular, subjetivo e impossível de ser vivenciado da mesma maneira por duas pessoas, ainda que estas enfrentem o mesmo conhecimento. Logo, o composto fundamental da experiência é a capacidade de formação ou de transformação.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que corre: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar nos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍÁ, 2002).

Mas, que experiência é essa de que estamos falando?

Da experiência por meio de outras relações, que seja plena de sentido, do sentido da vida e não da metodologia abstrata, pois é somente o sujeito da experiência que está aberto à sua própria transformação.

Portanto, chegamos aí ao cerne dessa discussão, onde o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica e nem o treinamento técnico, mas “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2007).

Dessa maneira, para a real superação de práticas evidenciadas até aqui, faz-se necessário, que a formação do professor seja estabelecida numa “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduos.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2007).

Daí, a partir do despertar da curiosidade, e da reflexão sobre a prática em todo o seu processo de formação, é que será possível fazer com que o professor pense criticamente a prática de hoje ou de ontem, e melhore a próxima prática.

Nisso posto, quando o professor se assume como detentor destes elementos, o foco dele não se fixa mais no método, no livro ou no conteúdo, mas sim, no aluno – que por sinal, deve ser o verdadeiro alvo de todo o processo de aprendizagem.

Ao focar no aluno, o professor passa a perceber o quão heterogêneo e plural é a sua sala de aula. E, ao dar identidade e passar a compreender o tempo de desenvolvimento que cada educando têm como sujeito único e singular, este professor consegue desenvolver estratégias para auxiliar e ensinar cada um de seus alunos. Sendo assim, este não teme mais, mediante a possibilidade em receber um aluno com deficiência, pois o professor passa a enxergá-lo para além de sua deficiência, mas sim, como sujeito de potencialidades.

Portanto, esta é a chave para a efetiva inclusão.

CONCLUSÃO

Quando falamos em “inclusão”, logo pensamos nos alunos com deficiência e que incluir é adaptar o espaço físico e proporcionar recursos materiais e tecnológicos para tornar a aprendizagem acessível. Todavia, inclusão não se encerra sobre essa ótica.

Como a própria palavra já nos traz como definição, “incluir” é acolher TODOS os que estão excluídos. E aqui, nos remetemos a todos os sujeitos que possam estar em condições de vulnerabilidade na sociedade por causa da própria deficiência ou por demais questões como raça, etnia, gênero, religião, origem social ou cultural, idade, etc.

Dessa forma, se quisermos abordar a inclusão na escola, para além das discussões sobre legislações, concepções, etc., temos que focar nos profissionais – pois são eles que têm a incumbência de receber o aluno

no espaço escolar.

Assim sendo, se nos reportarmos a estes profissionais, ouviremos o discurso, ou melhor, a desculpa do “despreparo”. Todavia, para além da qualidade ou não, do curso de origem de sua formação, é o próprio professor o responsável por sua prática, pois ele não está fadado ao comodismo e tampouco à reprodução mecânica.

Logo, inclusão é muito mais do que aceitar, mas sim “acolher”. É ter um coração inclusivo que oportunize ações pedagógicas que combatam a exclusão visando à inclusão de TODOS. É sair da teoria e agir na prática.

REFERÊNCIAS

APPAL EDUCAR. Rio de Janeiro, ano 13, nº 65. Disponível em <https://www.appai.org.br/appai-educacao/revista-appai-educar/>. Acesso em: 12/07/2021.

BONDÍÁ, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha; 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. São Paulo; Paz e Terra, 2007.

LIMA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo, AVERCAMP, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1998.

MELERO, M. L. **Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões**. Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

MORENO, Ana Carolina, **Aluna de universidade de RR diz ter sido vítima de intolerância religiosa**. G1, São Paulo, 04 de março de 2012. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/aluna-de-universidade-de-rr-diz-ter-sido-vitima-de-intolerancia-religiosa.html>>. Acesso em 05/07/2021.

RODRIGUES, D. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva**. Inclusão – Revista de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

UNESCO (1994). **Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula**. UNESCO: Paris. (traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal).

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR PARA A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Aurea Barbosa Moreira¹

Diego Barbosa Moreira²

Itajaci Meiri Marques Machado³

Thalles Costa Ferreira⁴

INTRODUÇÃO

Segundo Mittler (2003), no que se refere à educação escolar, o sucesso destas premissas básicas é medido através das realizações de cada aluno, em particular, e pelo desenvolvimento e o bem-estar da comunidade em geral. A educação para a inclusão, concebida como educação para toda a vida deve ser acessível, especialmente para os grupos mais vulneráveis e marginalizados; as crianças com deficiência formam parte deste grupo.

É importante, para este tipo de coletivos, que este processo contínuo e gradual se inicie cedo e possa articular ao longo de todos os diferentes níveis de ensino. Deve-se notar que o nível inicial difere dos outros níveis, principalmente pelas peculiaridades do desenvolvimento da criança nesta fase do ciclo de vida, as práticas de educação para a primeira infância; também preparação do professor e envolvimento da família.

Essas características determinam que a inclusão também apresenta diferenças em relação ao que acontece nos outros níveis de ensino.

1 Especialista em Psicopedagogia Clínica aurea.bmoreira@hotmail.com.

2 Especialista em Gestão de Tecnologia da Informação diegobmoreira@gmail.com.

3 Bibliotecária no Ifal - Especialista em Formação de Leitores- pedraelua@gmail.com.

4 Especialista em Educação Física Escolar Thalles.ferreira@rioeduca.ne.

De acordo com Fernandes (2011) a construção de adequados ambientes de inclusão recomenda – entre outras questões – a implementação de estratégias pedagógicas e didáticas específicas das atitudes dos professores para este fim, confirmando o que alguns autores têm vindo a caracterizar a função de intermediário comunitário do educador na demanda inclusiva de seus alunos.

Acredita-se firmemente que para que este último seja possível, os aspirantes a exercer a docência neste nível de ensino devem receber formação específica que lhes permite atuar em conformidade com estes espaços de inclusão. No entanto, Fernandes (2011) realizou, através de amostras, um breve exame dos planos curriculares para a formação de professores de nível inicial, em escolas do país, e encontrou carências no tratamento da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências. Isso nos permite concluir que essa situação constitui um obstáculo para a atuação docente da função mediadora do educador nesta evolução de inclusão educacional.

Neste trabalho se pretende dar um contributo para a reflexão sobre a inclusão das crianças com deficiência no nível inicial, salientando a importância da educação como um direito fundamental, e a formação de professores como um dos pilares centrais para se concretizar esta proposta verdadeiramente inclusiva.

HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO BRASIL

A educação especial é uma particularidade de ensino centrado principalmente para alunos com deficiências. No Brasil essa educação teve seu princípio por volta dos anos de 1850, e antes disso as pessoas com deficiência eram sujeitadas ao total abandono e omissão, as escolas para esse público eram anexadas aos hospitais psiquiátricos, sendo que houve épocas em que essas pessoas eram abandonadas até a morte. As Santas Casas de Misericórdia quem exerceu primeiro papel de educação aos alunos com deficiência no Brasil, dando seguimento à tradição Europeia, e que acolhiam pobres e doentes, e, com isso a partir de 1717, a Santa Casa de São Paulo passou a acolher crianças com idade até 07 anos, não existem registros que possam mostrar como funcionavam os

atendimentos nesse local, mas, é possível saber que, essas crianças apresentavam prejuízos físicos e mentais.

A primeira Constituição teve início em 1824, que versava a respeito do direito à formação escolar dos alunos com deficiência. Entretanto, Silva (2012) explica que foi em meados da década de 1860 que o Brasil passou por transformação no setor econômico, alguns brasileiros se inspiraram em alguns experimentos de pessoas de fora do país, e, começaram a organizar serviços que contemplassem as pessoas com algum tipo de deficiência, foi nessa mesma década que foi criado o Instituto para Surdos-Mudos, a primeira instituição do Brasil voltada para o acolhimento das pessoas surdas, e sua principal finalidade era a instrução escolar literária e profissionalizante de meninos surdos com faixa etária de 07 a 14 anos de idade.

CLASSIFICAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Em 1931 foi lançada a Comissão Brasileira de Eugenia que difundia ideia de regeneração, tanto física quanto psíquica, desta maneira a deficiência intelectual foi considerada como problema básico de saúde. Com isso a pedagogia passou a ser um fator fundamental na formação escolar dos estudantes com deficiência, porque os médicos criaram instituições que separavam pessoas por deficiências, e iam além do atendimento médico até alcançar a educação.

Com a influência de professores e psicólogos foram criadas formas e medidas que melhor facilitasse o entendimento sobre pessoas com deficiência intelectual, sendo assim, “o uso da escala métrica de inteligência de Binit e Simon representou uma nova maneira de classificar os deficientes” (JANNUZZI, 2004, p. 186). Dessa forma, é necessário enfatizar que os professores tinham muitas resistências em admitir os educandos com deficiências.

Daí houve a participação dos psicólogos que observavam o comportamento dos mesmos e através disso sabiam se eram capazes de se adaptar as condições de vida diária. Mas, durante a Escola Nova a psicopedagogia sofreu influências devido às ideias difundidas. “Os ideais da Escola Nova facilitaram a penetração da psicologia no campo

educacional e, além disso, disseminaram o uso dos testes de inteligência para identificar alunos com deficiência mental” (JANNUZZI, 2004, p. 187).

Na história da educação especial houve seu período de institucionalização que foi marcada pela remoção das pessoas com deficiência de suas residências, ou escolas especiais, e, enviadas para localidades distantes de seus familiares. Só em 1930 que foram observadas ações de pessoas da sociedade compreendidas com o tema da deficiência, em 1950 surgiram entidades pedagógicas e núcleos de recuperação particulares. Logo, em 1960, o país ficou marcado como período consagrado por “milagre econômico”. Assim houve a valorização da educação, várias instituições foram criadas e algumas ainda existem.

É necessário destacar algumas instituições para pessoas com determinado tipo de deficiência, pois são bastante importantes para o cenário da educação especial brasileira, de acordo com Silva (2012, p. 89) são elas: “Instituto de Cegos Padre Chico, Instituto Santa Terezinha, Escola Municipal de Educação Infantil e Primeiro Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, e o Instituto Educacional São Paulo”, sendo que essas 04 instituições eram capacitadas para o atendimento de pessoas com deficiências visuais, auditivas e com distúrbios de comunicação.

[...] em 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II. [...] com o passar dos anos, o número de alunos do Instituto aumentou e, em 1890, o prédio atual começou a ser utilizado, depois que a primeira etapa da constituição foi concluída. Quanto ao atendimento dos surdos, em 1857, foi criado o imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas. “O instituto foi fundado no Rio de Janeiro por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, aprovada por Dom Pedro II” (SILVA, 2012, p. 89).

Mais adiante, as fundações dos institutos para estudantes cegos e surdos representaram uma grande conquista para o atendimento das pessoas que apresentavam deficiência, pois abriu espaços para a conscientização e também para a discussão sobre a educação.

INSTITUIÇÕES/CLÍNICAS

Dando prosseguimento ao recorte histórico sobre este processo contraditório deficiência/inclusão, neste momento sobra a deficiência física, evidenciam-se os seguintes estabelecimentos: “A Santa Casa da Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco, e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa/ AACD” (MAZZOTA, 2005, p. 79), todas instaladas na cidade de São Paulo. Com relação à deficiência mental sobressaem a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos excepcionais/ APAE, as duas tem reconhecimento em toda parte do país e ainda hoje possuem uma importância no atendimento especializado, logo porque a instituição foi expandida por várias regiões do país, e é considerada uma das maiores associações comunitárias da humanidade.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência física foi primeiramente realizado na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em uma classe especial anexo ao Hospital. [...]. Com o passar dos anos houve um aumento na demanda e, em 1932, dez classes especiais estaduais funcionavam no hospital central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (MAZZOTA, 2005, p. 79).

É observado que, até 1960 predominavam as instituições privadas, mas, as classes especiais também já havia em determinadas escolas públicas, porém de uma forma lenta, e só entre os anos de 1960 a 1970 que predominou instituições voltadas ao alunado com deficiência mental, enfatizando que, de acordo com Mazzota (2005), em 1949 existiam 41 estabelecimentos escolares voltados para atender deficientes mentais, e 26 instituições voltadas para outras deficiências, crescendo o número em 1969, que as instituições para deficientes mentais passaram para o número de 821, e para outras deficiências já tendo aumento também para o número de 313.

CONSTITUIÇÕES

De acordo com o contexto político da época, a Constituição de 1934 não faz menção à educação para pessoas com deficiência, mas, o artigo 149 enfatiza que a educação é dever constitucional do Estado e um direito de todas as pessoas, devendo ser gratuita e obrigatória, devendo ser ministrada pela família e poderes públicos, proporcionada a

brasileiros e, estrangeiros domiciliados no Brasil, para quem assim desenvolva entre os povos dessa nação a consciência da solidariedade humana. Portanto, houve também um marco importante e favorável mundialmente às pessoas com deficiência, pois em 1948 foi sancionada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Então, essa Declaração garante igualdade para todos os povos, mas, especialmente às pessoas com deficiências que historicamente sofreram exclusão e maus tratos, seguem os artigos enfatizando que, todos são cidadãos e cidadãs e nascem livres e iguais no que se refere à respeitabilidade e garantias fundamentais, que possuem aptidão para usufruir seus direitos e a livre-arbítrio, sem apresentar distinção, não podendo ser torturado, nem sofrer nem um ato desumano, pois todos são iguais perante a lei e possuem direito sem distinção e igualmente protegidos pela lei.

Em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que garante igualdade de direitos para todos os cidadãos sem qualquer distinção. Mais especificamente a Declaração beneficia, grandemente, grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência. (SILVA, 2012, p. 38).

Ainda diante desse crescimento os médicos continuaram a influenciar a educação para os deficientes, pois havia interesse desses profissionais da saúde pela formação educativa dos estudantes com deficiência, e também de um modo geral, e muitas vezes prejudicavam esse alunado e a Psicologia até hoje em dia é influenciada a propósito da educação e os exames de intelecto ainda são utilizados para testar o ensino e a aprendizagem.

Nessa época também teve a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN, Lei nº 4.024, de 1961, que, a educação dos excepcionais deve ser enquadrada em um sistema geral e assim serem inseridos na comunidade, e as iniciativas privadas, relativas à educação de excepcionais recebem tratamento especial do poder público por meio de subsídios como bolsas de estudo entre outros financiamentos. Enfim, a aprovação da LDB no ano de 1998 sem dúvidas passa a ser bem conceituada como referência primeira da educação das pessoas com necessidades especiais.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Batista (2006) explica que o atendimento específico não tem por objetivo o ensino escolar, o atendimento buscará o conhecimento que permite desenvolver habilidades para o aluno conseguir utilizar seu cognitivo. Esse conhecimento não segue etapas/séries e esse processo não é ordenado de fora, nem é planejado sistematicamente. Na escola comum o aluno precisa construir um conhecimento necessário que será avaliado por professores, pais, já no atendimento especializado é o aluno quem constroem seu próprio conhecimento, não dependendo de uma avaliação externa, portanto, os dois, precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o outro.

O docente que trabalha com AEE, para além da formação básica em Pedagogia também deve ter uma formação específica para atender alunos com diversas deficiências, e tem como função organizar maneiras que facilitem o aprendizado, estimulando também o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, devendo também produzir materiais de baixa tecnologia que possam promover o acesso ao conhecimento, e que possam ajudar no convívio no âmbito tanto escolar, como no contexto social em geral. Neste trabalho o professor é o principal executor na construção do conhecimento desse aluno, pois o seu cognitivo é estimulado através da intervenção desse profissional.

No entanto, para Batista (2006), esse profissional deve participar da construção coletiva do Plano Político Pedagógico, é preciso preparar, concretizar e promover avaliações do plano de AEE de cada estudante, observar de forma atenta e examinar a serventia e aplicação correta dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, também planejar a produção desses materiais e por fim orientar a família sobre esses recursos pedagógicos, que irão servir para o desenvolvimento de suas habilidades, que objetivam a autonomia e independência. Esses docentes devem estar qualificados para considerar as reivindicações dessas pessoas com deficiência, que necessitam dos serviços, sempre no intuito de desenvolver as necessidades específicas dos estudantes. O acolhimento educacional

especializado é uma ocupação da educação especial, este que é realizado em escolas que possuem salas multifuncionais, ou em centros de especialização, não substitui a escolarização dos alunos, devendo ser um complemento escolar, em horário inverso, é responsável pelos recursos e serviços pedagógicos, e é realizado em conexão com os professores da educação regular desses estudantes.

Ressaltando que, o acesso a esse sistema educacional, tanto a educação legal, como também a educação especializada é uma obrigação do poder público.

É dever do poder público a segurança das pessoas com deficiência ao ensino especializado e inclusivo em todas as fases educativas em que foi matriculado o estudante, ou nas outras escolas do poder público, é o mesmo que deve atendimento aos alunos em centros de AEE, que é necessário existir convênio firmado.

As maneiras de categorizar e conceituar a deficiência têm sido construídas em estreita articulação com outras categorias sociais; delas se reproduzem políticas sociais, econômicas e educativas direcionadas para pessoas com deficiências, um coletivo diversificado e complexo.

Segundo Bueno (2011), foi somente por volta do fim do século XX e em sintonia com os “Direitos Humanos” que começam a ser visibilizados diferentes grupos até então marginalizados, entre esses grupos estão também as pessoas com deficiência.

A educação tem desempenhado um papel essencial neste processo de sensibilização, graças a uma contínua busca de estratégias na busca de oferecer uma “escola para todos”. Mas a tarefa educativa que favoreça a inclusão não pode ser isolada de um projeto de sociedade: deve estar aberta às necessidades de seus cidadãos, seja qual for que seja a sua condição existencial, inclusive para incluir e antecipar tais condições.

Bueno (2011) destaca, ainda, que a educação inclusiva compõe uma concepção da inclusão e integração social. Esta constitui parte de uma filosofia de vida que abrange as diferentes dimensões humanas, reconhece a diversidade como um valor e como uma fonte de enriquecimento. O sucesso desta forma de educar é medido através das realizações de cada aluno e o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade.

A educação para a inclusão, concebida como educação para toda

a vida precisa se constituir em facilmente conseguida, isto é, coerente, sobretudo às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade e marginalização; se destaca a importância de que este processo, contínuo e gradual, se inicie com antecedência com o reconhecimento e se possa articular em todos os diversos graus de ensino.

O nível inicial de instrução difere dos outros níveis, principalmente pelas peculiaridades do desenvolvimento da criança nesta fase do ciclo de vida, as práticas de educação para a primeira infância, a preparação do professor e o envolvimento da família.

AUTONOMIA FUNCIONAL E AUTONOMIA MORAL EM CRIANÇAS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL⁵

Essas ações estão impregnadas por alguns estigmas ou preconceitos sociais, entre eles, a confusão entre doença e diversidade funcional, por um lado, e entre a autonomia moral e autonomia funcional, por outro.

No que se refere à diversidade funcional, essa não tem nada a ver com doença, paralisia ou retardo, terminologia que deriva da visão tradicional que apresenta o modelo médico. Neste último, a pessoa diferente é alguém imperfeita biologicamente, comparada com os outros com base na ideia de perfeição e normalidade, para o qual é necessário reabilitar e restaurar.

Fernandes (2011) diz que a partir das renovadas posturas éticas

5 A proposição da expressão diversidade funciona foi apresentada em janeiro de 2005 no Fórum de Vida Independente, na Espanha. Conscientes de que a linguagem produz, modifica e orienta o pensamento, algumas organizações de pessoas com diferença funcional têm investido em novos termos, com o intuito de implantar outra concepção acerca da condição a que costumemente nos referimos como deficiência. A proposta dos espanhóis é substituir termos pejorativos como deficiência, incapacidade, invalidez etc. pela expressão diversidade funcional. Surge, então, a designação 'mulheres e homens com diversidade funcional', em substituição a 'pessoa com deficiência' e seus correlatos. A deficiência torna-se, assim, uma diferença funcional. Aplicado o modelo ao coletivo – e considerando que as deficiências são muitas e diferentes entre si –, pessoas com deficiência são, portanto, pessoas com diversidade funcional, ou seja, que funcionam de forma diferente. Nas demais referências, de forma direta ou indireta, os termos, sem exceção, indicam que a pessoa funciona mal, não funciona, é incapaz de funcionar etc., destacando-se, assim, os aspectos negativos como inerentes a tal condição (PEREIRA, 2009). Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/18457>.

de Direitos Humanos, o termo “diversidade funcional” delimita a ideia de que uma pessoa trabalha de uma forma diferente ou dessemelhante da maioria dos membros de sua sociedade e que esta deve ser encarada como um valor em si mesmo, o que enriquece a própria sociedade e tornando-a mais digna. Inclui também a explicação da falta de respeito das hegemonias na sociedade em decorrência das contradições incorporadas na conjuntura de convivência em sociedade.

Por outro lado, a capacidade de autodeterminação ou autonomia moral não deve ser confundida com o que se entende por autonomia funcional, sendo esta última a possibilidade ou não de desempenhar-se na vida cotidiana pelos seus próprios meios no seu próprio ambiente.

A autonomia moral pode ser entendida como uma possibilidade, habilidade e/ou capacidade para a ação voluntária e autodirigida dos indivíduos, sem restrições; apoiada na imagem implícita e ideal da pessoa moralmente livre. Nesse sentido, em relação às pessoas com diversidade funcional, a imagem do sujeito moral autônomo suscita o problema da alegada falta de capacidade para o exercício da liberdade moral.

A partir de uma postura crítica, as questões de direitos humanos têm que reivindicar a possibilidade desses sujeitos de tomar parte nas decisões relativas à suas próprias vidas e aos problemas que os incluem. Esta participação ativa é resumida no lema da “Filosofia da Vida Independente”, já amplamente disseminada, que diz o seguinte: “Nada sobre nós sem nós” (FERNANDES, 2011, p. 57).

Se se trata de crianças com diversidade funcional física, sensorial ou mental, em geral, o tratamento diferenciado e fortemente paternalista se acrescenta, negando qualquer possibilidade de construção subjetiva dessa capacidade de autodeterminação e decisão, como valor inestimável associado com a dignidade humana.

A proposta a partir dos modelos acima mencionados refere-se ao fato de que a proteção que as crianças em geral, e a coletividade infantil com diversidade funcional, em particular, podem receber da sociedade o que for necessário para o seu desenvolvimento autônomo, dependendo de sua idade e não por sua condição ou deficiência. Desta maneira, se evita o prejuízo que confunde a ajuda justa para a realização de tarefas ou atividades com a capacidade de decisão de executar esta tarefa e que

a criança em seu desenvolvimento possa ter ou ir construindo, de acordo com a sua diversidade funcional.

As instituições educacionais se tornam protagonistas na construção social dessas questões. O educador que é considerado um intercessor entre o aprendiz e a sociedade deve, por meio de sua maneira de responsabilidade ética, atuar para que se contemplem as necessidades e diferenças das crianças que acessam a este direito básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa de revisão bibliográfica tornou-se provável compreender melhor os diferenciais atributos de um estudante com deficiências de uma forma geral em comparação a um educando com apenas dificuldades de aprendizagem. Entretanto, direcionando essa realidade para as escolas públicas brasileiras, é possível constatar que em várias instituições não possuem sala multifuncional que trabalharia com os aspectos cognitivo, social e motor e, que posteriormente facilitaria o desenvolvimento dos alunos.

Do mesmo modo, continuar a ser notória a relevância de melhorar e fazer valer a inclusão no contexto escolar, já que, o movimento causa mudanças e melhorias no sistema educacional.

Então, para possibilitar essa inclusão é necessário criar estratégias de ensino e os obstáculos de uma educação verdadeiramente inclusiva não são poucos, entretanto, estes problemas podem ser solucionados, é importante que o aluno com deficiência intelectual esteja incluído tanto em uma escola regular, quanto em uma sala multifuncional, observando que, várias escolas da cidade não possuem essa sala que estaria facilitando o aprendizado e também trabalhando as outras necessidades, visando o aprendizado e a consideração de probabilidades de prosperidade no processo escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) – SEESP. **De-**

ficência Mental. Atendimento Educacional Especializado. 2007.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (p. 21-7). São Paulo: Memnon, 2001.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial.** 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. São Paulo: Art-med, 2003.

SILVIA, Aline Máira da. **Educação Especial e inclusão escolar.** História e fundamentos/ Aline Máira da Silva. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO AEE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Danubia Cristina Alves Reis¹

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu das inquietações de pesquisas de campos no decorrer do curso de Educação Especial e Inclusiva (EEI) e dos desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alfabetizar alunos com Deficiência Visual (DV), buscando compreender quais as metodologias, TIC's e recursos aplicados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que são alfabetizados no sistema Braille e Língua Portuguesa. Dessa maneira, sob a ótica da linha de pesquisa (L3) – Práticas Educativas e de Prevenção de Processos e Problemas - a investigação tem como justificativa reunir registros que reforcem os atuais processos utilizados nos dias atuais para alfabetizar alunos com DV, observando quais meios necessários e comuns de alfabetização e letramento existentes, com o intuito de vivenciar práticas educativas inclusivas para o crescimento pessoal, profissional e científico no âmbito do AEE, promovendo relatos de vivências de práticas inclusivas.

Desta forma, procurou-se através desses questionamentos responder: Quais são as práticas (recursos, metodologias e TIC's) apropriadas para a alfabetização de alunos com deficiência visual e baixa visão? - Nessa linha de pesquisa também, objetiva-se investigar as práticas educativas inclusivas norteadas pela complexidade do acesso, acessibilidade, permanência e atuação das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

1 Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva, pela Universidade Estadual do Maranhão - Núcleo de Tecnologia para Educação-UEMANET. E-mail: danubiacareis25@gmail.com.

Desse modo, o resultado da pesquisa será apresentado por meio de imagens, gráfico e tabela, que evidenciem os dados coletado na UEB Sítio do Pica Pau Amarelo, por meio da sala de Atendimento Educacional Especializado ou Sala de Recursos no Município de Rosário-MA, que traz como pontos principais o registro de atividades bem como recursos e metodologia aplicada. Como forma de coleta dos dados, a observação e a entrevista, foram instrumentos básicos necessários para recolhimento de dados desta pesquisa, sendo instrumentos importantes para construção do saber. Para uma fundamentação teórica, buscaram-se pesquisas baseadas em bibliografias que norteiam os modelos de alfabetização utilizados no país, as quais se destacam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1988 (PCN), A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as normas para o Atendimento Educacional Especializado através do decreto 7.611 de 2015, além de autores como Domingues, Gadotti, Emília Ferreiro, Paulo Freire entre outros que tratam sobre a alfabetização, e a autora Reily que trata de recursos e métodos inclusivos, pois se estruturam em: bases contextuais de alfabetização; processo de alfabetização do aluno com deficiência visual; o aluno com deficiência visual no processo de alfabetização na sala de recursos multifuncional do AEE e práticas inclusivas por meio de tecnologia assistiva e recursos pedagógicos.

BASES CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO

Alfabetizar é o meio mais comum usado por professores para alcançar alunos que estão iniciando a compreensão e aquisição da escrita e da leitura. Seu método requer criatividade, dinamismo e atividades que resultam na tão fascinante competência de reconhecer letras e fonemas formando assim: palavras, frases e textos.

Emília Ferreiro (1998) defende que o aluno ao ser alfabetizado deve também ser letrado, e para que um aluno com deficiência visual consiga ser letrado devem ser utilizados materiais pedagógicos adaptados. É necessário sempre pensar na possibilidade das atividades serem realizadas a partir do tato. Pois para Ferreiro (1998), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham um sentido e que faça parte da vida do aluno.

Na concepção de Paulo Freire e Macedo (2011), afirmam que no campo da teoria da alfabetização, nada é mais importante do que olhar, e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações. Nota-se que o autor faz referências sensíveis ao ato de alfabetizar, suas intervenções suscitam um olhar humanizado e raciocínio crítico nesse processo. Porém a realidade a qual os alunos da rede pública estão inseridos são outros. Há um claro distanciamento entre o saber (a aprendizagem) e o ensinar (metodologia) nas escolas brasileiras, resultando em alunos analfabetos funcionais que são inseridos nas tristes estatísticas do país.

O fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrada na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo em altos índices de reprovação, repetência e evasão. Hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais – que se estende ao longo de todo o ensino fundamental, chegando até ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que podem explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização (SOARES 2013, p. 9).

Assim, as metodologias e recursos utilizados pelos professores na alfabetização, não podem ser meramente uma forma linear, superficial e padronizada de fazer. Seus meios devem implicar em uma estatística positiva com a utilização recursos, metodologias e TIC's oferecidos aos alunos, que correspondam a um ambiente facilitador para a aprendizagem.

Processo de alfabetização do aluno com Deficiência Visual

O espectro histórico da deficiência visual no Brasil tem seu nascimento em 12 de setembro de 1854, quando o imperador Pedro II decreta a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, referência histórica da educação das pessoas com deficiência visual na América Latina. Hoje

este instituto denominado Benjamin Constant, é a única instituição responsável pela educação da pessoa com deficiência visual no país desde 1926, justamente por funcionar como uma entidade pública de apoio à pessoa cega, menos abastada (JANNUZZI, 2006).

Nesse período, o código Braille, o mais importante código de escrita e leitura tátil do mundo, chegou ao Brasil, pelas mãos do imperador D. Pedro II, oportunizando pessoas com deficiência visual a aprendizagem significativa de uma vida digna, com autonomia e independência. Conforme sua definição, a deficiência visual pode ocorrer de duas formas: pela cegueira ou baixa visão. A pessoa cega é aquela que apresenta desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz, sendo que seu o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita. “As pessoas com baixa visão são as que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução do processo de aprendizagem ocorrerá através dos outros sentidos (tato, olfato, audição, paladar) utilizando acuidade visual interfere ou limita seu desempenho” e seu processo educativo se desenvolve principalmente por meios visuais com a utilização de recursos específicos (BRASIL, 2010).

Dessa forma, alfabetizar crianças com deficiência visual deve ser pela estimulação do brincar, pular, dançar, cantar, participando de todos os processos de estimulação oferecidos na fase da infância. Essa estimulação vai facilitar o processo de alfabetização dessas crianças na fase escolar, se trabalhado da maneira correta. Segundo o autor:

Um ambiente favorável à alfabetização deve provocar a exploração dos sentidos remanescente, notadamente o tato e a audição, porque elas não têm as mesmas possibilidades de entrar em contato direto, casual ou espontâneo com a leitura e com a escrita. É preciso compreender, no entanto, que a alfabetização não depende da integração dos sentidos. O fato de poder ver por si só não é condição suficiente para poder ler e escrever, pois um contingente de crianças dotadas de visão não consegue alfabetizar-se no tempo esperado (DOMINGUES 2010, p. 45).

Por isso, surge à necessidade de um trabalho direcionado, não excludente, que possa favorecer o estímulo das habilidades dos alunos com deficiência visual, o que deve ser feito sempre explorando a realidade do meio que aluno participa, destacando atividades relacionadas à sua

rotina, sempre acrescentando coisas novas com o objetivo de alcançar a alfabetização. Para Vygotsky a aprendizagem se dá por meio da mediação que deve ser manifesta por meio da capacidade docente em provocar desafios e propiciar experimentos que levem os alunos a questionar os significados que atribuem aos conteúdos que aprendem. Pois a ajuda de mediadores efetivamente preparados jamais dispensaria a existência de um “clima” propício à aprendizagem, em que se destacam apoios e suportes favoráveis, organização, materiais de consulta e pesquisa acessíveis e disponibilidade de tempo para revisões e intervenções de alunos com dificuldades maiores. O professor tem papel explícito, não agora como “ajudante”, mas como provocador de avanços do aprendiz, interferindo em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ANTUNES, 2008 p. 34).

Dessa maneira, observa-se que o autor traça componentes essenciais para organização do processo de aprendizagem, destacando a relevância do professor efetivamente preparado como mediador dessa aprendizagem. E considerando as bases da alfabetização, o aluno com deficiência visual passar pelo mesmo processo de alfabetização de uma criança sem deficiência, com um diferencial, a matrícula em uma sala de recursos que ajudará nesse processo de assimilação e acomodação.

O aluno com deficiência visual no processo de alfabetização na Sala de Recursos Multifuncional do AEE

O processo de alfabetização geralmente é dado aos professores do AEE, o que não tira a responsabilidade do professor da sala regular, já que aluno com DV faz parte, criando meios específicos e adaptáveis para alfabetizá-lo, assim como faz com as demais crianças. O professor da sala de recursos, por sua vez, vai suplementar ou complementar no contra turno a alfabetização se apropriando para isso, de metodologias e recursos adaptados para mediar esse processo de ensino e aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos da atualidade, livros, histórias e jornais. Contudo, alfabetizar alunos com deficiência visual (DV), transpõe métodos exigidos da sala comum. O olhar diferenciado traz consigo metodologias direcionadas que estimulem a curiosidade do saber e despertam capacidades importantes para a compreensão da

leitura e da escrita.

O AEE segundo o decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 se organiza como um atendimento complementar de caráter transversal que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades e tem como objetivo atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação além de condições de acessibilidades dos alunos que garanta a permanência e o prosseguimento nos estudos. Considera também o AEE como um conjunto atividades, recursos de acessibilidades e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação no ensino regular. (BRASIL, 2011).

Assim, os alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial são contabilizados duplamente quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Essas são algumas das orientações para a implantação do AEE nas escolas as quais devem garantir como prevê as resoluções, não somente o acesso, mas também a permanência e avanços acadêmicos dos alunos matriculados no AEE e no ensino comum usando para isso, modelos de ensino que complementam e suplementam o processo de ensino aprendizagem. Esse espaço físico citado para a realização do AEE é denominado Sala de Recursos Multifuncionais, devendo fazer parte assim do projeto político pedagógico da escola. Portanto, os alunos com deficiência visual que são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto 7.611/2011 preveem de forma complementar a sua formação como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência.

De acordo com Bruno (2006, p.59) ressalta que o aluno com deficiência visual não precisa de um currículo ou método de alfabetização diferente dos demais, mas de adaptações e complementos curriculares, tais como adequações de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados às suas necessidades. Tal afirmação entende-se que os métodos tradicionais e coletivos utilizados ainda hoje, por muitos professores, afugentam a aprendizagem significativa de alunos com deficiência visual quando o conhecimento é apresentado sem nenhuma forma de

adequação ou adaptação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este artigo traz resultados do acompanhamento da aluna J. Martins diagnosticada com baixa visão, cujo objetivo era a alfabetização no código Braille. Os registros apresentados aqui fazem parte de um acompanhamento realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o segundo semestre de 2018. Os dados coletados foram organizados da seguinte forma: primeiramente a caracterização do campo, os registros de observação na sala do AEE e as entrevistas com os atores envolvidos nesta alfabetização.

Dados da pesquisa-campo

A Escola Municipal Sítio do Pica Pau Amarelo, localizada na Rua Principal s/n, Município de Rosário-MA, registra os melhores índices educacionais segundo MEC no ano de 2018. Esta unidade escolar atende 316 alunos, integralmente, no turno vespertino e matutino nas etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Séries Iniciais). Com a reforma e ampliação, a escola ganhou estrutura como: auditório, refeitório, banheiros adaptados, rampa com acessibilidade a pessoas de baixa mobilidade, sala de informática, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de AEE, brinquedoteca, acesso à internet banda larga e um total de 10 salas de aula climatizadas. Para o seu funcionamento a escola dispõe de 31 professores regentes e auxiliares totalizando 57 profissionais.

Observação na sala de Atendimento Educacional Especializado

Avaliação Diagnóstica

No início do atendimento o professor do AEE, H. Medeiros, percebeu através da avaliação diagnóstica que a aluna J. Martins do 7º ano do Ensino Fundamental não desenvolveu algumas habilidades e competências propostas para essa etapa escolar. E a partir dessa análise, algumas observações foram realizadas para que um trabalho direcionado fosse realizado tanto na língua portuguesa como no Sistema Braille, assim

algumas perguntas norteadoras foram geradas como:

- Reconhece e sabe manusear a reglete e seus apetrechos como punção, cела e papel adequado;
- Decodifica algumas letras escritas em Braille;
- Manuseia e faz operações simples com o soroban;
- Apresenta dificuldade na comunicação oral.

Com o resultado dessas observações em mãos, o professor partiu para as atividades direcionadas. Entretanto nessa fase inicial, foram utilizados recursos variados com objetivo de encontrar um recurso pedagógico que oferecesse uma aprendizagem significativa para resquício visual remanescente da aluna.

A Avaliação Diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectão da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas. (SANTOS; VARELA 2007, p.11)

Após a Avaliação Diagnóstica, ficou evidente que a aluna já havia tido contato com o Sistema Braille, porém não formava palavras e não se expressava oralmente. Conhecia todas as letras do alfabeto, porém estava na fase silábica que consiste na formação de palavras. Segundo Emília Ferreiro (2011, p.19), quando hipótese silábica está em seu apogeu, as crianças necessitam de letras diferentes para diferentes escritas, tanto quanto necessitam de letras diferentes para uma única escrita. No entanto, isto não significa que a mesma letra representará sempre a mesma sílaba.

Recursos Pedagógicos adaptados

Em continuidade com a alfabetização como atividade introdutória, utilizou-se a cела Braille confeccionada com cartelas de ovos e os pontos de bolas de papel envolvidos com fitas gomada que possibilitou a fixação do alfabeto em Braille pela aluna dando-lhe uma alternativa de um recurso aumentativo. Para a autora:

(...) o aluno com visão reduzida ou com problemas de coordenação

visual, o tamanho padronizado das fontes para os materiais didáticos geralmente é muito pequeno para uma boa visualização, exigindo-se a ampliação (REILY, 2004, p 106).

Foto 1 – Recursos adaptados



Fonte: Santos, 2018

Foto 2 – Atividade em Braille



Fonte: Santos, 2018

Na imagem observa-se que além da cela Braille confeccionada com cartelas de ovos, e bola de papel com fita, outros recursos pedagógicos foram confeccionados como auxiliares para a alfabetização como o uso de fichas e a representação de uma cobra feita com corda, fixada em

uma superfície plana (papelão) com escritura em Braille.

Utilizaram-se as celas de cartelas de ovos, cerca dois meses consecutivos e permanentemente, quando a aluna apresentava alguma dificuldade com as letras no código. As atividades, na maioria das vezes, estavam relacionadas à formação de palavras, onde a aluna tinha maior dificuldade e utilizando sempre materiais concretos para representar, ao máximo, objetos do seu dia a dia. Para o autor Paulo Freire apud Antunes diz:

(...) ao alfabetizar alguém, é essencial promover junto seu processo de libertação, politizando-o e assim contrapondo-se ao conhecimento passivo, apresentado de forma e maneira ingênuas de encarar o mundo - um conhecimento crítico como instrumento da compreensão da realidade que determina à práxis social, cultural e econômica de um momento histórico. (ANTUNES 2008, p. 50).

As fichas confeccionadas com cartolina e EVA foi um dos recursos mais utilizados pela aluna em razão da sua dificuldade, visto que possibilitou avanços significativos na aprendizagem do sistema Braille, e permitiu que a aluna formasse palavras tanto oral como em escrita ampliada. Para Reily (2004), para que o educador possa apresentar materiais gráficos compatíveis com as especificidades individuais do aluno com visão reduzida, ele precisa de informações sobre as necessidades desse aluno. (...) a síntese que segue possa servir para orientar a postura pedagógica, a escolha e a produção de material gráfico para aqueles que necessitam de adaptações especiais.

Tecnologia Assistiva (Introdução do Sistema Braille)

Após esse período, foram realizadas novas atividades avaliativas que pudessem servir de base para dar prosseguimento no processo de alfabetização do código Braille, a qual conseguiu pontuar os seguintes aspectos: melhora na comunicação oral; identificação e formação de palavras com o uso das fichas; e apresenta dificuldade na leitura tátil no código Braille. A partir dessa avaliação puderam-se realizar exercícios que estimulassem a sensibilidade tátil e introduzir a reglete para escrever as palavras anteriormente trabalhadas. Como recurso, optou-se pela produção que pode ser vista na imagem abaixo.

Foto 3 – Leitura com pontos feitos em EVA



Fonte: Santos, 2018

Foto 4 - Leitura Tátil



Fonte: Santos, 2018

A falta de sensibilidade tátil dificultava a leitura através do sistema Braille em papel próprio do sistema (papel peso 40k em formato de A4). Com a intervenção de palavras em Braille formadas a partir da confecção de pontos de EVA foi o que, permitiu pontos maiores proporcionando assim a identificação de palavras pela aluna.

Passando esta fase, foi introduzida a reglete, embora já conhecesse, para a realização de exercícios de preenchimento de celas com o objetivo de adquirir segurança e familiaridade com esses recursos, porém isso, só foi possível após a identificação de alguns avanços como:

- Leitura de frases em Braille escrito em fichas e material adaptado

- Escrita de palavras com o uso do reglete e pulsão
- Comunicação oral
- Identificação da maioria das letras e palavras escritas em Braille em pape apropriado ao sistema.

Os processos de compreensão da função social da escrita e do letramento são os mesmos, tanto para o Braille quanto para a escrita gráfica, muito embora o veículo material da escrita baseada nas células de seis pontos em relevo gere alguns desafios próprios do sistema, implicando, possivelmente, a adaptação de estratégias de ensino (REILY 2004, p. 139).

No tocante a foto 4 (quatro) registra a aluna fazendo uso da leitura tátil escrito em Braille e em papel próprio.

Tecnologia Assistiva (Utilização do App Braille Free)

O utilitário *BrailleAppFree* é um aplicativo de celular que serve para auxiliar o ensino e aprendizagem do sistema Braille. Foi criado pelo aluno Airton Luna da Universidade do Rio Grande do Sul (UERJ), pois a interface do usuário foi desenvolvida com base nos padrões de acessibilidade, o que possibilita seu uso por pessoas com baixa visão ou com deficiência visual total, mas para isso é preciso ativar recursos de acessibilidade do aparelho celular. O uso desse aplicativo se deu durante todo o processo educacional da aluna J.M., sendo explorado também o transcritor BR para escrever as palavras ditadas. Por apresentar programa de voz, os pontos escolhidos pela aluna eram reproduzidos em áudio o que servia de orientação para conclusão da atividade.

Como funcionamento, os pontos quando pressionados recebem destaque devido ao aumento de tamanho em relação aos demais. A confirmação da letra vem após clicar no retângulo amarelo através do seu recurso de voz, o que facilitou o aprendizado apesar do resíduo visual da aluna. Ratifica-se que o uso do aplicativo foi essencial para o aprendizado do Código Braille, mesmo que não tivesse aproveitado todos os seus recursos devido à baixa visão, o aplicativo se mostrou muito acessível. Desta maneira, esses recursos aliados às estratégias utilizadas pelo professor compreendem segundo Salton (2017) Ajuda Técnica ou Tecnologia Assistiva que promovem a qualidade de vida e a inclusão social.

Figura 5 - Braille App Free – Transcritor BR



Fonte: Googleplay

A aplicação de tecnologias de informação e comunicação no contexto da deficiência visual, com finalidades adaptativas e corretivas, chama atenção pelo impacto produzido sobre a funcionalidade da deficiência. Recursos tecnológicos [...], muito têm colaborado no sentido da diminuição e isolamento cultural milenar das pessoas cegas a partir da possibilidade de comunicação entre si e com videntes, acesso à informação, e execução de tarefas diárias ou o exercício de atividades profissionais, via computador (COSTA 2004, p. 79).

Com o objetivo de acompanhar desenvolvimento da aluna, optou-se por realizar um teste (avaliação somativa) o qual foram escritas 20 letras em Braille e em papel próprio.

Sendo esta avaliação como ato reflexivo, o autor afirma que:

A avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva. (LUCKESI apud SANTOS; VARELA 2007, p.10).

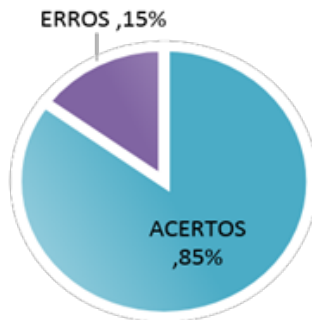
Sendo avaliação somativa, por ter um caráter classificatório, nessa etapa de verificação do ensino-aprendizagem, se fez necessário

para obtenção dos resultados através dos testes realizados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com isso os resultados se mostraram assim:

ATIVIDADE AVALIATIVA - TESTE DE RENDIMENTO							
Nº	LETRA	N	LETRA	N	LETRA	N	LETRA
1	A	6	L	11	D	16	O
2	R	7	E	12	O	17	R
3	A	8	B	13	R	18	S
4	I	9	C	14	S	19	D
5	L	10	E	15	P	20	O

Para entendimento da tabela, considera-se a cor azul como números de acertos e a violeta como números de erros, sendo assim, o número de acertos foi maior que o número de erros ficando com 17 letras corretas usando a leitura tátil, e três letras erradas, tendo um rendimento cerca de 85%.

Gráfico 1 – Teste sensibilidade tátil-leitura e escrita



Fonte: Criado pela autora

Dessa forma, a aluna além de compreender o código Braille, já apresenta sensibilidade nas mãos para fazer a leitura, o que não acontecia no início das primeiras atividades. Seu rendimento pode ser mais bem

representado pelo gráfico.

Entrevistas com os autores envolvidos com alfabetização

Para compreender melhor a dinâmica da escola quanto a Educação Especial, solicitamos a uma conversa com os autores que estão envolvidos com a educação da aluna Jucilene. Por isso, entrevistamos a mãe, o professor, a coordenação e o supervisor do município (Coordenação da Educação Especial) para informar o que é realizado além das paredes da sala de AEE, para ampliarmos a visão quanto à alfabetização dos alunos com deficiência.

Entrevista Familiar

A mãe J. Martins Matos, afirma que encontrou muita dificuldade no início da educação da aluna nos primeiros anos da vida escolar, pois no município não dispunha de atendimento educacional especializado e nem tutores na sala regular. *Após o 4º ano do ensino fundamental, que a direção escolar, sensível a situação, solicitou junto à secretaria dois tutores para sala.* Ela declara que a filha só obteve resultados significativos quando passou a frequentar a sala de atendimento educacional especializado, uma vez que suas dificuldades como a timidez e alfabetização na língua portuguesa e no sistema Braille, foram trabalhadas com atividades direcionadas.

Entrevista com o professor do AEE

O professor H. Medeiros dos Santos relata que iniciou seu trabalho há um ano com a aluna e encontrou algumas dificuldades no princípio da alfabetização, uma delas foi à comunicação oral, pois a mesma, não interagiu. Suas intervenções foram na linguística e na escrita de palavras, pois ela sabia identificar o alfabeto e o código Braille, porém não demonstrava segurança na junção de sílabas para formar palavras. Seu trabalho foi direcionado, na criação de recursos pedagógicos ampliados para que pudesse enxergar com mais clareza. *As Fichas com monossílabas, dissílabas, e trissílabas foram introduzidas para formação de palavras, objetos do cotidiano foram trabalhadas, estímulos com materiais estáticos, foram criados para que a aluna pudesse desenvolver uma sensibilidade tátil, exercício de mão e de coordenação motora para utilização do Braille, trabalho de colagem, leitura e escrita no código*

braille. No final do ano o professor aponta avanços no desenvolvimento da aluna, pois a aluna adquiriu avanços na escrita e leitura, domina o código Braille, apresenta trabalhos em grupos se tornando mais sociável.

Entrevista com a Coordenação Pedagógica

A coordenadora F. A. R. Rezzo está à frente da escola há três anos e relata a trajetória da instituição frente à educação especial, e os grandes desafios em que a escola teve para atender as demandas internas e também da comunidade local. Ela relata que mantém uma comunicação muito próxima com a secretaria do município, que regularmente, realiza formações para professores, junto à secretaria, além de planejamentos mensais na escola com os professores da sala regular e auxiliares. Por ser um polo do município que atende alunos com deficiência visual e libras, a escola, no momento, não dispõe de tecnologias assistivas como lupa e impressora em braille, porém todos os recursos como jogos, materiais lúdicos, pedagógicos e ampliação de provas, a escola sempre supre a necessidade do professor do AEE. *Projetos internos são realizados constantemente para conscientizar a comunidade escolar, quanto ao respeito das diferenças e ações que combatem o bullying também são bastante discutidos pela comunidade.* Reitera a parceria que a escola tem com secretária de educação que supre todas as necessidades que se apresentam e que isso, faz toda diferença para o sucesso da alfabetização dos alunos.

Entrevista com a Supervisão do Município

O supervisor da Educação Especial R. Ribeiro Diniz, é intérprete e tradutor de libras. Em sua atuação, iniciou como professor na sala de recursos, e a convite da coordenadora da SEMED ele veio estar supervisor do município. Sua equipe é composta por profissionais capacitados e com formação na área. Fala da dedicação e esforços feitos pela gestão em garantir o direito da pessoa com deficiência por educação com qualidade. *“O sucesso da educação especial no município de Rosário, foi à gestão abraçar a causa e fazer a valer a lei para a pessoa com deficiência”.*

Seu discurso é de gratificação em ver alunos da rede que frequentava a sala de recursos se desenvolverem, e um deles ser aprovado no IFMA. Fala dos desafios encontrados nessa área e que o apoio da família

que é fundamental para educação dessas crianças.

Atualmente existem quatro salas de recursos no município, onde cada escola trabalha com duas deficiências e são disponibilizados recursos e professores para cada escola. Foram realizadas várias formações totalizando 120 horas com certificação para professores e auxiliares de sala. Por fim, o supervisor parabeniza os professores da escola do Sítio do Pica-Pau Amarelo pela busca de conhecimentos com a finalidade de melhorar sua atuação em sala, ressaltando que, tudo que eles recebem de aprendizado fora do município é compartilhado com os professores da rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar é um grande desafio, seja qual for à idade, seu caminho exige sensibilidade, técnica, criatividade e métodos eficientes que garantem a construção de um domínio progressivo do sistema de representação da realidade retratada pela leitura e escrita.

Com isso, a inclusão de alunos com deficiência visual é um fator importante para o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. As relações, mediações e interações com o meio, surgem de uma necessidade tão necessária para um indivíduo com baixa visão que se limita a enxergar em sua totalidade.

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos sempre que possível devem aprender juntos independentemente de suas dificuldades ou diferenças. A ideia subjacente nesse princípio é a de que as escolas devem adequar-se a todos os alunos, qualquer que seja sua condição física, social, emocional, linguística ou de outro tipo [...]. A educação especial não mais pode ser olhada como um sistema paralelo à educação geral e sim faça parte como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviço de apoio, que facilitem a aprendizagem de todos esses alunos incluídos no ensino regular (NOGUEIRA, 2001).

Por isso, considera-se que a pesquisa realizada na Escola Sítio do Pica-pau Amarelo, no primeiro semestre, foi de suma importância para o entendermos à relevância da alfabetização de alunos com Deficiência Visual. Nessa linha de pensamento, notou-se durante o processo de alfabetização, a importância de conhecer o aluno (a) a partir de uma

avaliação diagnóstica que dá subsídios para nortear o ensino-aprendizagem. Assim, as metodologias e recursos aplicados foram adequados às necessidades da aluna, pois, segundo avaliações propostas durante este período, principalmente a última, provaram que houve avanços considerados na aprendizagem da aluna.

É necessário ressaltar que o professor desempenha um papel importante no desenvolvimento do aluno, e pode ser responsável também pelo fracasso escolar, caso não haja um acompanhamento efetivo e descritivo de cada atividade trabalhada. Essas atividades devem ser de antemão, direcionada para um objetivo específico que precisa ser alcançado. Finalmente, ressalta-se que o município de Rosário por ser um município pequeno, com poucos recursos, a UEB Sítio do Pica-pau Amarelo foi apontada pelo MEC, como uma excelente escola alcançando números expressivos do IDEB.

Por fim, concluímos que alfabetização que acontece na escola UEB Sítio do Pica-pau Amarelo é um exemplo para o Estado, pois a comunicação entre família, professor do AEE, Coordenação pedagógica e Supervisão do município transformam a forma de como se faz a educação, com respeito, compromisso e dedicação para com a pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula**. Editora Ciranda Cultural. São Paulo, 2008

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Marco Político Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 30 de maio de 2018. Disponível <http://educacaoespecialluciodeosasco.blogspot.com>. Acessado em: 02 de novembro de 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em: 02 de junho de 2018.

_____**Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.** Lei 13.146 de julho de 2015. Disponível em: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em: 29 de novembro de 2018.

_____**Atendimento Educacional Especializado.** Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em: //presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08. Acessado em: 29 de novembro de 2018.

_____**Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Marco Político Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 30 de maio de 2018. Disponível em: educacaoespecialluciodeosasco.blogspot.com. Acessado em: 02 de novembro de 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiente visual.** Brasília: Mec – Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, Luciano Gonsalves, **Apropriação tecnológica e ensino: as tecnologias de informação e comunicação e o ensino de física para pessoas com deficiência visual.** Repositório Digital-URFGS, Porto Alegre, 2004.

DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira,** MEC/SEESP, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 20 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, Manoel Seabra; MANZINI, Eduardo José. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada.** Marília; 2008. Disponível em: re-

positorio.unesp.br/handle/11449/102222. Acessado em 02/03/2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagens e Mediação**. Campinas – São Paulo: Papiros, 2004.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica: complexo e essencial para a vida do universitário**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. **Avaliação como instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas series iniciais do ensino fundamental**. Revista eletrônica de educação. Ano I. Ago./dez 2007

SEVERINO. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. Revista Brasileira de Educação; n° 25, Jan/Fev./Mar/Abr. 2004.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL

Luciene do Nascimento Marcelino¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo descreve um relato de experiência, desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais numa instituição pública de ensino do município de Paulista, no Estado de Pernambuco. Esta pesquisa tem por objetivo expor o processo de inclusão escolar de um estudante com paralisia cerebral, matriculado no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também apresenta as dificuldades e os progressos obtidos quanto à adequação ao ambiente escolar e à aprendizagem dos componentes curriculares.

Foi elaborado um Planejamento Pedagógico Individualizado (PPI) de acordo com os aspectos de sua funcionalidade, utilizando recursos de alta e baixa tecnologia assistiva, adequação de materiais para favorecer o bom desempenho das habilidades e potencialidades diante das dificuldades apresentadas pela sua deficiência, além de atividades estimulatórias de todos os aspectos que compreendem as áreas cognitiva, linguagem e social/afetiva.

DESENVOLVIMENTO

O sistema educacional brasileiro defende uma educação pluralista, heterogênea, por meio de uma escola inclusiva com atenção voltada para atender a diversidade, contribuindo assim, com a valorização do indivíduo, sua evolução e conquista dos direitos humanos.

1 Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Mestre em Psicanálise Aplicada à Educação Especial pela UNIDERC. Professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado do município de Paulista. Email: lu.marcelino@yahoo.com.br.

Respaldo neste direito, nossa Constituição Federal garante uma educação para todos, sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua idade, cor, raça, sexo, origem ou deficiência.

Os direitos da Pessoa com Deficiência, são preservados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que assegura-lhes igualdade de condições, acesso e permanência na escola, preferencialmente na rede regular ensino, assistidos por uma nova concepção da Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado.

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura, no capítulo IV, Artigo 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da 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.

Este Atendimento tem como objetivo garantir o acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular, recebendo apoio pedagógico no contraturno em salas de recursos multifuncionais dotadas de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos de alta e baixa tecnologia assistiva, que auxiliem na promoção da escolarização e eliminação das barreiras físicas, educacionais e atitudinais, que os impedem à plena participação com autonomia e independência, no ambiente escolar e social.

Estas considerações iniciais sobre Inclusão e AEE foram utilizadas baseados em leis e direitos para fundamentar este relato de experiências, tendo como objetivo socializar uma proposta pedagógica de educação inclusiva, vivenciada no Atendimento Educacional Especializado com um estudante acometido pela Paralisia Cerebral.

Segundo o Ministério da Saúde:

A Paralisia Cerebral é caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo. Essas alterações são secundárias a uma lesão do cérebro em desenvolvimento e podem ocorrer durante a gestação, no nascimento ou no período

neonatal, causando limitações nas atividades cotidianas.

Esta característica juntamente a estratégias metodológicas e tecnológicas, auxiliaram para promover o desenvolvimento da leitura do estudante, numa perspectiva de letramento como também, melhoria da socialização e comunicação do mesmo.

O presente relato de experiência foi vivenciado, na Sala de Recursos Multifuncionais – espaço de Atendimento Educacional Especializado - AEE, localizada em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Paulista, que atende a estudantes com deficiência oriundos da própria escola, como também de outras instituições de ensino da mesma região metropolitana, que ainda não possuem este tipo de atendimento.

Foi encaminhado para esta unidade de atendimento, o menor M.M.S.N., sexo masculino, 8 anos de idade, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em uma escola pública do município de Paulista/PE. Possui laudo (CID G40 e G80). Dessa forma, foi matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais, que realizou as orientações objetivando traçar estratégias pedagógicas de atuação e intervenção visando proporcionar a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e conceitos básicos condizentes com sua faixa etária e suas especificidades.

A fim de ser colhido dados significativos sobre o referido estudante, foi feita uma avaliação diagnóstica através de entrevista com a família e a professora da sala regular.

Síntese da anamnese

M.M.S.N. nasceu de uma gestação desejada com período de nove meses sem nenhuma dificuldade pré-natal, parto cesáreo. No período pós-natal, precisou de internamento por motivo de hipóxia neonatal. No decorrer do acompanhamento clínico, recebeu o laudo de paralisia cerebral (CID G80.3) e epilepsia (CID G40), por apresentar quadros de crises epilépticas nos primeiros meses de vida.

O estudante é acompanhado por uma equipe multidisciplinar, composta por: neurologista, fisioterapeuta e ortopedista. Toma medicação controlada (Carbamazepina e Extrato de canabidiol). Reside com a mãe e a irmã em uma casa com um ambiente bem cuidado e harmonioso. Não apresenta autonomia para realizar cuidados pessoais, recebendo

ajuda para se alimentar, vestir-se e para a sua higienização.

No âmbito escolar, dispõe de acessibilidade arquitetônica, currículo adaptado, apoio escolar, boa interação escola/família. Contudo, precisa de mobiliário adequado para sentir-se confortável por conta de suas dificuldades motoras. Utiliza fralda e faz uso de cadeira de rodas.

Aspectos da funcionalidade do estudante

Percepção: apresenta boa percepção visual, auditiva, tátil e cinestésica. Dificuldades parapercepção espacial e temporal.

Atenção: apresenta boa atenção concentrada, com foco e boa compreensão da sequência e identificação de personagens de uma narrativa.

Memória: apresenta boa memória auditiva, visual, verbal, numérica e de longo e curto prazos.

Linguagem: Compreende a fala dos interlocutores, mas não possui oralidade. Comunica-se através das expressões faciais e visuais.

Motricidade: apresenta comprometimento nos membros superiores e inferiores. Não se locomove e não consegue segurar objetos. Utiliza cadeira de rodas.

Intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais Orientações

Professora da sala de aula: adequação de atividades, uso de caderno com pauta ampliada, lápis 4b adaptado, textos escritos com caracteres na fonte 20 e em negrito, plano inclinado, usar comunicação alternativa e facilitadora fazendo o uso de gestos com a cabeça e expressões faciais.

Família: auxiliar nas atividades propostas, incentivar a autonomia do que é possível, impor limites quando necessário, usar comunicação alternativa por meio de gestos com os olhos e a cabeça, expressões faciais e também através do uso do tablet.

Atividades desenvolvidas

Linguagem: estímulo à linguagem verbal e não-verbal através da CA - comunicação alternativa por meio de gestos e expressões faciais, e também através do uso do tablet. Estímulo a atenção aos fonemas, sílabas, numerais, vozes de animais, sons de alguns tipos de transportes (carro, trem, moto), fenômenos da natureza (chuva, vento, trovão) e instrumentos musicais.

Cognitiva: atividades para estimular a leitura através de contos e literaturas de diversos gêneros textuais; apresentação de crachá com seu primeiro nome; leitura das letras que compõem seu nome e dos numerais; apresentação de prancha contendo imagens de objetos, animais, figuras geométricas, cores, etc., para fazer pareamento, associação de resultados de pequenos cálculos de matemática utilizando adição e subtração sem reserva. Apresentação de figuras de objetos leves, pesados, em direção diferente, na mesma direção, atrás, na frente, dentro, fora, longe, perto, em cima, embaixo, utilizando a mesma estratégia de comunicação (expressões faciais).

Motora: jogos de encaixe, prancha de elástico, prancha de deslizamento (jogo com fio de nylon presos nas duas extremidades e com bolas coloridas enfiadas para fazer o deslizamento com o impulso da mão).

Social/Afetiva: estímulo a participar das atividades propostas individual e em grupos na sala de aula; participação em eventos sociais e culturais da escola; interpretação de histórias sociais do cotidiano para minimizar frustrações e aumentar a autoestima.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral, elaborada pelo Ministério da Saúde, a paralisia cerebral foi descrita pela primeira vez em 1843, pelo médico britânico William John Little, ao diagnosticar a encefalopatia crônica infantil, ao estudar um grupo de 47 crianças com espasticidade muscular.

O termo paralisia cerebral foi cunhado mais tarde, em 1897, pelo psicanalista Sigmund Freud ao estudar sobre a Síndrome de Little. Freud foi também o responsável por identificar que as muitas causas da paralisia cerebral podem ser classificadas em três categorias, sendo elas: pré-natal (antes do nascimento), perinatal (durante o nascimento) e pós-natal (depois do nascimento). Atualmente se consideram três tipos de classificação para a Paralisia Cerebral, a atáxica, a discinética e a espástica. As peculiaridades de cada classificação são:

Atáxica: Ocasionada por uma lesão na região do cerebelo que é responsável pela coordenação muscular e pelo equilíbrio físico, a paralisia cerebral atáxica tem como característica clínica mais marcante um distúrbio

da coordenação motora resultante da dissinergia, podendo também apresentar uma base de apoio maior, além de tremor intencional;

Discinética: Ocasionada por uma lesão no sistema extrapiramidal, formado por uma rede de neurônios localizada na medula espinhal que é responsável pelo controle do tônus muscular, postura e movimentos associados ou involuntários. A paralisia cerebral discinética tem como característica marcante postura e movimentos atípicos, mais evidentes quando um movimento voluntário é iniciado.

Espástica: Ocasionada por uma lesão no sistema piramidal, formado por uma rede de axônios que vão desde o córtex cerebral até a medula espinhal que é responsável pela realização de movimentos voluntários, A paralisia cerebral espástica tem como característica mais marcante o tônus muscular elevado, força muscular diminuída e aumento dos reflexos.

Apesar das limitações físicas, pacientes diagnosticados com Paralisia Cerebral possuem cognitivo preservado e portanto não devem ser privados de participação ativa no ambiente escolar, como assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no artigo 28º, inciso VII:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Neste contexto, pensar as possibilidades de intervenção por meio da estimulação dos aspectos sensoriais, sem negar suas limitações, mas com foco em suas potencialidades, pode ser traçado estratégias pedagógicas que proporcione a criança com Paralisia Cerebral condições para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades comunicativas, funcionais, sociais e reciprocidade interacional no processo de escolarização.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN- (art.58):“o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos”. Esse atendimento é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e supridas as particularidades de cada

estudante com deficiência e dos demais estudantes que são público alvo da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Esse atendimento deve ser o mais adequado para garantir a estimulação de todo tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo/emocional, social, comunicativo, etc., com vistas em promover no educando autonomia e independência na escola comum e fora dela.

Esse serviço também identifica, elabora, produz e organiza recursos pedagógicos e estratégias em articulação com o professor da sala de aula regular visando a promoção e a participação desses estudantes, garantindo um bom desempenho das suas habilidades e competências frente às dificuldades apresentadas.

RESULTADOS

O presente relato teve resultados exitosos devido ao acompanhamento contínuo do estudante desde os 5 anos de idade, quando foi matriculado no Grupo V da Educação Infantil desta instituição. Inicialmente o sujeito deste relato possuía dificuldades para se adequar ao espaço escolar.

O processo de adaptação à instituição teve prazo de 3 anos letivos, devido às necessidades constantes do discente de se ausentar por motivos médicos consequentes de sua epilepsia. Dessa forma, a falta de assiduidade do estudante contribuiu para a demora no processo de adaptação, pois o mesmo se recusava a permanecer na escola, tendo crises de choro excessivas que eram acompanhadas por episódios epilepsia.

Então, por decisão de sua mãe, a presença da criança foi limitada a cerca de dois a três dias por semana. Ao completar sete anos, o aluno foi matriculado novamente na instituição no 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante este período foi acordado uma nova dinâmica entre a mãe e a Professora do AEE, depois de uma diálogo de forma a conscientizar a responsável das capacidades e possibilidades de avanço do estudante que estavam sendo prejudicadas pelas ausências frequentes.

Assim, o aluno frequentaria a escola diariamente, respeitando sua tolerância de modo a evitar crises de choro. A partir daí, foi possível traçar um planopedagógico individualizado com base nos conceitos e ferramentas previamente citadas a fim de estimular o desenvolvimento dos seus processos educativos e os aspectos das áreas cognitiva, linguagem, motora e social/afetiva, respeitando as especificidades do docente.

DISCUSSÃO

Considerando-se a experiência profissional em consonância com os aspectos da funcionalidade do estudante, as observações dos resultados revelam a obtenção de êxitos tanto pela mudança atitudinal da responsável quanto pelo próprio estudante em relação a mudança do comportamento para adaptação ao espaço escolar como para a aceitação em participar das atividades estimulatórias.

O diálogo com a pessoa responsável pelo cuidado da criança é fundamental para o reconhecimento de que escola e família são indissociáveis no processo de ensino/aprendizagem e em todo percurso do desenvolvimento global, principalmente quando se trata de pessoas com deficiência, para que seja garantido e efetivado seu direito como dispõe o Decreto Nº 7.611/2011, art. 2º, 2ª alínea :

O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Sendo assim, a partir dessa conscientização por parte do responsável, a escola poderá elaborar propostas que possam contribuir na valorização das suas potencialidades, oferecer possibilidades, respeitando as singularidades propostas pela deficiência apresentada, mas sempre acreditando na superação das barreiras de qualquer natureza, seja ela física ou intelectual, que possam impedir seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as políticas educacionais inclusivas faz-se necessário

por em prática a inclusão escolar, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas com deficiência como também para a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada indivíduo em suas potencialidades e assim, tornar a educação acessível a todas as pessoas, combatendo preconceitos, discriminação e barreiras atitudinais.

Desse modo, para que o processo de inclusão do estudante seja plenamente realizado, é necessário que haja uma cooperação entre todas as partes envolvidas. A escolarização do discente só terá êxito a partir de uma ação conjunta envolvendo toda a comunidade escolar, uma equipe multidisciplinar - que atue estrategicamente nas especificidades da deficiência - e principalmente a família.

Para o educando com paralisia cerebral, é necessário que se desenvolva um trabalho diferenciado que atenda às suas necessidades e especificidades, fundamentados em referenciais teóricos e práticos com o objetivo de inclusão voltado ao desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Ademais, é necessário nos afastarmos dos paradigmas que reduzem pessoas com deficiência apenas à sua condição, negligenciando suas capacidades e habilidades. Isto não significa invisibilizar a deficiência, mas entender que ela de forma alguma limita as possibilidades e conquistas do indivíduo. Pessoas com deficiência não podem jamais ser definidas por suas limitações, sejam elas físicas, cognitivas ou sensoriais.

Portanto, é preciso que sejam feitas inovações pedagógicas na prática educativa, revendo as metodologias e recursos didáticos e o projeto institucional para que a construção do conhecimento e desenvolvimento global do estudante esteja voltada ao acesso à comunicação, a riqueza dos estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivo, psicomotores e sociais para garantir a intersetorialidade na implantação das políticas de educação inclusiva com qualidade, aberto à diversidade.

REFERÊNCIAS

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

Brasil. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Dispo-

nível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 de julho de 2021.

BRASIL, **Lei n. 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: 26 de julho de 2021.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 de julho de 2021.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília:Ministério da Saúde, 2013.

GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MANTOAN, M. T. E. e PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo:Moderna, 2006.

MARTINS, L. A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVIER, L. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wakeditora, 2007.

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Iara Garcia Pinto¹

Leci Lessa de Carvalho²

INTRODUÇÃO

Em março de 2020 o mundo passou por modificações com o surgimento da Covid-19, popularmente conhecida como Coronavírus, que ocasionou uma crise sanitária a nível global. Neste cenário, atividades que ocorriam a partir da aglomeração de pessoas foram sendo suspensas, o que ocasionou a paralização das atividades escolares presenciais, atingindo alunos do mundo todo desde estudantes da Educação Básica a estudantes das Instituições de Ensino Superior.

Em todo o território nacional, ocorreu a substituição das atividades presenciais por aulas realizadas remotamente com o auxílio de recursos digitais, em consonância com as portarias nº343 de 17 de março de 2020 e nº544 de 16 de junho de 2020, decretadas pelo Ministério da Educação -MEC:

Art. 1º Autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal

1 Graduada em Computação, Especialista em Metodologias Ativas e o uso das TDIC'S na Educação. Atualmente é Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: iaragarcia06@gmail.com.

2 Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Gestão, Inspeção e Supervisão Escolar. Atualmente é Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: lecy.lessa13@gmail.com.

de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020).

Neste cenário, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC’S na educação se tornou essencial para a continuidade do ano letivo em todo o país. Tendo em vista que os Estados e Municípios possuem autonomia nas tomadas de decisão referentes ao cenário educacional, com isso as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação desenvolveram suas próprias ações e orientações, para a retomada das atividades escolares, de maneira que adaptassem as aulas ao novo normal.

A maioria dos Estados implementou a transmissão de aulas remotas pela televisão e celular, além da entrega de atividades impressas aos alunos com maior vulnerabilidade social.

Em Estados como Maranhão e Pará, foi realizada a entrega de chips de celular com acesso à internet para os alunos do ensino médio. Em Minas Gerais, assim como em outros Estados da Federação, foram construídas plataformas on-line de estudos com conteúdo e atividades de todos os níveis da educação básica.

Com a suspensão das atividades presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, inúmeras mudanças significativas foram enfrentadas por professores e alunos em todo o Brasil, sobretudo no que diz respeito ao ensino dos estudantes com necessidades especiais, que necessitam de um acolhimento específico, ofertado nas escolas públicas de educação básica em todo o país pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Diante deste contexto, o objetivo deste artigo é analisar os impactos do ensino remoto emergencial na realização do AEE, a partir da vivência de professores que atuam na educação inclusiva em escolas públicas e particulares de todo o país. A metodologia escolhida possui abordagem qualitativa, sendo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes do AEE, além da análise de artigos, leis, e outros documentos, referentes ao assunto em questão.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE CENÁRIO

O direito a educação inclusiva no contexto mundial é marcado por

ações específicas moldadas por cada país ao redor do globo. Um ponto importante na história da educação inclusiva ocorreu na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas-ONU em 1994, que definiu parâmetros e recomendações que até hoje são seguidos mundialmente, através da cooperação de 88 governos e 25 organizações internacionais, formando assim a declaração de Salamanca.

[...] - toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No Brasil, os portadores de necessidades especiais possuem o direito a educação inclusiva, segundo o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, que assegura o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na Rede Regular de Ensino” (Brasil, 1988). Este artigo é de fundamental importância para o desenvolvimento e a integração de alunos com necessidades especiais ao ambiente de ensino regular em todo o país.

O direito a uma educação especializada aos estudantes com necessidades especiais também está presente no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, onde foram estabelecidos parâmetros que asseguram a inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades e que possuem transtornos globais do desenvolvimento.

- [...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 (BRASIL, 1996).

Em consonância com este cenário a Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, se tornando um marco histórico e essencial para a construção de uma educação inclusiva no Brasil, por definir a educação especial como uma modalidade do ensino básico e regular.

[...] Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O processo para a construção de uma educação inclusiva demanda ações que perpassam pontos como a capacitação de profissionais especializados, recursos materiais e investimentos financeiros para assim assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos especiais. Neste contexto, as escolas públicas de todo o país ofertam o Atendimento Educacional Especializado -AEE, que pode ser definido com um serviço de acolhimento que desenvolve atividades escolares com os alunos que possuem

alguma especialidade, sendo realizada através de recursos pedagógicos diferenciados.

Este atendimento elabora e modifica matérias referentes ao conteúdo ministrado na classe comum, tornando o ensino mais dinâmico e personalizado para a especialidade educacional individual de cada aluno. Outra ação importante no desenvolvimento da educação especial que está em vigor nas escolas públicas, são as Salas de Recursos Multifuncionais, que funcionam como um espaço de apoio para as atividades ofertadas pelo AEE, garantindo assim o acesso a uma educação inclusiva que integre os alunos especiais ao ensino regular de todo o país.

Atualmente no Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, realizado pelo Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP existem mais de 1,3 milhões de alunos matriculados na educação básica que possuem alguma necessidade especial, sendo 93,3% destes alunos inseridos em classes comuns. Diante desse quantitativo, no cenário atual a educação passa por transformações significativas em decorrência da crise sanitária mundial causada pelo Coronavírus, o que modificou o ensino em todos os níveis educacionais, incluindo a educação especial, sendo a continuidade das atividades presenciais um desafio para professores e alunos do AEE, que desenvolviam seus estudos com recursos concretos disponíveis nas escolas de ensino básico, evidenciando assim a necessidade de transformação de conteúdos e metodologias no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO NA PANDE- MIA

No período de isolamento social e a suspensão das atividades presenciais escolares, a continuidade do ano letivo teve seu desenvolvimento a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC’S. Para Masseto (2011):

As TDICs colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo à distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações através de recursos que permitem a estes interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, se encontrarem e se enriquecerem com contatos mútuos.(MASETTO, 2011).

Com a utilização das TDIC'S no cenário atual, o direito a educação inclusiva no contexto da pandemia, consta no parecer CNE N°:5/2020, que discorre sobre a necessidade de dar continuidade as atividades presenciais do Atendimento Educacional Especializado com os alunos da educação especial, garantindo a qualidade e a equidade ao acesso ao ensino remoto para todos os alunos do ensino básico e regular, independente de etnia, crença ou deficiência.

[...] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias. (BRASIL, 2020)

Diante dessa nova realidade de Ensino Remoto Emergencial, o profissional do AEE, desenvolveu novas habilidades, realizando suas atividades educacionais síncronas e assíncronas realizadas através da utilização de recursos digitais.

A suspensão das aulas presenciais substituídas pelo ensino remoto emergencial (ERE) impôs uma mudança radical de como a vida é conduzida pois o simples funcionamento dos sistemas de ensino, sobretudo na educação básica, impacta fortemente a rotina de milhões de estudantes, principalmente daqueles que apresentam alguma necessidade educacional específica como é o caso o estudante com deficiência (MAGALHÃES, p 02, 2020).

Entender o contexto da educação especial na pandemia é algo imprescindível para o desenvolvimento e a construção de uma educação acessível para todos os alunos da educação básica, seja ela presencial e ou a distância. Os recursos multifuncionais comumente utilizados nas atividades do AEE tiveram que ser remoldados e transmitidos para o meio digital.

De um dia para o outro, professores e alunos se viram isolados e

tiveram que se reinventar, para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse comprometido. Para Magalhães (2020), o espaço físico escolar é essencial para o aluno de educação especial, por possibilitar o apoio pedagógico e educacional com profissionais especializados, entretanto essas ações no contexto de Ensino Remoto Emergencial sofreram perdas e expuseram novas dificuldades para o desenvolvimento deste novo cotidiano escolar.

Compreender a educação especial e os estudantes com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19, onde também ficou explicitado que as ações governamentais não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, torna-se urgente. Neste momento, em que muitos estudantes estão sofrendo perdas bruscas no desenvolvimento e aprendizagens, as pessoas com deficiência sofrem ainda mais pois, o simples fato de estar na escola possibilita ganhos extremamente importantes em vários aspectos de suas vidas (MAGALHÃES, p 10, 2020).

De acordo com o Guia Covid-19: Educação Especial na perspectiva inclusiva (2020), criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no contexto da pandemia é necessário a cooperação entre a escola, os professores e a família do educando, para assim ser possível garantir o pleno desenvolvimento educacional do aluno durante o Ensino Remoto Emergencial.

Para disponibilizar os serviços da Educação Especial durante o período de isolamento social de forma efetiva, devemos organizar a articulação do professor do AEE com o professor de sala de aula comum para contemplar atividades e estratégias que considerem todos os estudantes da turma, com todas suas características, ritmos e formas de aprendizagem. Planejar colaborativamente e avaliar conjuntamente é um caminho possível para efetivar a Educação Especial na perspectiva inclusiva. É importante considerarmos esse período como um momento importante de acompanhamento às famílias, acolhimento e busca intensiva de apoio aos estudantes. Esse acompanhamento deverá ocorrer de forma ativa, para que não ocorra abandono ou evasão escolar. (GUIA COVID-19: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2020)

Neste contexto, a pandemia causou impactos e modificações em todos os setores da sociedade, no contexto educacional. O isolamento

social transformou as salas de aula em ambientes virtuais de aprendizagem, impactando na educação regular e especial. Com isso os profissionais do AEE tiveram que se adaptar a esse novo contexto, mesmo com toda limitação de recursos concretos, desenvolvendo suas atividades a partir de novos materiais e metodologias de ensino. Diante desse “novo normal,” é importante que professores e alunos saibam, no mínimo, utilizar algum recurso tecnológico, pois como aborda Rojo (2009), muitas vezes esses indivíduos acabam sendo passivos de acesso as informações.

Com isso, apesar do uso das TDIC’S ter um papel fundamental no ensino e aprendizagem realizados remotamente no período de isolamento social, no desenvolvimento de atividades com os alunos de educação especial é necessário entender inúmeras variáveis, como a formação de professores para esta nova modalidade educacional, o ambiente em que a criança se encontra, o apoio familiar na realização das atividades e as ferramentas digitais e pedagógicas que serão utilizadas no Ensino Remoto Emergencial.

Portanto, é necessário o desenvolvimento de um pensamento coletivo e eficaz entre a escola, a família e o professor, que auxilie na construção de condições para a realização das atividades remotas com o amparo técnico e metodológico necessário, para assim ser possível desenvolver uma educação remota de qualidade para os alunos da educação especial.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, de acordo com a visão de Minayo (2001), explorando e descrevendo fenômenos atuais a partir do contexto de uma realidade. Para isto, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, com professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, através do ensino remoto emergencial em escolas públicas e particulares em todo o país. Ao todo 7 professores responderam a entrevista de maneira anônima, sendo abordados através da divulgação da pesquisa em redes sociais e aplicativos de mensagens de texto.

As entrevistas foram realizadas no decorrer de quatro semanas, e com o cenário atual foram feitas de maneira online, sendo que as respostas foram registradas na plataforma Google Forms, com a autorização

dos entrevistados. Para a utilização das respostas concedidas para esta pesquisa, os entrevistados foram divididos nas nomenclaturas E1 a E7.

As respostas obtidas através das entrevistas evidenciam a existência de barreiras para o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, aspectos que serão analisados e discutidos a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão analisadas as perguntas que foram utilizadas nas entrevistas e as respostas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado durante o Ensino Remoto Emergencial. As perguntas um e dois do roteiro de entrevista abordavam a formação e o tempo de atuação no AEE dos entrevistados. Sobre a formação, todos os sete professores que participaram da pesquisa possuem graduação em pedagogia, sendo que dois possuem Pós-Graduação em Educação Especial. Sobre o tempo de atuação, seis entrevistados possuem de um a três anos de experiência no AEE, sendo que apenas um, possui um tempo maior de atividade em educação especial, atuando no atendimento especializado por mais de nove anos.

Os entrevistados foram questionados na pergunta de número três, sobre a mudança do atendimento presencial para as atividades a distância e a experiência dos professores com a utilização das TDIC'S nas atividades. Sobre este aspecto foi constatado que as atividades do AEE que estão sendo realizadas a distância, possuindo três pontos principais que dificultam a sua realização: O primeiro seria que os pais e responsáveis não possuem a didática necessária, e nem o tempo disponível para a cumprimento das atividades.

O segundo perpassa a utilização das TDIC'S pelos pais e alunos, já que algumas famílias só possuem um telefone móvel, muitas vezes com internet pré-paga o que impossibilita a participação do aluno na aula, e por último, a dificuldade dos professores para a criação de materiais e atividades para o meio digital, sendo melhor na visão dos professores a utilização de atividades impressas, visto que o AEE trabalha com material didático concreto e a transição para o meio digital abstrato tanto para alunos, pais e professores foi e ainda é uma barreira muito grande para o

pleno desenvolvimento da aprendizagem. Como pode ser observado na fala do entrevistado E4:

No início foi bem complicado, eu não tinha experiência com o uso das TDICS, muito menos as famílias, que muitas vezes dispunha apenas de um celular pré pago, e ainda tinha a questão da realização das atividades, a criança precisa de um atendimento presencial de um profissional especializado e com o atendimento remoto ficou quase impossível (E4, 2021).

O entrevistado E1, relatou a complexidade da realização das atividades online, explicitando o fato de que os alunos precisam de um atendimento presencial do professor para assim realizar as atividades propostas plenamente.

Está sendo muito complexo realizar o AEE em tempos de pandemia. Muitos alunos não fazem as tarefas regulares, não escrevem e precisam de auxílio presencial para realizar as atividades adaptadas. Em casa dificilmente tem condições de fazê-las(E1, 2021).

Nas respostas obtidas, foi constatado que o ensino remoto emergencial é um desafio muito grande, tanto para pais, alunos e professores, e a cada aula alguma dificuldade é encontrada deixando os professores com anseios no que diz respeito ao alcance dos conteúdos e informações ministrados aos alunos, como foi constatado pelo entrevistado E7.

Foi muito difícil, todos os dias, foram diversos desafios, pois não dominava as tecnologias e isso foi um grande obstáculo. O ensino remoto é muito desafiante e isso causa dúvidas dos alunos e nós professores, pois o medo de não estar conseguindo alcançar os alunos é muito grande. Aprendi muito e estou aprendendo cada dia mais (E7, 2021).

A pergunta de número quatro aborda os entrevistados quanto às diferentes especialidades que cada professor atende no ensino remoto e o quantitativo de alunos. Nesta questão, os professores responderam que atendem de 4 a 9 alunos, divididos em turnos matutino e vespertino, usando como modo de atendimento o método síncrono e assíncrono. Deste quantitativo, as especialidades que cada professor atende são referentes: ao Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do déficit de Atenção com hiperatividade e Dificuldade de Aprendizagem, Retardo Mental Moderado, Deficiente Auditivo Possuindo Oralização ou não, e Deficiente Visual.

Cada aluno que é atendido pelo AEE, possui o material didático próprio e especializado, com metodologias que complementem a didática do professor, evidenciando ainda mais a dificuldade da criação e implementação de aulas digitais para os diferentes públicos que o atendimento especial abrange.

A pergunta de número cinco, questionou os entrevistados sobre a forma que ocorreu o planejamento das atividades remotas. Sobre este aspecto, as respostas evidenciam que foram seguidas as ações e orientações da Secretaria de Educação, no qual os professores passaram por uma formação para poder adaptarem as atividades para o meio digital, além da criação de grupos de WhatsApp, para que os professores pudessem compartilhar com os alunos vídeos e atividades, assim como a realização de videochamadas individuais.

Na criação do material digital e impresso, os professores do AEE trabalham em consonância com o professor titular da turma, desenvolvendo atividades especializadas a partir do material que é utilizado pela classe, sendo que muitas vezes os professores do atendimento especializado gravam aulas e conteúdos diferenciados para cada especialidade. Como foi evidenciado pelos entrevistados E7, E6, E4 e E1:

E7:Esse planejamento ocorre em parceria com a professora regente. É preciso muita pesquisa e estudo. Buscando sempre uma aula diferente e interativa (E7, 2021).

E6: Ocorreu da forma que foi imposta pela Secretaria de Educação. Fizeram um curso de capacitação a e depois mandaram a gente fazer com o aluno(E6, 2021).

E4:Eu planejava e continuo do mesmo modo, faço às atividades em conjunto com a professora regente e envio pelo Whatsapp, ou os pais pegam o material impresso na escola, depois faço a vídeo chamada individual e estudamos juntos(E4, 2021).

E1:De forma mensal, em grupos de professores organizados pela secretaria de educação. Fizemos blocos específicos de atividades para cada especificidade (E1, 2021).

A pergunta de número seis, questionava o modo como ocorreu a recepção das atividades remotas pelos alunos e seus responsáveis. Sobre este aspecto foi constatado que, a maioria dos pais teve, e ainda tem certa

dificuldade em lidar com as tecnologias no meio educacional, tendo opiniões contrárias quanto a utilização das TDIC'S na educação, por isso muitas atividades propostas aos alunos foram realizadas pelos professores com muitos obstáculos, causando, algumas vezes, prejuízo na aprendizagem por causa da falta de cooperação dos pais no decorrer das atividades. Como pode ser observado na resposta do entrevistado E5 e E6.

E5:Um pouco complicado, pois as famílias não tinham estrutura para as aulas remotas. Muitas vezes não tinha como eu dar aula, porque não tinha como fazer atividades específicas com os alunos sem o apoio dos pais (E5, 2021).

E6: As famílias não deram crédito ao ensino remoto, diziam que não dava pra aprender pelo celular. Eles não aceitaram o remoto como forma de ensino. Não acreditaram que aconteça a aprendizagem assim, com isso ficou muito difícil a realização das atividades, porque eu não tinha apoio nenhum dos pais(E6, 2021).

Os alunos que são atendidos pelo AEE, precisam de uma atenção diferenciada e de uma didática específica para cada aluno, por isso as atividades remotas passaram por fases de aceitação, visto que os responsáveis não tinham nenhuma noção de como realizar as atividades específicas com seus filhos, porém, aos poucos, esta realidade foi sendo contornada, como foi explicitado na fala dos entrevistados E3 e E7.

E3:No início foi complicado, muitos pais achavam difícil esse modo de ensino, e diziam que as crianças não iriam aprender assim, mas aos poucos foram se adaptando, hoje acho até tranquilo (E3, 2021).

E7: No começo teve muita resistência dos pais e alunos. Mas foi na base da insistência que aos poucos foi dando certo, e hoje atendo os alunos pelo Google Meet e auxílio os mesmos nas atividades diárias sem muitos problemas. (E7, 2021).

A pergunta de número sete questionou os entrevistados sobre as dificuldades que foram encontradas no desenvolvimento do atendimento remoto dos alunos do AEE e de que forma essas barreiras foram contornadas. Sobre esta questão, os entrevistados evidenciaram que as dificuldades perpassavam pontos específicos, como: a falta de capacitação para a utilização das TDIC'S pelos professores, a falta de material concreto no desenvolvimento das atividades, a dificuldade na interação aluno

- professor e a falta da participação dos pais nas atividades propostas. Como foi evidenciado pelas respostas dos entrevistados E7, E4, E3 e E1.

E7: A maior dificuldade que me encontro hoje são as tecnologias. Não tinha familiaridade nenhuma em fazer materiais com elas e hoje faço o que posso e meus filhos que me apoiam quando preciso (E7, 2021).

E4: A maior barreira é a falta de material concreto, principalmente no ensino da matemática, dependendo do conteúdo fica bem difícil a assimilação das estratégias, quando na multiplicação por 2 algarismos no multiplicador e na divisão (E4, 2021).

E3: Precisa detalhar minuciosamente a atividade, pois terá que repetir várias vezes, e as respostas, a gente da aula e precisa insistir e muito pra que os alunos respondam alguma pergunta, as vezes é quase como se eu estivesse falando sozinha (E3, 2021).

E1: Muitos alunos não fazem as tarefas regulares, não escrevem e precisam de auxílio para realizar as atividades adaptadas. Em casa dificilmente tem condições de fazê-las. Não temos como contornar essa barreira, pois depende da família o acompanhamento em casa (E1, 2021).

Houve muita dificuldade no contorno das barreiras explicitadas, quanto aos cursos de formação para o uso das TDIC'S, os professores recorriam a pessoas próximas que sabiam utilizar os meios digitais, para que assim tivessem o auxílio que precisavam, visto que apesar de alguns professores terem participado da capacitação realizada pela Secretaria de Educação, as dúvidas que surgiam no cotidiano das atividades eram diferentes do conteúdo destas cursos, como por exemplo, a utilização de editores de vídeo, salas de aula virtuais, entre outros.

A relação aluno – professor também foi mais uma barreira imposta pelas atividades remotas, os alunos ficavam retraídos com as atividades online e muitas vezes os professores passavam muito tempo insistindo na sua participação. Neste aspecto, os entrevistados evidenciaram que a falta de um material didático concreto dificultou o desenvolvimento de atividades mais práticas, como questões matemáticas. E por último, foi citado que a única barreira que não foi contornada é a falta da participação dos pais nas atividades, visto que por mais que os professores

incentivassem e auxiliassem nas atividades, os responsáveis das crianças muitas vezes não participavam ativamente do processo de ensino e aprendizagem o que dificultava o desenvolvimento das aulas online.

O último questionamento da entrevista, a pergunta de número oito, abordava a percepção dos entrevistados sobre a vigência do ensino remoto no decorrer de um ano e a visão de cada um sobre realidade do Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia. Sobre este aspecto, ficou evidenciado que apesar do ensino remoto emergencial estar em vigência a mais de um ano, o cotidiano dos professores é marcado por desafios diários, seja pela utilização das tecnologias, ou no desenvolvimento das atividades. Os entrevistados E7 e E4, explicitaram em suas respostas estes cenários, evidenciando que por mais que o ensino online auxilie na continuidade das atividades educacionais, o meio digital ainda não é o melhor cenário para o desenvolvimento de atividades com alunos que possuem alguma especialidade, sendo essencial a volta do ensino presencial para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais propostas.

E7: Tem dias que a aula da super certo. Mas tem dias que tudo que foi planejado não consigo aplicar. Depende de como o aluno vai tá ne. Mas estamos focados em buscar o aprendizado deles e pra isso precisa insistir. Claro que o presencial é melhor, mas por enquanto o remoto auxilia pra que as atividades não fiquem paradas(E7, 2021).

E4:Nada se compara a eficiência do ensino presencial, principalmente no ensino de alunos com alguma especialidade, o remoto é só um meio para que as aulas continuem, mas a qualidade dele é muito precária(E4, 2021).

Em uma visão mais crítica da realidade atual, os entrevistados E6 e E3 evidenciam a falta de auxílio nas atividades realizadas de maneira online. Explicitando a falta de suporte tecnológico e a distribuição de tarefas que não condizem com a função do professor. Concluindo que apesar da multiplicação do trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial, o retorno das atividades propostas e o pleno desenvolvimento educacional do aluno, não estão sendo efetivos, tornando as atividades realizadas online pouco eficazes, se comparadas com as atividades presenciais. Como foi explicitado nas respostas dos entrevistados E6 e E3.

E6: Eu acredito que nós, professores e os alunos do atendimento especializado fomos jogados à deriva. Não há um suporte tecnológico para os professores, eu que tenho que dá meu jeito se não souber. Muitas vezes sou obrigada a imprimir e entregar a Atividade impressa na porta da casa do aluno(E6, 2021).

E3: Depois de todo esse tempo nos triplicamos nosso trabalho para tentar equiparar com o presencial, o que nunca é possível, por isso eu acho que os alunos esqueceram o que sabiam e atualmente nos apenas levamos com a barriga o ensino até voltar pro presencial. Enfim pra mim foi um retrocesso na aprendizagem(E3, 2021).

Portanto, os resultados obtidos ao longo de toda a realização das entrevistas com os professores do Atendimento Educacional Especializado que estão desenvolvendo suas atividades através do ensino remoto emergencial, possibilitam a compreensão da realidade do cenário educacional atual, sendo possível averiguar as inúmeras mudanças causadas pela transição do ensino presencial ao remoto nas atividades realizadas com alunos que possuem especialidades educacionais, tornando indispensável três aspectos principais, sendo eles: a ação conjunta do docente com o apoio familiar do aluno para a plena efetivação da aprendizagem, a capacitação de professores para o uso das TDIC'S nas atividades e a construção de um material didático efetivo que mescle os meios digitais e concretos, para assim desenvolver o conteúdo letivo através de múltiplas abordagens.

CONCLUSÃO

As transformações decorrentes da crise sanitária causada pelo Coronavírus, modificaram diferentes aspectos da realidade mundial, incluindo o meio educacional. Neste cenário em que as atividades presenciais foram suspensas, o ano letivo escolar teve a sua continuidade com a realização de aulas síncronas, assíncronas, a utilização de materiais didáticos digitais e impressos, assim como, a transmissão de aulas pela televisão, celular e outros meios digitais, formando assim o Ensino Remoto Emergencial. Em meio a esta realidade, os professores, alunos e a comunidade escolar viram o seu cotidiano sofrer modificações significativas nas atividades, materiais e metodologias utilizadas durante as aulas remotas. Com esta realidade, as dificuldades deste novo cenário

educacional surgiram, expondo os desafios decorrentes desta realidade.

Neste contexto de pandemia, o Atendimento Educacional Especializado passou a ser desenvolvido a partir do Ensino Remoto emergencial desde março de 2020, sendo um desafio para professores e alunos a manutenção das atividades realizadas presencialmente com o apoio de materiais concretos e multifuncionais.

Assim, apesar do Ensino Remoto Emergencial ser necessário e importante na continuidade do ano letivo escolar durante o período de isolamento social, as modificações causadas por este novo cenário foram significativas, transformando a relação professor e aluno, expondo uma realidade cheia de dificuldades que perpassam três pontos principais: O uso das TDIC'S, o apoio familiar e a capacitação de professores.

Logo, faz-se necessário ações do Estado e Políticas Públicas Educacionais que auxiliem no desenvolvimento destes três pontos, para que estas dificuldades encontradas na realização do Ensino Remoto Emergencial com alunos de Educação Especial sejam transformadas, moldando um ensino a distância acessível para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 10/05/2021.

_____. **Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> . Acesso em:10/05/2021.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em:11/05/21.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso

em 12/05/21

_____. **Parecer CEB/CNE N°2/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 12/05/2021.

_____. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** 2010 Brasília: MEC/ SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936annual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 12/05/21

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2020+-+Notas+Estat%C3%ADsticas/1492ad08-e257-4f4f-8b0d-86dde279c2ea?version=1.1&download=true>> Acesso em: 12/05/2021.

_____. **Parecer CNE/CP N°5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15/05/2021

Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10/06/2021

Guia Covid-19: Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2020. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia7_FINAL.pdf> Acesso em: 12/06/2021

MAGALHÃES, T. F. A. **A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 6, n. 1, p. 205–221, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/>

riae/article/view/53647>. Acesso em 20/06/2021

MASETTO, Marcos T. **Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011. Disponível em: < <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p597>>. Acesso em 22/06/21

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO¹

Eliane Maria dos Santos Lima²

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência - PcD, deve ser algo constante no âmbito educacional. Essa ação permite conhecer, discutir e questionar teorias referentes aos pressupostos educacionais do processo de inclusão. Por meio do contato com a teoria e sua articulação com a prática permitem compreender os avanços e desafios encontrados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas redes públicas de ensino, como também nos levam a refletir sobre os preconceitos enfrentados pelos alunos com deficiência ao longo da história. De início, já podemos entender que as barreiras enfrentadas por esse público para que pudessem participar do espaço escolar, assim como os demais, não foram fáceis. Historicamente, a literatura nos remete a episódios de cenas da idade antiga em que, em função das condições e dos valores sociais da época, os PcD eram eliminados em vida e jogados de penhascos (Esparta e Atenas). Na idade média, muitos foram submetidos à inquisição, sendo condenados a purificação do corpo por meio do fogo. Paralelamente a essas ações, ocorreram outras baseadas no assistencialismo.

Na antiguidade, houve uma grande mistura entre prática medicinal e religiosa com relação ao atendimento dos PcD, e hospitais são

1 Artigo postado na revista eletrônica: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p., maio – agosto de 2021.

2 Graduada em Letras UFPE/Pedagogia ISEF. Especialista em Libras. Mestranda em Educação. Secretaria de Educação de Pombos E-mail: elianelima402@gmail.com.

confundidos com santuários com o intuito de difundir as práticas religiosas sobre essas pessoas hospitalizadas. Nesse período, emergiram os primeiros abrigos assistencialistas que funcionavam como um depósito para essas pessoas que permaneciam largados à própria sorte.

No Renascimento, especialmente entre os séculos XV e XVII, houve mudanças significativas nos campos medicinal e humanista sendo efetivados os primeiros passos no atendimento destas pessoas com deficiência, mas mesmo diante de tantas mudanças este período não transpôs a barreira do preconceito e, em diversos momentos, essas pessoas permaneciam sendo considerados como pessoas não humanas.

Do período indígena à institucionalização do Brasil colônia, como já citado acima, o processo de inclusão de PcD foi baseado nos mais diversos tipos de preconceitos e na maior parte da história o mesmo se deu por um meio assistencialista, onde não havia uma preocupação com o desenvolvimento dessas pessoas e sim um “cuidado”. Essa prática também acontecia nas tribos indígenas contra os negros africanos.

Figueira (2008) descreve fatos comuns da cultura de alguns povos indígenas que habitaram, no século XIV, no território que viria a ser o Brasil. Os relatos históricos atestam condutas, práticas e costumes de eliminação ou o infanticídio de crianças que nascessem com alguma deficiência ou daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. O ato era praticado em rituais de sacrifício com o objetivo de conservar as tradições de seus antepassados. Outra forma muito utilizada pelas tribos indígenas era o abandono dos recém-nascidos nas matas, ou atirá-los das montanhas mais altas. (PEREIRA; SARAIVA; *apud* FIGUEIREDO, 2008, p.11). Disponível em: SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017 acesso em: 26/07

No século XIX, emergem várias instituições de apoio às PCDs, mas com um cunho ainda assistencialista, onde buscam apoiar aqueles menos desfavorecidos, cria-se o Asilo dos Inválidos da Pátria, que buscava apoiar os mutilados de guerra. Adentramos ao século XX, com avanços significativos na medicina e uma preocupação mais voltada ao ser humana dessas pessoas, nascendo nesse período os hospitais escolas como o tão importante hospital das Clínicas de São Paulo, fundado em 19 de abril de 1944, marcando essa trajetória positivamente e trazendo

novos marcos ao campo da habilitação e reabilitação. Mas permaneceu a associação de deficiência à doença, e esse tratamento deveria ser realizado fora do convívio social, realidade que só veio ser repensada com o advento do novo século XXI.

Assim, ao nos depararmos reflexivos diante da trajetória da Educação Inclusiva, percebemos que ela traz consigo inúmeras marcas de lutas positivas e negativas, e uma busca constante pela a garantia de uma Educação equitativa e de qualidade para todos, porém é notório o peso que esse processo ainda sofre atualmente por meio de uma segregação que durante anos estigmatizou os alunos com deficiência. A Figura 1 ilustra momentos vivenciados por pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade.

Imagem 1 - Pcd na Roma Antiga



Fonte: Disponível em https://wonderland1981.files.wordpress.com/2012/10chucket_off_the_tarpeian_rock.jpg

Mesmo após décadas de lutas por garantias de uma educação para todos, atualmente ainda são inúmeras as barreiras que são enfrentadas por pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais no acesso à escolarização. Estudos evidenciam que algumas propostas educacionais ainda em vigor em pleno século XXI, ainda não garantem de forma algum acesso adequado a todos.

É certo que, a escola busca promover um ensino que viabilize e amplie o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, físico dos alunos. A proposta muitas vezes segue padrões delimitados por contextos sociais

específicos, diretrizes nacionais, regionais e locais os quais muitos alunos acabam sendo prejudicados pela ausência de uma adequação curricular que abranja o seu nível de desempenho, seja ele cognitivo, socioafetivo, físico, étnico, cultural ou linguístico.

Seguindo esse raciocínio, dentro do viés de uma educação para todos que, de fato contemple de uma forma equitativa a todos, o Ministério da Educação – MEC, frente ao programa de Educação Inclusiva criou o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O objetivo visa complementar e suplementar as habilidades extra-curriculares de modo a transversaliza-las ao ensino regular, possibilitando as PcD uma interação plena nos mais diversos espaços educacionais e sociais sendo assim, embasados na perspectiva que as diretrizes da perspectiva do AEE defendem damos voz a este material.

Tais diretrizes defendem que todos aprendem, mas em ritmos diferentes. Assim sendo, este artigo surgiu com o intuito de refletirmos sobre o relevante papel do professor do AEE frente ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de Pombos - PE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil teve um marco bastante significativo com a nova política nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que teve início em 2008, traçando novas metas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, passando a incluir todos os alunos de salas especiais em salas de aula regular e como suporte a estes aluno os mesmos passaria a contar com o apoio de forma complementar e suplementar no contraturno do ensino regular com o Atendimento Educacional Especializado- AEE, preferencialmente nas redes públicas de ensino.

O termo AEE, vem sendo usado no Brasil desde 88 em nossa Constituição Federal - CF (1988) em seu artigo 208, inciso III, quando a mesma proclamou como sendo um dever do estado entre tantos outros objetivos, assegurar este atendimento aos estudantes com deficiência, trabalho que seria ofertado de forma transversal a todos as modalidades de ensino, tendo como objetivos principais identificar, elaborar e organizar recursos e serviços de acessibilidade que pudesse assegurar aos alunos

com deficiência o desempenho de suas habilidades.

De acordo com Resolução nº4, AEE deve ser

realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, Art.5, p.2).

Sendo assim, o AEE emerge como uma forma de assegurar que, as instituições educacionais atendam às peculiaridades de cada aluno, como também garante que as mesmas disponham de espaços adequados e adaptados, como as Salas de Recursos Multifuncionais espaços estes destinados a oferta deste atendimento em escolas públicas como também na ausência destes espaços, estes atendimentos poderão ser ofertados em centros de atendimentos ou espaços pedagógicos que disponibilizem profissionais especializados e equipamentos necessários ao trabalho com o aluno com deficiência.

Nesta perspectiva, com aspectos definidos sobre o AEE e o seu espaço de oferta, é de suma importância a distinção do público-alvo da educação inclusiva que são: alunos com deficiência, alunos com transtornos do espectro autista (TEA) e alunos com altas habilidades e superdotação que estejam devidamente matriculados na rede regular de ensino.

Com este público definido, os avanços proporcionados nessa área por meio das políticas públicas inclusivas estabelecem novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso e a permanência deste alunado no AEE, como também as articulações deste serviço com o ensino regular.

Porém este novo viés da Educação Inclusiva traz um enorme desafio para o AEE, que visa desmistificar aquela visão errônea de que este atendimento é o mesmo que reforço escolar, visão usufruída ainda de forma equivocada por alguns profissionais que, assim apenas remetem este trabalho a práticas segregacionistas.

Diante da definição do quadro de alunos que têm direito ao AEE e qual o objetivo deste atendimento para o desempenho das habilidades

específicas desses alunos, traremos a partir de então a importância do profissional que atua com esta modalidade de ensino, tanto para a oferta do AEE ao aluno quanto para o apoio ao ensino regular e a família principalmente neste período de persistência de pandemia da covid 19.

Para o AEE, o PNEEI estabelece que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Cientes da promulgação, em 2008, do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI), que representou um avanço extremo da luta das Pessoas com Deficiência - PcD por garantias a uma Educação articulada para todos, mesmo 13 anos depois, ainda sentimos uma confusão com relação à compreensão sobre qual a função do profissional do AEE nas redes municipais, e muitos profissionais gestores, coordenadores, supervisores e professores levam este atendimento a um patamar de reforço escolar, como bem já foi citado acima.

Diante de tais questões, é visível a necessidade de podermos discutir em âmbito nacional e municipal esta temática fortalecendo e definindo o perfil deste profissional frente às redes de ensino, onde, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Inclusiva para o AEE, a formação deste profissional estar pautada em uma habilitação específica que lhe atribua condições de trabalho nas áreas da deficiência do aluno o qual irá atender, ou seja, é necessária a formação específica em educação inclusiva e áreas afins, além da garantia da participação frequente em formação continuada.

São atribuições do profissional do Atendimento Educacional Especializado:

- Elaborar, identificar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para o aluno com deficiência.

- Elaborar e executar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado) do aluno.
- Observar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos produzidos pelo o AEE no ensino regular.
- Organizar o tipo e o tempo de atendimento dos alunos matriculados na SRM.
- Estabelecer parcerias com áreas intersetoriais para a criação de ações que favorecem o processo de inclusão na comunidade.
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidades que deverão ser usufruídos pelos alunos inclusos.
- Trabalhar com as tecnologias assistivas.
- Estabelecer articulações e parcerias com os professores do ensino regular, disponibilizando lhes estratégias de flexibilização para que o aluno com deficiência tenha acesso permanente aos conteúdos passados.
- Coordenar projetos e ações inclusivas que favoreçam uma educação para todos.

A cada estudo assimilamos mais que, o conceito de inclusão está fomentado no reconhecimento e valorização das necessidades específicas de cada indivíduo, na busca constante por uma educação para todos. Sendo assim, nós, profissionais especialistas do AEE, acreditamos que as barreiras estão afixadas nos espaços e nas pessoas que cercam o aluno e não no próprio aluno.

Nesta perspectiva, buscamos sanar dúvidas junto à rede regular de ensino sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência e articular ações inclusivas junto a todo o corpo docente da rede regular de ensino, coordenando e promovendo formações continuadas e consultorias educacionais a profissionais da educação que, por ventura, não saibam como lidar de imediato com o processo de inclusão, além de ofertar recursos pedagógicos flexibilizados que garantam o acesso dos alunos com deficiência aos conteúdos curriculares.

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, sendo necessário minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira,

que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais “educandos” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (RIBEIRO,ANDRÉ. 2018, p.03)

Diante deste enfoque, o professor do AEE torna-se uma peça primordial no processo de inclusão, pois é nítida a necessidade do desenvolvimento de atividades flexíveis aos impedimentos intelectuais ou físicos de cada aluno, sendo importante frisar que esse profissional deve estar preparado para estabelecer e adequar o processo de inclusão nos espaços educacionais, fornecendo a esse alunado, de forma clara e objetiva, o desempenho de habilidades necessárias ao seu aprimoramento intelectual, social e efetivando. Para Sassaki (1997, p. 41), inclusão é

Um processo pelo o qual a sociedade se adapta para pode incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir e trocar, entender, respeitar, valorizar lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido através de pesquisas sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. Propomos refletirmos, através das práticas remotas ofertados pelos profissionais deste atendimento na rede municipal de Pombos -PE, principalmente durante a persistência da COVID. 19.

Cientes da importância da garantia e efetivação deste atendimento para os alunos com deficiência desta rede, buscamos assegurar este trabalho em práticas remotas que em parceria com as famílias vêm buscando desempenhar as habilidades dos alunos com deficiência matriculados na única Salas de Recursos da rede de ensino.

Neste viés o trabalho aborda a importância do AEE para alunos com deficiência, visando mostrar a importância e a valorização do

trabalho remoto diante do contexto atual de Pandemia o qual estamos imersos há mais de um ano. Os dados obtidos para a efetivação desta proposta estão baseados em pesquisas bibliográficas de documentos renomados que explanam sobre a importância deste atendimento como o MEC e da observação remota da atuação destes profissionais frente a garantia de acesso à educação dos alunos com deficiência.

JUSTIFICATIVA

A Perspectiva em volta ao AEE da rede municipal de Pombos-PE visa elevar com eficácia a proposta de uma educação para todos, mesmo diante de dificuldades que pleiteiam o âmbito inclusivo como um todo. No entanto, a nossa filosofia possibilita a construção de equidade de condições de aprendizagem para todos, objetivando e oportunizando um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de seus estudantes nos espaços educacionais, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais.

A Declaração de Salamanca 1994, propõe que, todas as crianças têm necessidades de aprendizagens únicas e têm direito de ir à escola de sua comunidade, com acesso ao Ensino Regular e os Sistemas Educacionais devem implementar programas, considerando a diversidade humana, proposta fundamentada por meio da CNE (2002) que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a garantia da formação continuada com temas voltados ao público da Educação Inclusiva para que os seus profissionais atendam de forma adequada os estudantes matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Assim justifica-se o presente projeto, pois o mesmo apresenta-se de extrema relevância, comprometimento e esclarecimento acerca do Atendimento Educacional Especializado e do profissional que atua nas Salas de Recursos deste município, entendendo-os como sendo de fundamental importância para a garantia de uma Educação para todos, considerando o princípio de equidade, valorização e convivência dentro da diversidade humana, superando assim o preconceito e a discriminação.

Nesta perspectiva também objetivamos enquanto profissionais do AEE assegurar aos professores da educação básica (Educação infantil, Fundamental I e II e EJA) da rede municipal, uma reflexão acerca da

garantia de uma educação inclusiva humanizada, acolhedora e flexibilizada pautada na diversidade da sala de aula, que possa ofertar ao nosso público um currículo unificado, mas que respeite o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, promovendo ações efetivas que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, emocional e moral dos nossos alunos típicos ou atípicos de forma consciente e humanizadora.

BREVE DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO DE POMBOS-PE

Pombos é um município localizado entre a Zona da Mata e o agreste de Pernambuco, sua divisão territorial fica localizada entre os municípios de Vitória de Santo Antão a Leste, Amaraji e Primavera a Sul, Chã Grande e Gravata a Oeste, Passira e Glória do Goitá a Norte. O município apresenta um relevo bastante acidentado e é considerada a terra do abacaxi com uma população de aproximadamente 28.000 habitantes. Na Educação, o município vem alcançando grandes índices de desempenho, pois visa de forma nítida uma Educação baseada na formação humana assim como consta no Plano Nacional de Educação PNL do município, pág. 70

A Educação em tempo integral tem como objetivo a ampliação das atividades escolares. O conceito de Educação em tempo integral, tem a formação humana como princípio, com um currículo de Educação Básica centrada no tempo, no espaço e no contexto em que o sujeito aprende a construir e reconstruir a sua identidade.

O município, com o intuito de ampliar e melhorar a cada dia mais a qualidade da Educação, de um contingente de quase 2.354 estudantes matriculados na rede municipal de ensino no início do ano letivo de 2021, mesmo diante de um quadro crítico de Pandemia, o qual o mundo todo vem enfrentando, não diminuiu os índices de matrículas e rematrículas em comparação aos anos anteriores, e vem efetivando programas que auxiliam o aprimoramento dessa educação, dentre eles a Educação Inclusiva que busca assegurar um processo educacional para todos, independente de suas limitações cognitivas ou físicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim concluímos que, o AEE é de suma importância para os alunos com deficiências e que os mesmos foram assegurados durante a persistência da COVID 19, por meio do ensino remoto, e da parceria contínua entre profissionais e família, este que visa estimular e motivar a aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente agradável e atrativo as Salas de Recursos Multifuncionais, que neste período foram estruturadas nas casas destes profissionais.

Sabe-se que o AEE é um serviço novo que visa atribuir condições para o aluno com deficiência alcançar os seus próprios objetivos, trabalho que efetivado de forma coerente na escola poderá trazer inúmeros benefícios ao processo de inclusão destes alunos, e o ensino remoto veio assegurar a permanência destes atendimentos frente aos desafios de assegurar os conteúdos educacionais aos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino de Pombo - PE.

Através das práticas remotas no AEE os estudantes com deficiência oportunizaram e experimentaram a aquisição de atividades significativas ao seu processo de aquisição, descobrindo e explorando momentos de interação que um indivíduo pode colocar em prática, exercendo os seus pensamentos de forma livre quando recebe os devidos estímulos. Por meio dessa troca efetiva e prazerosa o profissional do AEE pode proporcionar aos seus alunos uma interação mútua com o outro instigando-o a aprender neste novo espaço de socialização que é as Salas de Recursos Multifuncionais.

Desse modo, foi abordada como prioridade neste trabalho o professor da Sala de Recursos no processo de garantia do Atendimento Educacional Especializado, visando assim a construção do conhecimento neste período remoto, como forma de enriquecer sua metodologia e promover a inclusão de seus estudantes com deficiência nas práticas diárias em Salas de Recursos Multifuncionais do nosso País.

REFERÊNCIAS

BRASIL. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncional. disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents>>. Acesso em: 23, mar. 2021.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasília: MEC/SEESP **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.4, n.1, jan./jun., 2008.

_____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial. p. 1 – 4, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>>. Acesso em: 19, ago. 2021.

_____. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília 12 de ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 31 dez. 1996

_____. Prefeitura Municipal de Pombos. Lei nº 869/2015. **Institui o Plano Municipal de Educação. Decênio – 2015 – 2025**

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha.:1994.

FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes dos; ASFORA, Rafaella. **As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. p. 1-23, 2017. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents>>. Acesso em: 20 de Jan.2021

INSTITUTO INTART. **Figura**. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/wp-content/uploads/2020/05/cz>. Acesso em 20, jul. 2021.

HARAMI, Iamara; LIMA, Irene Machado de. O desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência intelectual. in: **Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva**. Volume I – p. 1-5, 2015. disponível em :<http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/boas_praticas.asp>. Acesso em 20, jul. 2021.

Instituto Rodrigo Mendes. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): Pressupostos e desafios**. V Instituto Rodrigo Mendes Site externo e DIVERSA. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/atendimento/>>. Acesso em 20, jul. 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL. **Movimento Down**. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/>>. Acesso em 16, jan. 2021.

POKER, Rosimas Bortolini, et al. Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 4 – 184, 2013. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/s5sc0c>>. Acesso em 15. Jan. 2021

FASTER CENTRO DE REFERÊNCIA. Roma Antiga e as Pessoas com Deficiência Disponível em. Acesso em: 27, jul. 2021. <<http://www.crfaster.com.br/Roma.htm>>

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Disponível em: <http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13> . Acesso em: 20 Ago. 2012

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.SER Social. Trabalho e Previdência. Brasília: v. 19, n. 40, janeiro a junho de 2017. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social**. Departamento de Serviço Social/UnB. <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1207/124 . Acesso em: 27, jul. 2021.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS COMO DESAFIOS DE ENSINO COM ALUNOS SURDOS

Jocélia Emília Borba¹

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como finalidade investigar a empregabilidade das ferramentas tecnológicas como desafios de ensino na prática docente com alunos surdos. A fomentação pela escolha desse tema foi poder investigar profundamente as perspectivas teóricas e práticas dos professores ressaltando a importância das ferramentas tecnológicas como instrumento de ensino para a formação cidadã do indivíduo.

Reconhecer que a tecnologia avançou repentinamente no século XXI trazendo consigo mudança na vida das pessoas é ao mesmo tempo compreender que o professor precisa acompanhar e estar preparado para sua utilização como contribuição na melhoria e qualidade do ensino. Nesse novo contexto, se a tecnologia não servir para a apropriação e enriquecimento do ambiente educacional de forma ativa, crítica e efetiva pelos docentes e discentes nada fará sentido.

Mas será que o professor está preparado para usar a tecnologia como ferramenta de ensino na educação do surdo? A escola oferece condições para que essas ferramentas tecnológicas sejam utilizadas? A instituição dispõe de uma estrutura física e espaço digital para atender os estudantes com surdez? O município promove formação continuada para aprimorar a prática docente para o uso da tecnologia digital?

Portanto, para incluir a tecnologia em sala de aula é imprescindível

¹ Doutoranda em Educação. Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Osman da Costa Lins (FACOL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). E-mail: jocelia-emilia@hotmail.com. Lattes: [CNPq lattes:// 1717819067839726](https://lattes.cnpq.br/1717819067839726).

um conhecimento/aprendizado prévio do profissional da educação, para que o mesmo entenda que utilizar essa ferramenta de ensino vai além de uma pesquisa no google. Diante desse novo contexto tecnológico como aliado da educação do aluno com surdez, o professor terá uma função muito importante que é de criar novas possibilidades de ensino tais como: elaboração de pesquisa direcionada, produção de textos, grupo de estudo e propiciar um ambiente de aprendizagem centrado no conteúdo vivenciado em sala de aula, além de ser conhecedor da Língua brasileira de Sinais (LIBRAS).

No entanto, o professor precisa orientar o aluno onde colher as informações, como utilizá-las promovendo assim um entendimento crítico do que foi pesquisado, haja vista que o surdo tem o campo visual aguçado e o mesmo deve ser explorado.

Nesse novo modelo de sociedade, que trouxe consigo a era da tecnologia, onde nasceu à geração Y, se exige um professor crítico, participativo, investigador, integrador, que esteja disposto a ensinar e aprender e a desenvolver habilidades para que o aluno com deficiência auditiva desenvolva suas competências com autonomia.

A instituição escolar do presente tem a função de formar cidadãos pensantes, que possam solucionar os problemas advindos em sua vida cotidiana escolar, ou seja, a escola deve formar o cidadão para o mundo.

Embora, a formação docente no país esteja aquém do desejado para lidar diariamente com as novas ferramentas de ensino como tablet, notebook, plataformas educacionais, data show e até mesmo computador na sala de aula. Em seguida tecer-se-á uma abordagem vislumbrando a chegada da tecnologia no Brasil. Dando continuidade, analisar-se-á a relação entre a teoria e a prática pedagógica, tendo como referência a experiência docente. Por fim, investigar-se-á a respeito da formação docente na perspectiva do uso da tecnologia como ferramenta de ensino para melhorar a qualidade da educação do surdo.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a importância das plataformas digitais como ferramentas enriquecedoras na prática pedagógica na sala de aula. Estas ferramentas fornecerão mecanismos de comunicação global com a troca de informações e experiências. Mas, tudo só terá resultado significativo se mediado por um professor capacitado, pois

possibilitará um avanço escolar no desenvolvimento de habilidades de inerente ao aluno com surdez.

Sabe-se que a tecnologia está cada dia mais presente em todas as classes sociais. Desta forma, é impossível pensar a educação sem a tecnologia aliada a uma prática docente eficaz por meio de projetos educacionais, promovendo ao educando com deficiência auditiva, autonomia, autoconfiança, habilidades e competências que facilitará a aprendizagem com significado.

Entretanto, é notório que as ferramentas tecnológicas por si só, não será capaz de propiciar uma aprendizagem sólida e significativa. Para que se tenham bons resultados no processo de ensino e aprendizagem o professor precisa ser um mediador que orienta e auxilia os educandos no desenvolvimento de competências, adequando a tecnologia aos objetivos a ser alcançado; isso pode ocorrer por meio da relação entre palavras e imagens.

Introduzir a tecnologia na prática pedagógica não visa solucionar os problemas da educação no país, que são de cunho social, político, econômico, cultural, étnico, ideológico, de gênero, etc., visa provocar e investigar o aluno surdo, criando hipóteses para que o mesmo possa conviver em sociedade de forma crítica e participativa.

Em contra partida, ainda se depara com professores com um conhecimento mínimo em informática, que utiliza as mídias sociais em smartphones, iphones e tablets, mas, tem medo de ligar um computador, de fazer uma pesquisa, digitar uma prova, etc.

Esses são alguns fatores que impedem o sucesso do processo tecnológico na sala de aula. Outros fatores seriam as salas superlotadas, professores despreparados para usar a tecnologia como meio de chamar a atenção dos alunos surdos e trabalhar uma aula mais dinâmica e lúdica com foco no campo visual.

A CHEGADA DA TECNOLOGIA NO BRASIL

O ser humano dotado de sua inteligência está sempre em busca de novos conhecimentos e experimentos. Para vencê-los vive buscando sempre inovar, e, com a chegada da tecnologia não foi diferente, começaram a desenvolver e construir ferramentas tecnológicas surgindo as grandes

invenções. Descreverei abaixo um histórico da evolução da tecnologia no Brasil.

Até a década de 1930 toda tecnologia existente no Brasil era advinda de países desenvolvidos por meio de importação. Entre esses países estavam os Estados Unidos e alguns países europeus.

Ainda na década de 1930 começa a pesquisa em Ciências e Tecnologia com a criação de Universidades como a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, incentivando assim a pesquisa docente. Esta modernidade estava relacionada ao avanço tecnológico, mas o Brasil era considerado um país atrasado em comparação com os países que já tinham consolidado suas pesquisas de cunho tecnológico.

O primeiro computador desenvolvido no Brasil foi produzido pela USP em 1972 em parceria com a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e o grupo G10. Em 1979 criou-se a Secretaria Especial de Informática (SEI) que tratava dos assuntos pertinentes a informática e sua funcionalidade.

Só em 1980 foi lançado o primeiro computador produzido totalmente no Brasil. O mesmo era encontrado em lojas de departamentos misturado a outros produtos, surgia o Cobra 530.

Só em 1834 o Brasil começa a demonstrar avanços significativos com um crescimento de 30% ao ano no aumento da taxa de tecnologia nacional.

Embora alguns avanços tecnológicos tenham surgido no Brasil nas últimas décadas, o país ocupa a 69ª posição no ranking global de tecnologia da informação, dados divulgados no ano de 2014.

Com a abertura dada no governo de Fernando Collor de Melo, o Brasil passa a acompanhar os avanços tecnológicos de forma mais efetiva e hoje alcança posição semelhante a países de “primeiro mundo” no quesito tecnologia da informação.

Em meio a esses dados sobre o avanço da tecnologia da informação no Brasil, não se pode limitar o conhecimento das crianças surdas e trabalhar de forma tradicional, onde utiliza-se apenas o quadro, o giz e o livro didático.

[...] continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas

em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços. (MORAES, 1997, p. 50).

O professor do século XXI precisa parar e pensar qual modelo de educação quer, quais problemas sociais estão presentes em sala de aula e quais as possibilidades de mudança. Será que nesse ambiente consegue-se construir um espaço de aprendizagem sólida e contextualizada usando a tecnologia de informação como ferramenta de ensino.

Todas essas indagações são bem difíceis de ser respondidas. São inúmeros os problemas vivenciados pelo aluno surdo, pelos professores e até pelos gestores como: falta de comunicação entre professores e alunos com deficiência auditiva, desinteresse dos discentes pelas aulas tradicionais, a falta da LIBRAS no ambiente de sala de aula, a falta de interprete o que provoca a evasão escolar, a indisciplina, a depredação da instituição, entre outros.

Precisa-se pensar novos meios que atraia os alunos, para que os mesmos se sintam bem na sala de aula e o uso da tecnologia, trabalhar com temas de sua realidade, o material lúdico e uso de cartazes com imagens é essencial. A mesma quando utilizada de forma correta, contextualizada, dirigida corretamente pelo profissional da educação cumprirá sua função básica que é desenvolver as funções cognitivas, afetivas, sociais, educacionais, etc.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7).

A finalidade da educação formal é institucionalizar o ensino através da consolidação dos conhecimentos científicos ensinados pela escola. Pois a mesma organiza os conhecimentos e favorece o aprendizado, desempenhando sua função social de formar o sujeito surdo para o mundo.

A sociedade está a cada dia fazendo um processo seletivo, e para se dar bem o jovem precisa estar atualizado para agarrar as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho que se mostra mais exigente.

FERRAMENTAS DE ENSINO: CONCEPÇÕES ENTRE A TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

Faz-se importante dizer que a teoria e a prática são indissociáveis na vida cotidiana do profissional da educação. Através de uma metodologia bem elaborada o professor elenca que meios ou ferramentas de ensino utilizar para por suas ideias em prática na sala de aula de forma dinâmica e atrativa.

Para Freire (1983):

A unidade teoria e prática são práxis, isto é, são a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. E é nesse sentido, que teoria e prática são indissociáveis. Assim, ao se refletir criticamente sobre as novas tecnologias na educação se vislumbra, de fato, como mais um elemento acadêmico científico que na atualidade se faz necessário para o campo da formação do educador.

Já Pimenta (1995) considera que o professor precisa de atitude, e, inspirado em outros teóricos, dentre eles Marx que, afirma que há uma perspectiva teórico-prática do homem em relação ao que transcende a natureza e o social.

O professor não precisa apenas conhecer o mundo, é preciso transformá-lo adequá-lo a realidade do aluno com deficiência auditiva, para que o mesmo possa atingir uma aprendizagem transformadora e significativa. O estudante deve concluir a educação básica preparado para diferentes realidades, dentre elas o conhecimento efetivo do uso da tecnologia da informação.

A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que se é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, esses fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real (VASQUEZ, 1977, p. 243).

No uso de sua prática pedagógica é preciso que o professor demonstre que intenções ou finalidade deseja alcançar como resultado eminente de tudo que foi planejado para atender as especificidades do

aluno surdo. Pois qualquer atividade seja ela prática ou lúdica deve ser objetivada em ação conjunta para solucionar problemas ou situações pre-determinadas e pode ter um envolvimento coletivo ou individualizado.

A prática é boa de fato quando tem poder de transformar a realidade da sociedade onde vive. Dessa forma, a teoria e a prática são consideradas práxis e se concretizam na relação intencional entre homem e sociedade.

O professor, neste contexto deve estar aberto para explorar novos caminhos e metodologias e ao mesmo passar para o aluno surdo o controle de sua aprendizagem, ou seja, deixar o aluno à vontade para incorporar o que aprendeu, tornando o computador ou tablet uma ferramenta de construção de conhecimento para a vida.

Vygotsky (1984), o sujeito aprende por meio da interação com o outro e com o meio. De acordo com a visão de Vygotsky o trabalho em grupo fortalece a aprendizagem, pois dessa forma, um ajuda o outro a solucionar os problemas, ameniza as dificuldades e aprendem juntos.

Contudo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é essencial na formação do aluno surdo, pois a mesma é a primeira língua dessa comunidade conhecida como minoria em sala de aula, mas o mesmo tem todos os direitos de estar na escola e ser atendido e ter uma interprete para acompanhá-lo em todas as atividades propostas. Veja o que diz a esse respeito à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu art.27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da 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. (BRASIL, 2015).

A mesma ainda complementa em seu artigo único que “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).

Fica claro de acordo com a lei que a escola não pode negar o direito da criança com deficiência de estudar, e, a mesma precisa adequar-se para atender as especificidades de cada aluno. A instituição também deve

promover capacitações ao seu corpo docente durante todo o ano letivo.

Já o professor precisa adaptar as atividades para que o aluno surdo seja contemplado e possa participar da aula e tenha autonomia para responder as atividades propostas e aprenda os conteúdos estabelecidos para cada nível/série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se a partir dessa pesquisa, que a formação do profissional docente é imprescindível para trabalhar com as ferramentas tecnológicas e contribuir de forma dinâmica com a educação do aluno surdo.

No entanto, um espaço rico em imagens e cartazes faz-se necessário em uma sala de aula com alunos com deficiência auditiva, uma vez que, o mesmo utiliza-se do campo visual para contextualizar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

De acordo com a explanação é importante salientar, que a utilização de vídeos e imagens permite ao aluno surdo interpretar e compreender a temática trabalhada e aprender de forma significativa.

A tecnologia aparece nesse contexto, como uma ferramenta para complementar e reforçar a aprendizagem, haja vista, que os aplicativos funcionam com mensagem de voz, áudio, vídeo e texto onde o aluno escolhe qual utilizar para estabelecer uma comunicação com outra pessoa.

A utilização da LIBRAS, nesse contexto é imprescindível para que o surdo aprenda a sua língua materna e possa estabelecer uma comunicação com os colegas dentro e fora da escola. Neste mesmo contexto, reforça-se a importância da formação continuada do corpo docente para trabalhar com o aluno atípico. Pois de nada adianta o aluno está em sala de aula se o mesmo não receber os conteúdos de forma contextualizada, dinâmica e expositiva para que o campo visual seja explorado.

Sabe-se, que ainda há muito a ser alcançado pela comunidade surda, mas percebe-se, que os mesmos estão aos poucos conquistando seus espaços na sociedade com leis como a LBI e a LIBRAS que garante seu direito como cidadão de participar ativamente de todos os movimentos da sociedade.

Enfim, essa temática tem sua importância no campo acadêmico, pois existe um número alto de alunos surdos no Brasil que necessitam

de políticas públicas mais eficazes que favoreça o seu aprendizado de forma abrangente, para que o mesmo possa avançar de série e continue sendo atendido e aprenda a sua língua que é a LIBRAS e torne-se um sujeito autônomo, crítico e participativo na sociedade onde vive. E que, o docente seja capacitado para acolher o aluno com deficiência auditiva e estabeleça uma comunicação sadia por meio da Língua de Sinais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. o que é educação. São Paulo: Brasiliense, (Coleção primeiros passos). 2007.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MORAES, M.C. Paradigma educacional emergente. São Paulo: Papyrus, 1997.

VASQUÉZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. 1984. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. <http://www.pcdlegal.com.br/lbi/art-27-ao-30/?versao=convencional#.YQg5WY5KjIU>. 2015. Acesso em 02 de agosto de 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR BILÍNGUE

Diomark Pereira de Araujo¹

Gilma da Silva Pereira Rocha²

Erivânia Do Nascimento Coutinho Majeski³

Lúcio Costa de Andrade⁴

Jose Severino da Silva Junior⁵

INTRODUÇÃO

A alfabetização e Letramento dos alunos surdos e a importância do professor bilíngue surge para lembrar como a inclusão está acontecendo de fato na sociedade vigente, principalmente em momentos de inclusão, onde tais barreiras precisam ser superadas.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo demonstrar os avanços e desafios que ocorre acerca da inclusão dos alunos surdos, assim como

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Professor e Técnico Educacional do Município de Itaituba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). E-mail: diomark.araujo@hotmail.com.
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Bolsista Capes/Prosup. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora da Educação Especial na rede municipal de Santarém e professora de Língua Portuguesa na SECTET/ Pará. E-mail: rochagsp@gmail.com.
 - 3 Tradutora intérprete de língua de sinais e Português - Instituto federal do Espírito Santo. Mestranda- UFES. erivania.letraslibras@gmail.com.
 - 4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação no ensino superior, Educação especial inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT- Campus Olinda, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.
 - 5 Pedagogo Semed Palmares. Especialista Em Libras – Faveni, Pós graduando em educação inclusiva – IFMG.

a formação de professores bilíngues para o atendimento adequado no ambiente escolar.

Desse modo, utilizou-se uma metodologia qualitativa e bibliográfica, onde inicialmente foi feito uma análise de artigos, livros e monografias sobre o tema: A alfabetização e letramento de alunos surdos: A importância do professor bilíngue. A leitura sobre esse trabalho foi de grande relevância para detectar as principais mudanças ocorridas nos últimos anos sobre os deficientes auditivos.

Além disso, é necessário esclarecer que ainda há muito que ser feito em termos de inclusão, alfabetização e letramento no meio social, pois é sabido que houve avanço, mas a desigualdade social ainda está presente no cotidiano escolar.

Dessa forma, este artigo torna-se relevante por fazer uma visão panorâmica da ausência de um professor bilíngue e a realidade que se encontram os alunos surdos meio a uma sociedade idealizada para ouvintes.

Alfabetização e Letramento, um olhar a partir da linguagem oral do aluno surdo

A alfabetização e Letramento são temas de grandes debates nas últimas décadas, e por essa razão, faz-se necessário esclarecer qual o real sentido destes para o desenvolvimento de uma educação que valorize as diversidades locais de cada pessoa nos mais diferentes segmentos da sociedade vigente.

Letramento vem do inglês *literacy* que segundo o dicionário *Webster's II* (1987:347), significa "*able to read and write*" (apto para ler e escrever). Diante disso, a autora destaca ainda que este significado não cita o fato de uma pessoa não conhecer o princípio convencional alfabético, mas a capacidade de alguém (alfabetizado ou não) desenvolver as práticas de ler e escrever em determinadas situações sociais [...] Por isso, a partir de 1980, o termo letramento passou a ser usado na área das ciências da linguagem, a fim de buscar diferenciar os estudos da escrita enquanto prática social presente nas mais diversas situações interativas, daquelas sobre alfabetização, nos quais as acepções escolares enfatizam as competências do indivíduo em relação ao usos da escrita (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995 Apud FERREIRA, 2011, p.17-18).

Nessa perspectiva, percebe-se que letramento vem do dicionário

inglês *Webster's II* que significa apto para ler e escrever, porém Ferreira lembra que não há uma clareza quanto a convencionalidade de uma pessoa não conhecer os princípios alfabéticos. Sendo assim, a partir de 1980, o termo letramento passou a ser utilizado nas ciências da linguagem, a fim de distinguir os estudos da escrita enquanto método social coevo nas mais diferentes circunstâncias interativas, daquelas sobre alfabetização, onde as definições escolares destacam as aptidões do sujeito em análogo ao uso da escrita.

Verifica-se que ao analisarmos o aspecto conceitual de alfabetização, identifica-se que Magda Soares em 2003 redimensiona a definição do que seria alfabetização, tendo como ponto de partida o artigo publicado em 1985. A autora estabelece a diferença entre alfabetização e letramento, mas ressalta que são “que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, porém não inseparáveis” (ROCHA, 2016, p.23). Portanto, Magda Soares assim defini os dois processos: **ALFABETIZAÇÃO**: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. **LETRAMENTO**: estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2012, p.47)

Aquisição da linguagem do aluno surdo

Todo aluno, independente de sua condição social, de alguma forma necessita da linguagem para se comunicar com as pessoas do seu grupo social. Seja, conativa, enfática, apelativa, denotativa enfim, aprendem que para se comunicar com outra pessoa, é necessário esse despertar, pois se assim não for, terá grande problemas de adaptação para com os seus iguais.

“A linguagem é responsável pela ação psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Assim, é assumida como essencial ao sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento” (VIGOTSKY, 2001 Apud LACERDA, 2006, p.165)

A ideia de que há um período crítico para a aquisição da linguagem não é recente. Em 1995, o neurologista inglês Hughings Jackson já afirmava que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível; caso contrário, seu desenvolvimento seria permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade

cognitiva (SACKS, 1998, p.7, *Apud* SANTANA, 2007, p. 52).

Nesse sentido, o estudo acerca da linguagem não é atual, pois para o neurologista inglês Hughings Jackson a língua deveria ser desenvolvida desde cedo, se não haverá grandes problemas no desenvolvimento do indivíduo, e a partir disso, traria sérios problemas em outras funções orgânicas e social pelo retardo da linguagem.

[...] A língua escrita poderia ser uma maneira de superar a dificuldade na assistência a pacientes deficientes auditivos ou pessoas surdas que se comunicam oralmente, mas esta é imprópria para indivíduos que ficaram surdos antes da aquisição da linguagem oral e aprenderam a LIBRAS como primeira língua. Para estas pessoas, o Português é a segunda língua, e como qualquer língua estrangeira, o seu aprendizado é difícil. (REIROZ, ROCHA, *Et. AL*, 2009, p.125).

Diante do exposto, a língua escrita poderia ser uma alternativa para superar essa dificuldade já que essa manifestação é concebida pela utilização da língua Portuguesa, considerada a segunda língua, mas que é utilizada para poder se comunicar fluentemente com as pessoas ouvintes. No entanto, é uma tarefa difícil de ser aprendida pelos alunos surdos por ser considerada a segunda língua.

Surdez, uma revisão literária

Como qualquer outra deficiência, a auditiva também tem suas características próprias, assim como seu percurso histórico perpassa por “duras” críticas ao longo de sua trajetória. Diante disso:

A educação das pessoas surdas, por muitos anos, desenvolveu-se de forma preconceituosa. Houve um padrão consistente de evolução em que podemos dizer, que o que prevaleceu foi à desigualdade social. As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características diferentes daquelas instituídas pela sociedade. Por exemplo, utilizavam termos como, “excepcional” como se explicasse a diferença existente de um indivíduo para o outro. (SOUZA; MACEDO, 2002, p.12).

É nessa concepção que Souza e Macedo destacam que houve preconceitos quanto ao seu desenvolvimento, pois nessa época havia um paradigma aos quais estes não eram bem-vindos. Essa forma de olhar

o deficiente auditivo reforçava a desigualdade da época. As pessoas que tinham algum tipo de deficiência logo eram vistas como incapazes, sendo rotuladas como excepcionais, evidenciando dessa forma, a diferença social.

Na antiguidade acreditava-se que as pessoas deficientes não podiam ser educadas, pois eram consideradas como aberração [...] não podendo participar de qualquer tipo de vida “normal [...]”. (*IDEM*, 2002, p.12). Já “na Idade Média e início da Idade Moderna, os surdos e todos os outros tipos de deficientes passaram a ser tema de interesse pela parte médica e religiosa” (*IBID*, 2002, p.12).

Nessa visão, observa-se um grande progresso de um período para o outro, já que a Idade Antiga, os deficientes não eram respeitados e, em muitos casos eram banidos da sociedade. No entanto, na Idade Média apesar de ainda haver certo preconceito, a igreja e estudiosos passaram a oportunizar tais deficientes como pessoas capazes de progredir na sociedade, só dependeriam de oportunidades. E foi a partir de experimentos que essa concepção errônea sobre “excepcionais” passou a destacar que a deficiência está apenas na “cabeça” de quem não tem um conhecimento aguçado acerca das pessoas com limitações.

Declaração de Salamanca

A Conferência de Salamanca surgiu como uma oportunidade para as pessoas com necessidades educativas especiais. Nessa visão, desta que:

A conferência de salamanca proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação “para todos” firmada em 1990 [...] Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão e a prática de garantia de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p.15 Apud SANTOS, 2000, p.4).

Segundo Santos, a Conferência de Salamanca realizada em 1990 é uma forma de fazer jus aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais. Pois através desta, a inclusão foi reforçada como uma alternativa de uma “educação para todos”, onde não mais se evidencie uma educação para uma minoria, mas para qualquer ser humano,

independente da deficiência.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (IBIDI, 2000, p.7).

Diante disso, a inclusão surgiu com uma oportunidade de as pessoas com necessidades educacionais especiais a praticarem sua cidadania, e a partir disso, exercer os seus direitos na sociedade. Na educação, essa concepção se pensa de forma pura de oportunidades. Dessa forma, a autora destaca que a integração das crianças e jovens será mais eficiente quando “matriculados” em escolas inclusivas que oportunizem as crianças de uma dada comunidade um direito uniforme aos “ditos normais”.

E no Brasil, como acontece a educação dos surdos?

De acordo com Santana (2007) “O diagnóstico da surdez traz, junto com ele, os pré-construídos culturais em relação ao “ser surdo”: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego”.

Para este autor, um ser surdo traz consigo inaptidões quanto ao desenvolvimento de habilidades de uma pessoa dita “não-surda”. E que, por não atingir certo grau de maturidade para o seu aprendizado na faixa etária das crianças ouvintes, acaba sendo vista de forma preconceituosa, um “refugo”, ou seja, não estão de acordo com os paradigmas da sociedade vigente.

“A discussão sobre o normal e o patológico antecede a discussão de surdez como diferença ou deficiência. Definir o que é normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas, principalmente, a questões sociais”. (SANTANA, 2007, p.23).

O que se observa nessa concepção, é que a questão de normal e anormal depende de cada pessoa, de cada visão de mundo em que o ser humano está inserido, porque uma pessoa que não tem todos os sentidos ou membros desenvolvidos pode sim, ter suas limitações, mas isso não

significa que esta não possa desenvolver o mesmo potencial de quem aparentemente tem seus órgãos “intactos”, “perfeitos”.

“Uma pessoa surda é aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado, e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu” (EHARES, 1994, p.1 Apud SANTANA, 2007, p.34).

De acordo com autor supracitado, uma pessoa surda apresenta sim, uma diferença acerca dos padrões vigentes, mas o que ainda chama atenção é que, destaca a palavra “integração”, a qual em sua singularidade especifica que o ser surdo é quem tem que se adaptar ao meio social. Essa concepção rejeita o real sentido da inclusão, onde é o meio que deve se preparar para atender a pessoa nas suas peculiaridades locais.

Chaveiro, Barbosa e Porto (2007) destacam que:

De acordo com o censo do IBGE (Instituto de Pesquisa Aplicada e Estatística/2000) revela que há no Brasil 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 14,5% da população. Destes, 16,7% apresentam deficiência auditiva, ou seja, existem no Brasil 5.735.099 (cinco milhões setecentos e trinta e trinta e cinco mil e noventa e nove) surdos. (Levando-se em conta o crescimento anual da população, teríamos, a cada ano, no Brasil, aproximadamente 93.295 (noventa e três mil duzentos e cinco) crianças surdas). (CHAVEIRO; BARBOSA; PORTO, 2007, p. 579).

Há um acréscimo considerável de pessoas surdas no Brasil, pois de acordo com o IBGE (Instituto de Pesquisa aplicada e Estatística/ 2000, expõe que existe 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o equivalente a 14,5% da população. E destes, 16,7% têm deficiência auditiva. Dessa forma, é necessário esclarecer que a cada ano, o Brasil vem demonstrando estatisticamente um aumento estimável acerca das pessoas com deficiências auditivas, sendo assim, é preciso mais investimento para a inclusão desses cidadãos no meio social.

Identidade do aluno Surdo

Como qualquer ser vivo, o educando surdo busca em maio a um emaranhado de informações a sua identidade, o que não é uma tarefa fácil de encontrar. Porque de um lado, existem as pessoas ouvintes e de

outro, os que não conseguem desenvolver uma linguagem oral porque nasceram ou adquiriram uma deficiência auditiva. Sendo assim, é indiscutível não olhar o educando surdo com suas limitações, no entanto, é importante destacar que também são capazes de compreender sim, o conhecimento, mas com adaptações de conteúdos e professores qualificados para atender as diversidades culturais.

“Os defensores de sinais afirmam que só por meio dela, adquirida em qualquer idade, o sujeito surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000 Apud SANTANA, 2007, p.41). Dessa forma, o aluno surdo como qualquer criança ouvinte, precisa formar a sua identidade, e isso, ocorrerá com um aluno surdo com a inserção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A qual estabelece uma estreita ligação para com o mundo que o cerca.

Privação Social

Não é recente a questão da privação social de crianças, pois é comum ouvir ou ler histórias sobre crianças que foram privadas de sua condição de ser criança, sendo abandonadas, onde como exemplo tem-se a história das crianças selvagens, mas isso, são apenas exemplos.

Na literatura encontramos relatos de crianças que foram isoladas do contato humano durante a infância. Algumas delas foram abandonadas pelos pais em florestas – as chamadas crianças selvagens -, como é o caso de Kasper Hauser, de Vitor (o menino selvagem de Averyron), de Genie e de Isabelle. (SANTANA, 2007, p.58).

Uma criança deficiente em muitos casos é abandonada na sua própria casa pela sua família, já que estas por sua vez não aceitam a deficiência que seu filho tem. Essa visão errônea, de que o “nunca” vai acontecer em nossas famílias acaba de certa forma prejudicando o desenvolvimento da criança, da sociedade, e assim, reforçando o preconceito, o que se inicia em casa e se desenvolve nas ruas.

A língua de sinais, assim como a linguagem oral, tem seu estatuto gestual. A gestualidade na fala inicia-se com as vocalizações. A linguagem humana é, assim, prenda de gestos que variam da especificação mínima da ordem do simbólico (vocalizações, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem (usos de língua minimamente referenciada). Desde criança somos sujeitos do

gesto – fônico ou manual -, e é por meio de nossas interações que adquirimos saber sobre a construção do léxico, sobre a gramática e sobre os usos de uma língua (ALBANO, 2001 Apud SANTANA, 2007, p.79).

A língua de sinais, bem como a linguagem oral, tem a sua especificidade. Então, gestualidade tem seu início com a vocalização. Desde criança, passamos por um processo de maturação, é o que nos diferencia dos outros animais. Além disso, o ser humano nas suas peculiaridades passa por gestos fônicos ou manuais para a partir disso, fazer o uso adequado deste sistema linguístico.

A língua de sinais

A língua de sinais teve seu início linguístico estabelecido por Stokoe (1972 *Apud* SANTANA, 2007, p.94) em 1960 e propôs estruturas para essa língua. Estabeleceu três parâmetros formacionais: configuração de mão (CM), locação da mão (L) e movimento da mão (M). De acordo com Harrison (2014) a Libras-Língua brasileira de sinais- é caracterizada como visuoespacial e considera a primeira língua na comunidade surda.

As línguas de sinais [...] são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais. (HARRISON, 2014, p.31)

Assim sendo, é importante ressaltar que a Libras possui uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, sendo que essa última é utilizada na modalidade escrita. Esse aspecto é importante que o professor do ensino regular tenha conhecimento para que a avaliação do estudante surdo seja adequada com a sua especificidade linguística na escrita.

Surdo: há diferente ou deficiente?

A discussão sobre o normal e o patológico antecede a discussão de surdez como diferença ou deficiência. [...] “o anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, que segue as normas estabelecidas socialmente”. (CANGUILHEM, 1995 Apud SANTANA 2007, p. 23).

Para Santana, discorrer sobre o que é normal, assim como o que é patológico é bem anterior acerca da surdez como diferença. Nesse sentido, o ser humano anormal não pode ser considerado uma pessoa segregada da sociedade, no entanto, aquele que tem suas peculiaridades locais diferenciadas e que faz parte de um meio social de pessoas com uso de uma língua diferenciada, ou seja, uma porcentagem das pessoas “ditas normais”, não significa que não possa exercer os seus direitos como os ouvintes. Dessa forma, é bom lembrar que o surdo é um cidadão com todos os direitos garantido em lei e precisa ser respeitado nas suas características próprias.

Segregação ou inclusão, como tratar o aluno surdo?

A integração é aquela, onde o educando deficiente tinha que se adaptar ao meio social, sem uma atenção especial às suas reais necessidades, no entanto, a partir da década de 80 e 90, a inclusão nasceu como uma oportunidade de igualdade entre dos ditos “normais” para com os “deficientes”. Então, falar sobre essas duas nomenclaturas é sem dúvidas imaginar um mundo de oportunidades as pessoas com necessidades educativas especiais.

Discutir a inclusão de surdos implica discutir também o tema inclusão escolar, tratado mundialmente. Na década de 1990, muitos países assumiram a inclusão como tarefa fundamental da sociedade vigente (LACERDA, 2006, p.165-166).

De acordo com Schelp (2009).

Atualmente, a inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão. Entretanto, o desempenho e social esperado da criança surda só podem ser alcançados se no espaço escolar for contemplada sua condição lingüística e cultural e, portanto, se a língua de sinais fizer-se presente. Para tal, torna-se necessária a presença de intérpretes de LIBRAS e de educadores surdos, para que os conteúdos sejam repassados em LIBRAS (intérpretes) e para o desenvolvimento ensino/aprendizagem da LIBRA (educadores surdos). Pelas crianças e profissionais da escola. (SCHELP, 2009, p. 3037).

A inclusão dos alunos surdos impõe inúmeros desafios aos sistemas de ensino, porém, está na lei a sua praticabilidade. Mas, trabalhar

com o educando surdo é uma tarefa fácil já que é preciso entender suas particularidades locais, assim como estudar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É sabido que, a inclusão está mesmo que paulatinamente, acontecendo. Então, é preciso além das adaptações, aprenderem LIBRAS para que esses educandos possam ser respeitados em suas peculiaridades.

Educação Bilíngue

A educação de surdos foi um processo de muito preconceito historicamente, mas a partir dos movimentos de busca de identidade e o amparo legal, hoje tem-se o surdo incluso no ensino regular. Há três abordagens evidenciadas por Honora (2014) que é o oralismo, comunicação total e o bilinguismo. A primeira é caracterizada pela valorização da oralidade, pois o surdo só poderia ser integrado à sociedade se ele falasse. Já a segunda perpassava pelo uso de todas as alternativas de comunicação, como gesto, mímica, leitura labial, português sinalizado, entre outras. A mais aceita no processo de inclusão do sujeito surdo é o Bilinguismo, que é a utilização das duas línguas no ambiente escolar e social: Libras (primeira língua) e a Língua Portuguesa (segunda língua). Essa última abordagem ganha expressão a partir de 1980 no Brasil e é ratificada a partir da implementação da Lei nº 10.436 de 2002.

Afonso (2008) Considera que “bilíngue é a pessoa a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento linguístico – ler, escrever, falar ou compreender”. Dessa forma, o bilinguismo torna-se uma “ferramenta” fundamental para os alunos surdos, uma vez que essa forma de conceber o conhecimento instiga pelos menos um dos domínios da linguagem escrita,

O decreto nº 2/2008 considera no seu artigo 23º (ponto 5) que os agrupamentos de escolas/escola da rede de ensino bilíngue para alunos surdos integram: Docentes com formação especializadas em educação especial, na área da surdez competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos; Docentes surdos de LGP; Terapeuta da fala. (*IDEM*, 2008, p.165).

Diante do exposto, percebe-se que o decreto supracitado destaca que é preciso ter professores com formação específica, com formação em

educação especial para atender os educandos surdos, professores que atendam às exigências estabelecidas em lei. Dessa forma, o discente surdo estará sendo valorizado nas suas necessidades educativas especiais.

E a Legislação, o que diz?

Para que houvesse a legitimidade da educação de alunos surdos, foi necessária a criação de uma legislação específica junto à comunidade surda para valorizar a educação dos alunos surdos no âmbito escolar. Segundo Rafaeli e Silveira (2009) diz que:

A Lei 10.436 no seu ar. 1º parágrafo único define a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como forma de comunicar e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, como estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil. (RAFAELI; SILVEIRA, 2009, p. 19).

A lei supracitada delibera a Língua Brasileira de sinais, como uma configuração de difusão do sistema linguístico desenvolvida através da visualização e motora, como composição gramática adequada a difusão de conceitos, provenientes de comunidades surdas do Brasil. Portanto, o decreto “nº 5626, de 22/12/05, trata da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação do professor [...] da garantia do direito à educação e saúde das pessoas surdas [...] com deficiência auditiva e do papel do poder público [...]”. (*IDEM*, 2009, p.19).

Resultados e Discussões

Em um primeiro momento, fez-se necessário destacar a Alfabetização e o Letramento de Alunos Surdos e a Importância do Professor Bilíngue, onde se constatou que esses educandos perpassam pelas mesmas fases das crianças ouvintes, então é preciso compreender como realizar esse processo, assim como destacar a ação do educador frente a esse desafio na esfera escolar.

No segundo momento, fez-se uma revisão literária para compreender o percurso histórico das principais discriminações e aceitação das diferenças sociais dos alunos surdos. Além disso, procurou entender como a legislação situa essa deficiência ou necessidade educativa especial no

bojo da sociedade brasileira. Por fim, destacou-se como ocorre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, assim como a inclusão dos alunos surdos através do bilinguismo na sociedade vigente.

Considerações Finais

Alfabetização e o Letramento de alunos surdos e a importância do professor Bilíngue é um tema de grande relevância para demonstrar a sociedade como foi e ainda é o processo de integração/inclusão dos educandos surdos, bem como a prática do professor bilíngue no espaço escolar.

Diante disso, percebeu-se que o educando surdo ainda é visto de uma forma preconceituosa, mas que a inclusão está sendo realizada, mesmo que paulatinamente, e para que seja alcançada uma inclusão com todos os direitos garantidos, é preciso a presença de um professor bilíngue para que os conteúdos sejam realizados com transparência, evidenciado assim, o direito garantido em lei.

Dessa forma, este artigo não pode ser considerado como um trabalho pronto e acabado por considerar que ainda há muito que ser feito em termos de alfabetização, letramento e formação de professores bilíngue para uma educação inclusiva, no entanto é uma amostra de como acontece e está sendo realizada a educação do aluno surdo no meio social.

Referências

AFONSO, Carlos. **Formação de Professores para a educação bilíngue de surdos**. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/163/SeE_13FormacaoProfessoresSurdos.pdf?sequence=

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Caleno. **Revisão de Literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais de saúde**. <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a22.pdf>.

FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento. **Fundamentos Teóricos Metodológicos da linguagem** 2011. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014, p.27-36.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização.** Ensino Fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

LACERDA, Cristina Brogila Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem os alunos e professores e intérpretes sobre essa experiência.** <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>, 2006.

QUEIROZ, Ana Paula Oliveira; ROCHA, Elaine da Silva Nunes, PÁSCOA, Francisca Roberta Barros, LIMA, Francisca Elisângela Teixeira. **A Comunicação entre deficientes auditivos e profissionais de saúde – Uma Revisão Bibliográfica.** http://www.abeneventos.com.br/anais_61cben/files/00014.pdf.

RAFAELI, Kátia Solange coelho; SILVEIRA, Maria Dalma Duarte. **Língua Brasileira de Sinais Libras.** Editora ASSELVI.

ROCHA, Gilma da Silva Pereira. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda.** Dissertação de Mestrado. UFOPA: Santarém-Pará, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOPA-2_1cb-8303152375f5e6fd4c41d2a1121b2 . Acesso em 10 de julho de 2021.

ROCHA, Grasielle Rabelo. **A alfabetização/ Letramento de Crianças Surdas: A Importância do Professor Bilíngüe.** <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/a%20alfabetiza%20c3%87%20c3%83%20e%20o%20letramento%20de%20crian%20c3%87as%20surdas%20a%20import%20c3%82ncia%20do%20professor%20bil%20c3%8dngue%20grasielly%20rocha.pdf>.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequencia ao Sistema Educacional Brasileiro.** <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>> 2000.

SCHELP, Patrícia Paula. **Letramento e Aluno Surdos: Práticas Pedagógicas em escola Inclusiva.** Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro de Psicopedagoga - PUCPR.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, Ely; MACÊDO, Josenete Ribeiro. **Inclusão Social do surdo: Um desafio à Sociedade, aos profissionais e a educação.** http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/inclusao_social_do_surdo.pdf.

A CONSTITUIÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS COM BASE NO ESTADO DA ARTE

Erivânia Do Nascimento Coutinho Majeski¹

Diomark Pereira de Araujo²

José Severino da Silva Junior³

Lúcio Costa de Andrade⁴

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se fala a respeito dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-Português (TILSP), bem como sua formação. Entretanto, houve um tempo em que o TILSP, enquanto profissional qualificado era quase que desconhecido. Provavelmente, pela falta de políticas públicas que não contemplavam o sujeito surdo em seus projetos de inclusão e acessibilidade.

Quadros (2004) apresenta fatos históricos que destacam esse profissional que medeia a comunicação com o sujeito surdo. A autora apresenta alguns eventos importantes que o evidenciaram em alguns países. Por exemplo, o registro da presença de intérpretes de língua de sinais em

-
- 1 Tradutora intérprete de língua de sinais e Português - Instituto federal do Espírito Santo. Mestranda- UFES. erivania.letraslibras@gmail.com.
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Professor e Técnico Educacional do Município de Itaituba e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, UFOPA). E-mail: diomark.araujo@hotmail.com.
 - 3 Pedagogo Semed Palmares. Especialista Em Libras – Faveni, Pós graduando em educação inclusiva – IFMG Pedagogo -Upe. joseseverinojunior@live.com.
 - 4 Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Libras (UNIASSELVI). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Professor Estadual de Educação de Pernambuco. E-mail: profluciocosta@gmail.com.

trabalhos religiosos por volta do final do século XIX, na Suécia, em 1875; Thomas Gallaudet como intérprete de Laurent Clerc, surdo francês que estava nos EUA para promover a educação de surdos, em 1815; e no Brasil, a realização do I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete de língua de sinais, em 1988.

No Brasil, os TILSP ganharam visibilidade à medida que os surdos avançaram em suas conquistas sociais, com o direito linguístico de utilizar a Libras (língua brasileira de sinais) como língua de instrução no seu processo de aprendizagem escolar a partir do Decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei 10.436/2002, seguido da lei 12.319/2010 que reconhece os TILSP como profissional.

Este trabalho, conforme elencado na introdução, objetiva-se conhecer como a formação do TILSP vem sendo discutido nos trabalhos acadêmicos defendidos no PPGE⁵/UFES nos anos

de 2012 a 2018 no Estado do Espírito Santo - ES com foco nos TILSP em contexto educacional, a quem chamaremos de intérprete educacional (IE), a partir do *Estado da Arte*, uma pesquisa metodológica bibliográfica, a partir da análise de quatro dissertações de Mestrado defendida entre os mesmos anos, produzidas na Universidade Federal do Espírito Santo.

As pesquisas nomeadas de *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento* foram utilizadas por Laranjeira (2003), Soares (1989), Megid (1999), Ferreira (1999, 2002) André (2002), Romanowski (2002). Em Laranjeira (2003) o *Estado da Arte* objetiva-se em realizar levantamentos do que se

5 O PPGE/CE/UFES é o único programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação do Espírito Santo com oferta de cursos de mestrado e de doutorado. O trabalho de pesquisa e extensão é realizado, de forma intensa, pelos professores do PPGE em parceria com as redes municipais e estadual de educação do Espírito Santo e de outros estados do País.

O programa tem sua sede em VITÓRIA-ES, oferecendo o curso de Mestrado em Educação desde 1978 e o curso de Doutorado em Educação desde 2004 e mantém um perfil de qualificação acadêmica atestado pela CAPES, tendo recebido conceito 5 na última avaliação.

<http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE-> acessado em 09\11\2020 às 13hs e 30min.

conhece sobre um determinado assunto, marcando um determinado tempo, observando o desenvolvimento deste, indicando apontamentos que vão além da técnica, tornando as pesquisas acadêmicas mais do que um processo de coleta de dados, uma obra de arte.

Romanowski e Ens (2006) diz que:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências. (p. 39).

Messina (1998) analisa o *Estado da Arte*:

[...] é um mapa que nos permite continuar caminhando; um Estado da Arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um Estado da Arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática. (p.01).

Desta forma, a escolha pelo *Estado da Arte* para a condução desta pesquisa se torna relevante, pois percebemos o avanço de pesquisas acadêmicas em torno do TILSP no Estado do Espírito Santo (ES), principalmente no contexto educacional. Sendo assim, compreendemos a importância de analisarmos as pesquisas produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, após o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/02 para compreendermos como o profissional TILSP é investigado no contexto capixaba. Como profissional TILSP atuante no contexto educacional, investigar as pesquisas com temática relacionada a nossa formação e atuação se torna relevante, por nos atravessar como sujeitos que vivencia as demandas da área.

1. ASPECTOS QUE PERMEIAM O TRABALHO DO TILSP

1.1. O SURDO

Falar do tradutor e intérprete de língua de sinais está atrelado à necessidade de explanar a respeito do sujeito surdo. O Decreto 5.626/05 traz a seguinte definição: “[...]considera-se 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” (BRASIL, 2005)

De acordo com Skliar (1998), no que se refere ao sujeito surdo, não se pode pensar em um grupo uniforme. A comunidade é composta por: surdos das classes populares, mulheres surdas, surdos negros, surdos de zona rural, entre outros. Perlin (1998) reafirma essa heterogeneidade analisando suas múltiplas identidades, bem como suas diferentes facetas. Conforme Perlin e Miranda (2003, p.220), o ser surdo se constrói a partir das experiências com seus pares, na interação com sua comunidade (composta por surdos e não-surdos).

1.2. A LIBRAS

A língua brasileira de sinais – Libras é reconhecida como língua perante a lei 10.436/2002 com as seguintes definições:

[...] meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Oviedo (1996) define língua como um específico sistema de signos utilizado por uma comunidade para se comunicar. A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) define a Libras como a língua natural dos surdos composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais como gramática, semântica, pragmática, sintaxe (...). É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística.

Pesquisas afirmam que a Libras tem complexidade semelhante às línguas orais, destacando assim a não inferioridade da língua de sinais equiparada a elas. Porém, ambas possuem modalidades distintas: Libras na modalidade visual-espacial e a língua portuguesa na oral-auditiva.

1.3. O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS/LÍNGUA-PORTUGUESA (TILSP)

Quadros (2004) descreve o Tradutor e Intérprete de Libras e Português como um agente envolvido no processo de comunicação, com

poder de influenciar o objeto e o resultado da tradução. O que significa dizer que este profissional precisa ser munido de competência tradutória nas línguas envolvidas.

Lacerda (2010) sugere que a tradução não se mune apenas de fatores linguísticos, mas outros elementos precisam ser levados em conta, como, por exemplo, as questões culturais e sociais.

[...] não se pode reduzir o intérprete de língua de sinais somente ao ato de tradução. Os intérpretes são também intérpretes de cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua trajetória (PERLIN, 2006, p 136).

Acredita-se que a influência do TILSP no ato tradutório vai muito além da transmissão de informação, pois esse profissional atua diretamente com as duas partes envolvidas na comunicação. Nesta interação não passiva o TILSP atua como uma ponte ligando os extremos. Ou seja, o TILSP leva a cultura surda para conhecimento da comunidade ouvinte e a cultura ouvinte a conhecimento da comunidade surda.

1.3.1. *Intérprete Educacional (IE)*

O termo “intérprete educacional” surge na prática dos tradutores e intérpretes diferenciando seu local de atuação. Lacerda (2014), explica que as práticas exercidas pelo IE se diferem das exercidas pelos TILSP, isso porque esse profissional exerce a função de versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa. Todavia, se envolverá de alguma maneira, com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua formação.

Segue abaixo um trecho, em citação, da interação de um intérprete com um aluno surdo chamado “Gui”.

[...] ela assume o papel de mediadora entre ele e os conteúdos a serem apreendidos e luta ativamente por sua atenção e por um espaço que seja “ouvida/ OLHADA e compreendida... Tais atitudes são extremamente importantes para Gui já que todas essas considerações são apresentadas em língua de Sinais. Nesse sentido, a intérprete “transgride” os limites impostos ao seu papel, atuando efetivamente como um educador. Todavia, essa participação é absolutamente importante para que a criança surda aproveite ao

máximo as informações oferecidas (LACERDA; GÓES, 2000, p. 70).

O IE exerce uma função que ultrapassa os limites de escolhas práticas de tradução. Esse profissional necessita de habilidades para tornar acessível o conteúdo do currículo escolar ao aluno sem assumir o papel de professor.

2. METODOLOGIA O QUE É O *ESTADO DA ARTE* E SUA IMPORTÂNCIA

Conforme elencado na introdução, objetiva-se conhecer como a formação do TILSP vem sendo discutida nos trabalhos acadêmicos defendidos no PPGE/UFES nos anos de 2012 a 2018 no Estado do ES com foco nos TILSP em contexto educacional, a, partir do *Estado da Arte*.

O *Estado da Arte* não utiliza dados sem que haja reflexão sobre estes. Trata-se não somente de um trabalho comparativo das pesquisas recentes, mas também de um processo reflexivo sobre as pesquisas geradas por autores da contemporaneidade.

Tomando como referências as pesquisas no estado do Espírito Santo, podemos citar como exemplos de pesquisadores que utilizaram a metodologia intitulada *o Estado da Arte* tais como: Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Um Estudo Sobre As Identidades - (Santos 2006); Reflexões Sobre O Trabalho De Tradução E Interpretação em Línguas De Sinais Como Prática Ética E Política no Cuidado de Si (Vieira Machado e Santana 2015); entre outros.

A metodologia utilizada tem caráter bibliográfico. Porém, não se trata, em sua estrutura, apenas da coleta de dados, mas também da análise dos mesmos. Apresentam, no entanto, o desafio de mapear e discorrer sobre as produções acadêmicas no que tange aos diversos campos de conhecimento, na expectativa de replicar quais perspectivas vêm sendo destacadas em diferentes épocas e lugares a respeito de um mesmo assunto, de quais formas e em quais situações essas pesquisas estão sendo produzidas (FERREIRA 2002, p. 258).

Para esta pesquisa foi realizado um levantamento de dados que se deu por meio de busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Foram testadas três buscas: Na primeira por “TILS” e, desta pesquisa, encontramos um (1) resultado. Na segunda, usamos no campo de busca “intérprete de língua de sinais”, também se limitando a Universidade Federal do Espírito Santo no período entre 2012 a 2018, no qual foram encontrados sessenta e quatro (64) resultados. E por fim, com o objetivo de aperfeiçoar a busca, utilizamos o termo “Libras” e encontramos vinte e um (21) resultados, todos obedecendo ao período e instituição delimitados. Tal mapeamento baseou-se nos seguintes estudiosos da área: Xavier (2012), Santos (2015), Nogueira (2018) e Silva (2018).

Apesar de haver encontrado outras pesquisas concernentes ao tema, nossa análise histórica foi norteadada a partir destes trabalhos, por ter em comum o intérprete em contexto educacional como tema central. Ao analisarmos de forma cronológica as respectivas dissertações podemos observar que as pesquisas, no que diz respeito do TILSP, em especial as questões relacionadas à atuação do Intérprete Educacional, são ainda pouco investigadas na concepção em que estes textos se propõem a explorar.

3. ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

Xavier (2012) inicialmente pontua sua análise nos anos após o decreto nº 5.626\2005, que regulamenta a lei de Libras. Essas questões legais fazem com que a escola se torne um novo espaço de atuação para o TILSP. Abordando o tema segundo Vygotsky, porém não se prendendo apenas a eixos legais, dialoga também nas concepções dos autores: Ronice Muller de Quadros, Regina Maria de Souza, Vanessa Martins, Cristina Broglia de Lacerda e Mikhail Mikhailovich Bakhtin a respeito da linguagem. Objetiva-se em analisar como se dá a adição do TILSP em contexto escolar e traça aspectos históricos da legitimação da atuação desses profissionais em sala de aula, e como se deu a interação entre o aluno surdo, o professor e agora um novo personagem presente em sala, o IE.

Traz ainda, como produto de seus estudos, alguns esclarecimentos que contribuirão com o desenvolvimento desta pesquisa, dos quais foram destacados dois: o primeiro referindo-se à necessidade de se repensar a formação do TILSP, o segundo discorrendo sobre as condições

de trabalho pouco favoráveis às quais o IE é exposto. Ancorando-se nas teorias de Norbert Elias, a autora trouxe à tona a realidade referente aos *locus* do IE e sua posição de “marginalização em sala de aula”.

A autora questiona as múltiplas funções atribuídas a este profissional ao exercerem papéis secundários aos de sua formação, por conjectura a um escape na tentativa de sanar as fragilidades de uma educação majoritariamente ouvinte. O IE atua muitas vezes como professor do discente surdo, como cuidador, entre outras funções.

Como é sabido as funções a serem desempenhadas pelo intérprete educacional ainda estão em construção. Contudo, o que podemos destacar é que o profissional que atua nesta área específica tem seu saber e seu fazer perpassadas por peculiaridades da área educacional. e não somente pelo domínio e pela fluência de Libras (XAVIER, 2012, p. 55).

Nota-se aqui um possível despreparo dos professores que agora atuarão com alunos surdos no espaço em questão. Destaca-se a necessidade de uma formação específica para o IE que o possibilite atender as demandas recorrentes em sala de aula, assim como a interação do grupo pedagógico no que se refere às necessidades desse aluno surdo, além de exercer seu papel concernente a questões interpretativas.

Santos (2015) trata do tema embasando-se nos depoimentos de tradutores e intérpretes de língua de sinais-português e suas práticas, por meio da ótica de Foucault, concernentes às características do intelectual universal e intelectual específico. Dialoga como os TILSPs, por meio dos rituais de passagem e aleturgias⁶, garantem o status de profissão e como esse se subjetiva após imitar-se no âmbito profissional, regimentando os mecanismos descritos por Foucault, os quais são: o mecanismo discursivo, mecanismo jurídico-moral, mecanismo da experiência de si e o mecanismo da prática. Tendo em vista que a prática do cuidado de si é essencial no trabalho desse profissional, tal como as possíveis contribuições do intelectual específico nas práticas de atuação do tradutor e intérprete.

6 Segundo Santos (2015), descreve a perspectiva de Foucault (2011, p.19, 46) como ser o conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não verbais, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia”.

Apresenta ainda o processo de formação\construção do tradutor e intérprete que antecede as questões concernentes à formação legal desses sujeitos. Apresenta uma analogia alusiva aos rituais de batismo, que sustenta a ideia de que não se exige necessariamente uma formação, mas uma legitimação litúrgica para a inserção desse sujeito na comunidade surda, para que assim esse exerça a função interpretativa/tradutória.

[...] em diferentes momentos da vida, podemos afirmar, que o ritual que constituía alguém intérprete se dava metaforicamente, como o batismo católico, por “aspersão”, como respingo. Ou seja, por eu estar junto de amigos surdos, passei por esse ritual de “aspersão” pois só assim era autorizado a atuar como intérprete. Entretanto, não me via como intérprete profissional. Após trinta anos de trabalho na associação, deixei de atuar na superintendência da comunidade religiosa. (SANTOS, 2015; p.57)

O autor afirma ainda que mesmo havendo essas formações legais pós-decreto, o TILSP necessita olhar para si e observar se apenas essas formações o legitimam como tal. Apresenta entrevistas realizadas com TILSPs que confessaram se considerar profissionais a partir da aprovação nas certificações exigidas como requisitos para atuação e garantia do status profissional como, por exemplo, o programa nacional para a certificação de proficiência no uso e ensino da língua brasileira de sinais (PROLIBRAS). Outros, por sua vez, necessitavam da aceitação informal advinda do convívio com a comunidade surda.

Nogueira (2018) aprofunda-se na abordagem de Santos ao tratar do assujeitamento do intérprete à comunidade surda para a validação do exercício de suas funções como profissional. Ainda que esse profissional seja legitimado por meio de formação técnica e certificado por uma instituição de ensino, ele pode colocar sua formação em segundo plano e priorizar a validação do exercício pela comunidade surda para validação do exercício. Nogueira dá margem à problematização ao intérprete com postura heterotópica. Ou seja, quando esse profissional, igualmente legitimado e certificado com conhecimentos técnicos, transforma as práticas encontradas no ambiente educacional de acordo com as suas práticas adquiridas fora deste ambiente. Pois ele compreende seu papel e conduz as suas escolhas, não por influência da comunidade surda, e sim pelo conhecimento que possui de si e de suas práticas.

A autora busca especificamente compreender como se dá a interação do IE com a comunidade surda e trazer à luz as práticas desses profissionais com relação a influência que a comunidade surda possui sobre estes no que tange à inserção e permanência no meio em questão. Para isso, a autora se vale da coleta de dados em entrevistas inerentes às concepções foucaultianas, subjetivados como confissões narrativas. Sua dissertação dialoga também com o referencial teórico Bauman, apresentando o que vem a ser a interpretação comunitária. Para que a coleta de dados referente ao IE ocorresse, trabalhou com os teóricos Alphonso Lings e Gersta, relacionando-o ao desenvolvimento do seu trabalho à explanação de como o IE fora inserido na comunidade surda. Nogueira apresenta ainda o conceito de intérprete cosmopolita, referindo-se à transformação do IE por meio das ações heterotópicas⁷.

[...] Não se trata de reivindicar uma outra comunidade, mas de ter uma atitude diferente em relação a ela. Uma atitude para além do assujeitamento, em que cada profissional possa ser capaz de pensar por si mesmo, constituindo-se como sujeito neste processo (NOGUEIRA, 2018, p.90).

A autora nomeia esse intérprete como cosmopolita, pois esse possibilita a criação de espaços heterotópicos ao elaborar as suas próprias subjetivações. O que significa dizer que esse intérprete se permite agir segundo a demanda atual, provocando transformações em si mesmo e problematizando o que está instituído sem que esse desfaça sua relação com a comunidade surda. Porém, lida com essa relação não permitindo assujeitamento da comunidade surda.

Silva (2018) analisa a legitimação do tradutor e intérprete de Libras e Português na inclusão e problematiza a emergência da constituição e a institucionalização do mesmo, no contexto inclusivo. Com base nas teorias de Foucault (1971, 1995, 2006, 2013, 2016), Veiga-Neto (2011), Lopes e Fabris (2013), trabalha as relações de poder e resistência, suas concepções e a institucionalização do TILSP como uma ferramenta biopolítica para a articulação na possível presença ativa do sujeito surdo no

⁷ Teoria defendida por Foucault. Conceito que descreve situações e reações comportamentais que funcionam em condições dissemelhante ao senso comum para descrever as múltiplas camadas de significação do ser, na qual enredamento não pode ser percebidos de imediato.

espaço escolar e\ou social em geral. Trata as práticas de governo como forma de subjetivação e articulação para diferentes formas de governo e ações do sujeito. Apresenta também a resiliência desses sujeitos surdos quanto a essa forma de dominação.

O autor questiona o que se tem trabalhado nas formações específicas para o trabalho nos espaços educacionais. Apresenta o intérprete como agente biolítico; ferramenta utilizada pelo governo como forma de governamentação do sujeito surdo. Propõe uma reflexão sobre as condutas éticas do tradutor e intérprete que pode apresentar-se de maneira ambígua, uma vez que a legitimação destes profissionais pelo Estado impõe uma determinada forma de atuação em sala de aula, e que por outro lado sua construção histórica intimamente ligada a comunidade surda torna-o ferramenta de resistência para o sujeito surdo à essa dominação. O autor expõe o agenciamento dos profissionais intérpretes pelo Estado como meio de inclusão do surdo no âmbito social. Na necessidade de se suprir essa demanda, que vem a ser a presença do surdo no ambiente educacional, o governo necessitou conhecer o “ser surdo⁸” que, dado ao discurso estereotipado de instabilidade imposta ao sujeito em questão, trouxe a presença do intérprete com o intuito de prevenir possíveis problemas que possam perturbar a ordem e as funções delegadas à escola, sendo essa uma condição primordial para que as condições da governamentalidade dessem certo.

Seguindo a lógica neoliberal, a atual articulação entre agrupamento de surdos com presença de Tradutor e Intérprete de Libras e Português como um direito conquistado pode ser pensada como uma forma de reunir não só os alunos, mas também seus familiares e a população em geral, supondo uma “[...] participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no gerenciamento da instituição” (LOPES; HATTGE, 2009, p. 137- apud SILVA - 2018, p 42).

Em contrapartida o autor diz que, com a sua especificidade e singularidade linguística e ainda resistência subjetiva, o intérprete é capaz de estruturar novos caminhos para a educação quando esse se conscientiza

8 De acordo com SKLIAR, ser surdo é pertencer a um mundo de experiências visuais e não auditiva. Isso significa ter a língua de sinais como língua natural, é a percepção visual do mundo.

de suas competências. Porém, apresenta o intérprete como ser subjetivado pelo Estado em sua conduta, o que acarreta a contratação de intérpretes despreparados para o exercício da função, abrindo-se mão da qualidade e da competência tradutória com o objetivo de aparentar cumprir-se as questões legais.

4. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO TILSP NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO A PARTIR DOS RESULTADOS DAS DISSERTAÇÕES

Os surdos no Brasil, vistos como minoria linguística, estream o usufruto do direito linguístico da Libras como sua primeira língua (L1), tendo a garantia da presença do intérprete de Libras em locais de atendimento público.

No Espírito Santo os surdos foram ganhando espaço a partir da década de 1960 com a inauguração de salas de atendimentos onde pedagogos e professores abertos a atender a demanda de inclusão no estado. A escola Ângela de Brienzano, no município de Vitória, deu continuidade a trabalhos que eram realizados nessas salas de atendimento especializado em diversas escolas da grande Vitória. Atendiam surdos de diversas partes do ES, porém ainda trilhando num viés educativo com objetivo de oralizar os surdos atendidos. Acreditamos que a história foi se modificando devido ao fato do Centro de Apoio ao Surdo (CAS) ter sido também voltado à oralização dos surdos.-Atualmente, no estado, é tanto uma das referências de atendimento à educação de surdos, quanto influenciadora da cultura dessa comunidade.

Atualmente, a Libras e os profissionais TILSP do ES vêm ganhando visibilidade no Brasil, agora de maneira acadêmica, a partir abertura do curso Letras-Libras bacharelado na UFES. Sua primeira turma iniciou no ano 2014, o que acreditamos ser um caminho promissor para as futuras pesquisas na área.

Acreditamos que é fundamental para a melhoria da qualidade no trabalho do TILSP, assim como para o atendimento ao aluno surdo no ES, que pesquisas sejam produzidas. Pois, de acordo com nossa busca no banco de dados de dissertações e teses, consideramos um número pouco satisfatório se compararmos a demanda existente no estado.

Como ponto positivo das pesquisas encontradas temos essas quatro dissertações, as quais têm como ponto em comum pesquisadores atuantes como TILSP e que experimentaram as práticas deste profissional em sala de aula.

Nas pesquisas analisadas podemos perceber que as leis vigentes validam a presença do TILSP em sala de aula, porém não o ampara no exercício das suas funções. Pois esse profissional pode sofrer enfrentamentos no processo do exercício de suas atividades, muitas vezes pela ausência de orientação inerente ao seu papel no contexto educacional por parte do grupo pedagógico devido a uma confusão quanto ao seu papel. Havendo, desta forma, delegação de outras funções que não fazem parte do seu escopo, como por exemplo: dar aulas particulares na sala de atendimento de educação especializada ou contra turnos, ou ainda, acompanhar alunos com necessidades específicas que fogem à sua competência.

Quanto ao TILSP, mesmo sendo legalmente legitimado como profissional, muitas vezes necessita de legitimação externa a tais questões. Uma vez que esse sujeito se entende como profissional e passa a atuar de maneira que não se encaixa em um padrão das práticas em comum, pode provocar mudanças no local de sua atuação, com atitudes éticas, permitindo que, gradativamente, o ambiente venha a encaixar-se no pressuposto desejado: exercendo um papel legal e ético diante de suas funções, porém, muitas vezes resistente para que assim exerça a ético também consigo.

Diante das reflexões citadas, questionamos se apenas as validações legais atendem à demanda de formação dos IEs para questões éticas ocorridas em sala de aula, que necessitam de uma resposta. Uma vez que os estudos apontam que a construção do TILSP não se dá apenas por meio de certificação do Estado, mas também por meio da construção de si, quando esse identifica-se como profissional.

O que provoca, em segundo plano, outras problematizações. Como foi percebido na pesquisa de Xavier (2012), o IE muitas vezes atua de maneira solitária, não dialogando com seus pares as dificuldades enfrentadas ou até mesmo o repensar das ações aplicadas em sala de aula. Sendo assim, julgamos necessário pensar em quais medidas podem ser tomadas ao longo da formação do IE que o prepare para o exercício em

ambiente educacional. Será que o currículo de formação destinado a esses profissionais contempla uma formação não apenas técnica, mas ética e comportamental

Sabemos que, para que essas perguntas sejam respondidas, outros pesquisadores precisaram dar continuidade às investigações e que assim outras problematizações serão levantadas, nos proporcionando olhar o assunto em várias perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, a partir das análises das referidas dissertações, que no período dos anos de 2012 a 2018, ocorreram avanços nas pesquisas acadêmicas no que concerne à atuação do TILSP. Todavia, dada as demandas apresentadas, consideramos haver necessidade de mais produções acadêmicas a respeito.

Porém, as pesquisas evoluíram em suas percepções. Saíram para além do âmbito da legalização da profissão para o campo ético do sujeito. O que significa dizer que, atualmente, a academia enxerga o TILSP não apenas como um transmissor de informação, mas também como parte importante no contexto de inclusão da pessoa surda.

Compreendemos que a formação e certificação institucional (cursos técnicos, bacharel em tradução e interpretação Libras- Português, curso de pós-graduação em Libras, entre outros) corroboram com o reconhecimento da profissão, pois foi por meio desses canais que as instituições governamentais apresentaram recursos para suprir a demanda de inclusão dos surdos na sociedade.

Contudo, as análises nos levaram a considerar que sua legitimação e capacitação, por meio do Estado e instituições de ensino, não são suficientes para que esse profissional se estabeleça como tal. Entendemos ser necessário que este intérprete, uma vez legitimado, olhe para si e posicione-se como profissional ativo e influenciador no meio onde exerce suas funções.

Demos como exemplo o intérprete educacional que, em muitos casos, exerce a função de professor de reforço ou atuam em condições precárias, como foi percebido nos relatos investigados. Esses profissionais, quando compreendem o seu papel, podem exercer uma postura firme

deixando claro seus reais encargos, agindo com ética, não desviando-se das atribuições da sua profissão.

Desta forma, possivelmente, influenciará, o ambiente de trabalho onde atuam, contribuindo para o conhecimento dos colegas de trabalho com relação às suas habilidades laborais, alcançando assim o status de TILSP.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). **Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

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

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, 2005. Disponível em: Acesso em 16 de novembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FREITAS, Adriano Vargas e PIRES, Célia Maria Carolino. Estado da arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. Bauru: **Ciência e Educação**. V.21, n.3, 2015.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

MEGID, Jorge Neto. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999

MELO, M.V. **Três décadas de Pesquisa em Educação Matemática na Unicamp: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. 2006, 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

_____. Ministério da educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispões 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, 22 dez. 2005.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: **Reunion de Consulta Técnica sobre Investigación em Formación del Profesorado**. México,1998.

NOGUEIRA, Fernanda dos Santos. **Intérprete educacional cosmopolita: práticas heterotópicas na relação com a comunidade surda**. 2018. Dissertação de Mestrado. UFES;

OVIEDO, Alejandro. **Contando cuentos en lengua de señas venezolana**. Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones, 1996.

PERLIN, Gladis T. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD: Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2006.

PERLIN, Gladis TT. Histórias de vida surda: identidades em questão. **Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, set./dez. 2006.

SANTOS, JCC. **A Formação do Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais Como Intelectual Específico: o Trabalho de Interpretação Como Prática de Cuidado de Si**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

SCHELP, Arthur Oscar et al. Incidência de disfagia orofaríngea após acidente vascular encefálico em hospital público de referência. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, p. 503-506, 2004.

SILVA, Josué Rego da. **Resistências surdas: quando as narrativas dos tradutores e intérpretes de Libras e português nos contam as histórias**. 2017. Dissertação de Mestrado. UFES.

SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento*. Brasília: INEP/Santiago: **Reduc**, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. **Série Estado do Conhecimento**, n.7. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

XAVIER, Keli Simões, (1982 -). **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2012.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Lúcio Costa de Andrade

Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciando concluinte de Letras Libras (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Professor Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. Gestor Adjunto do CAEER – Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife. E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



Eliane Maria dos Santos Lima

Escritora, poetisa, Professora de Sala de Recursos, Atendimento Educacional Especializado – AEE, Braillista e Intérprete de Libras. Mestranda em Ciências da Educação. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras pela FACOL - Faculdade Osman da Costa Lins. Licenciada em Letras – UFPE – Universidade Federal de Pernambuco e Pedagogia – ISEF – Instituto de Educação de Floresta. Áreas de aperfeiçoamento complementares: ABA e AEE. E-mail: elianelima402@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4203912721231225>.



Jocélia Emília Borba

Escritora. Poetisa. Professora. Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Osman da Costa Lins (FACOL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). E-mail: joceliaemilia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1717819067839726>.



EDITORA
SCHREIBEN