

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES



LÚCIO COSTA DE ANDRADE
DAVID KAIQUE RODRIGUES DOS SANTOS
ADRIANA PATRÍCIA DA SILVA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

LÚCIO COSTA DE ANDRADE
DAVID KAIQUE RODRIGUES DOS SANTOS
ADRIANA PATRÍCIA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
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)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. 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)

E24 Educação especial na perspectiva inclusiva : apontamentos e considerações. / Organizadores: Lúcio Costa de Andrade, David Kaique Rodrigues dos Santos, Adriana Patrícia da Silva. – Itapiranga : Schreiben, 2022. 178 p. ; e-book.
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-87-5
DOI: 10.29327/564935
1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Professor - formação. 4. Língua brasileira de sinais. I. Título. II. Andrade, Lúcio Costa de. III. Santos, David Kaique Rodrigues dos. IV. Silva, Adriana Patrícia da.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Maria Dione Monteiro</i>	
Capítulo 1	
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL DE 2000 A 2022: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	7
<i>Luciana Ribeiro Pinto Soares</i>	
<i>Miqueias da Silva França</i>	
Capítulo 2	
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO: UM RESSALTAR PARA AS MULTIFUNCIONALIDADES E UM CONTEXTO MAIS INCLUSIVO.....	24
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
Capítulo 3	
UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	38
<i>Micaela Balsamo de Mello</i>	
<i>Priscila Regina de Assis da Silva</i>	
<i>David Kaique Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
Capítulo 4	
INCLUSÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPECTATIVA E REALIDADE.....	58
<i>Cristiane Galvão Buriti Valadares</i>	
<i>Dilson Tosta Alves</i>	
<i>Claudia Braga Maia</i>	
<i>David Kaique Rodrigues dos Santos</i>	
Capítulo 5	
A INCLUSÃO DA LIBRAS NAS DIVERSAS MODALIDADES DE ENSINO.....	77
<i>Maria de Lourdes do Nascimento Lima</i>	
<i>Maria Meire Pereira de Oliveira</i>	
<i>Poliana Santana Teixeira Lima</i>	
<i>David Kaique Rodrigues dos Santos</i>	
Capítulo 6	
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – (LIBRAS) COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS	

SURDAS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....96

Marcos Antonio Ribeiro
Darly Maria Silva De Barros
Iranea Maximiana Da Silva
Lúcio Costa de Andrade

Capítulo 7

APRENDENDO LIBRAS BRINCANDO.....114

Cledivane Rosa de Andrade
Geane Alves da Cruz
Gicelia Gonçalves Machado
Dilza Silva dos Reis Saigg
David Kaique Rodrigues dos Santos Costa

Capítulo 8

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NA REDE DE ENSINO REGULAR.....129

Maria das Dores Aguiar Carvalho

Capítulo 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
PARA O ENFRENTAMENTO DO TRANSTORNO OPOSITIVO-
DESAFIADOR (TOD) NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....138

Vania Aparecida Alcantara Lima
Aurea Barbosa Moreira
Adriana de Oliveira Silva Araújo
Lúcio Costa de Andrade

Capítulo 10

APRENDER A CONHECER PARA APRENDER A FAZER:
DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....154

Jaqueline Aparecida Miguel
Terezinha Richartz

Capítulo 11

O ALUNO AUTISTA E O MERCADO DE TRABALHO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....168

Davi Milan
Stefanie Kelli Lourenço Oliveira
Edna Maria da Silva Oliveira
Claudinei Zagui Pareschi

SOBRE OS ORGANIZADORES.....177

PREFÁCIO

Uma educação inclusiva no sistema educacional precisa dar ênfase às políticas educacionais existentes e à operacionalização das mesmas no ambiente escolar, o que implica dizer que os profissionais envolvidos exerçam uma descrição acerca dos questionamentos existentes no Brasil, considerando as mudanças e permanências em relação ao processo de inclusão de estudantes com deficiência e, nesse contexto, as pessoas com surdez, respeitando-se as suas especificidades linguísticas.

A partir da década de 1990 a inclusão educacional tem ocupado um significativo espaço de reflexão, por existir muitas formas de pensar e repensar o espaço escolar quando se trata de conceber a efetividade da inclusão. A ideia de um processo de rotulação nos leva a crer que as deficiências se pautam em categorias, considerando igualdades, desconsiderando as identidades existentes, e conseqüentemente com uma concepção de que possuem as mesmas necessidades educativas.

Este livro é uma coletânea e o resultado de estudos realizados por autores, com o propósito de repensar, descrever e discutir fatos e interpretações de um determinado contexto vivenciado em sua relação com a pessoa com deficiência e profissionais envolvidos nesse contexto. Uma operação intelectual por meio da qual se afirma a verdade de uma conjectura em consequência da ligação com outras já reconhecidas como verdadeiras, uma dedicação como profissionais envolvidos com a inclusão que coincide com as mudanças na efetivação de políticas públicas voltadas para as diferenças.

Inicia-se uma nova forma de se ver o outro e de se ressignificar sobre ele, antes visto negativamente. Não se trata de um comentário especificamente acadêmico, edifico aqui, algumas ideias que ainda me acompanham nesses longos anos de trabalho e de vida, que fui traçando. São ainda alguns artifícios da teoria do conhecimento que muitas vezes nos provoca à desconstrução como imperativo à uma nova construção.

Este livro nos leva a discutir, refletir e abordar questões sobre a Educação Especial numa perspectiva Inclusiva no Brasil, suas mudanças

e permanências, as multifuncionalidades e um contexto mais inclusivo, uma análise dos dispositivos legais sobre a inclusão de surdos no ensino superior, expectativa e realidade, inclusão de surdos e educação inclusiva, a inclusão da Libras e alfabetização de crianças surdas, aprendendo Libras brincando e, finalmente, não menos importante, a formação continuada dos docentes, as contribuições da educação física dos professores da pessoa com deficiência e os desafios para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista, considerando, nesse contexto, o mercado de trabalho com seus desafios e possibilidades.

O mais ressaltante dessa obra é o pacto como docente comprometido com as pessoas com deficiência. Sua concepção reafirma essa dedicação como componente da experiência e cultura humana e, como sugere a leitura desta excelente obra, tendo como princípio norteador à *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: apontamentos e considerações*. Também, podemos contemplar a importância dos assuntos aqui abordados e mencionados anteriormente, que têm como princípio a Educação Inclusiva que decorre de um direito de acesso à educação que está assegurado na Constituição Federal de 1988.

As discussões sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, especificamente no aspecto de incluir a todos, considerando pessoas com ou sem deficiência, foi intenso nos últimos anos. E, a leitura proposta neste livro trata de assuntos que apontam para a eliminação das barreiras e a promoção da acessibilidade, refletindo sobre segregação, inclusão e quebra de paradigmas. Nessa perspectiva, consolidada um empenho de nos mostrar que a subjetividade inserida em cada um é mais fidedigna que a pretensa objetividade.

Por estas razões e outras, desvelam-se no conteúdo deste livro, que com muito orgulho e grata satisfação, apresento e recomendo a presente obra.

Prof.^a PhD. Maria Dione Monteiro

*Pós Doutora em Gestión y Innovación Educativa, Doutora em
Ciência da Educação, pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA),
Mestra em Psicologia da Educação com projeto em Educação Cidadania na
Multiculturalidade e Especialista em Educação Especial.*

Capítulo 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL DE 2000 A 2022: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS¹

Luciana Ribeiro Pinto Soares²

Miqueias da Silva França³

*“A nossa proposta educacional é,
simultaneamente, a tarefa de
uma transformação social,
ampla e emancipadora”.*
Mészáros

INTRODUÇÃO

Como ponto de partida tomamos o pensamento de Meszáros como referência para a contextualização dos processos envolvidos nas propostas de mudanças apresentadas nas políticas públicas e criação de uma legislação voltada à educação especial na perspectiva inclusiva nos últimos anos no Brasil.

Por se tratar de um tema de dimensão multidisciplinar, as abordagens sobre si, não se esgotarão enquanto as barreiras impostas permanecerem fixas no sistema educacional. Neste sentido as reflexões expostas serão conduzidas a partir da observação dos limites que a estrutura política e socioeconômica estabelece entre os instrumentos legais e as disputas que permeiam

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Licenciada em História, Especialista em Gênero e Diversidade no Contexto Escolar – lurybeiro9@gmail.com.
 - 3 Licenciado em História, Especialista em Ensino de História – miqueiascefet06@yahoo.com.br.

seu funcionamento real na educação escolar pública. A compreensão sobre as pautas políticas atuais relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva apresentadas à sociedade brasileira, exige uma análise ampla para a identificação dos interesses contidos em seu processo de organização.

Apesar da existência de uma vasta literatura produzida pela comunidade científica apontar a importância da inclusão das pessoas com deficiências aos espaços de sociais, dos documentos normativos de orientação e regulação. Esse assunto provoca muitos debates devido aos elementos que precisam ser observados na elaboração dos novos projetos que trazem a perspectiva de uma inclusão substantiva.

Ao aprovar a Lei da Educação Inclusiva, o Brasil avança no processo de reconhecimento da necessidade de elaborar documentos que convergem com os princípios democráticos e humanísticos presentes na Constituição Federal de 1988 e também nas resoluções internacionais sobre os Direitos Humanos. Seguindo essa tendência de mudanças de posicionamento político frente à necessidade de se planejar e garantir um processo de educação escolar que atenda à diversidade dos indivíduos, as novas diretrizes educacionais e os documentos das instituições de ensino do Brasil pontuam a educação especial na perspectiva Inclusiva como um dos fundamentos centrais para uma política afirmativa de inclusão da diversidade humana nos espaços escolares. Além dos casos mais complexos de deficiência que demandam maior atenção apresentados pelos diagnósticos clínicos das pessoas com deficiências, as interferências políticas e socioeconômicas são os principais fatores que dificultam o processo de ampliação e melhoria dessa modalidade de ensino nas diferentes instituições.

DESENVOLVIMENTO

UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO

Embora tenham se intensificado no fim do século XX e início do século XXI, as discussões sobre a atenção às pessoas com deficiência no Brasil não são recentes. Notadamente os avanços foram mais significativos a partir do final da década de 80. O período da redemocratização pode ter contribuído para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o tema da inclusão tanto na educação de uma forma geral como também

para o acesso de pessoas com deficiência aos sistemas de ensino regular. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996), além da própria constituição de 1988, foram de fundamental importância para que se pensasse de forma mais efetiva as questões relacionadas à inclusão. A partir deles vieram inúmeros debates, decretos e novas leis pelo acesso e direito à educação escolar para todos.

Além disso, vale lembrar do conceito de inclusão no longo processo de desenvolvimento da educação brasileira. No sentido mais abrangente, a inclusão educacional não está relacionada apenas ao acesso de pessoas com deficiência às instituições de ensino, mas de se abrir as portas para aqueles que historicamente sempre estiveram às margens das políticas públicas do Estado. Ainda, além disso, é preciso dar as condições necessárias para poderem se manter na escola. Dessa forma ao se falar em inclusão deve-se compreender as mais variadas lutas, nos mais variados contextos, pelo acesso ao ensino de crianças, jovens e adultos oriundos das classes trabalhadoras.

Para Souza (2020, p. 170) “Apesar de a legislação assegurar o direito à educação, a história da educação especial passou, e ainda passa por momentos de segregação do deficiente, tanto por parte da sociedade, quanto por parte das escolas.”

Nesse sentido, pode-se observar que foi no período da redemocratização que houve avanços mais significativos na sociedade. Assim a Constituição de 1988, além de marcar historicamente o início da nova república democrática, trouxe a base social desse novo ciclo que se iniciava. Embora estejam presentes em todo o texto constitucional, mesmo que implicitamente, é no Capítulo II que está mais evidente.

Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (BRASIL, 1988)

No ano de 1996 foi aprovada a nova LDB que veio não apenas substituir a lei anterior criada no período da ditadura. Apesar da imensa lacuna

existente até hoje entre a legalidade e o que se configurou na prática, a LDB trouxe avanços no sentido de trazer os filhos da classe trabalhadora para a pauta educacional. Embora tenham se passado mais de 20 anos da nova lei, os desafios de se colocar esses elementos em prática ainda são grandes. Dessa forma, trazer do discurso legal para o prático ainda tem sido o maior deles.

Segundo a LDB(1996):

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

I — educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

II — atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

III — acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

IV — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

V — oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VI — oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII — atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

VIII — padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;

IX — vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (LDB, 1996)

Nota-se que a Lei 9394/1996 “garante” obrigatoriedade do acesso à educação para as crianças em idade escolar ainda e no que se refere aos deficientes estabelece que devem ter acesso ao atendimento especializado, mas deixa vago sobre onde eles poderão ser atendidos. No entanto, é importante frisar que o texto constitucional também já tratou do tema.

Concernente à inclusão das pessoas com deficiência, a LDB trouxe um capítulo para tratar sobre essa temática, em seu capítulo VI no Art. 58 ela afirma que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Além disso, coloca que a escola deverá contar com serviços de apoio para atender as especificidades dos alunos deficientes. “§ 1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”

Com relação à Declaração de Salamanca, se configura como um movimento internacional para a implantação de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na agenda pública no mundo. Ao apontar as estratégias de inclusão, ela considera que todos os setores da sociedade devem se articular na busca pela efetiva inclusão das pessoas com deficiências à sociedade. Reconhece as especificidades regionais, mas ressalta a importância das trocas de experiências das relações socioculturais, políticas, práticas pedagógicas e do conhecimento científico e tecnológico da sociedade contemporânea nesse processo.

O texto do Plano Nacional de Educação de LEI Nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001, aparece com muitos pontos positivos, pois além de estabelecer um regime de colaboração entre a União e os demais órgãos de representação federativa do país a se organizarem para efetivar a nova Lei da educação inclusiva nos contextos escolares. Outrossim, apresenta uma articulação com outros setores do poder público como a saúde, assistência social e também observa os desafios regionais que implicam estratégias para efetivá-la.

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena

integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas escolas “regulares”. Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País. A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento de expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. (PNE,2001).

Cabe salientar que a Constituição Federal de 1988 já previa o Plano Nacional de Educação, porém apenas duas décadas após sua promulgação que o primeiro plano foi elaborado.

Neste contexto, percebe-se que o termo “preferencialmente” apresentado no art. 208, III da CF 88, justifica a manutenção das influências das instituições privadas nas decisões políticas e na defesa de interesses próprios. Segundo FERRARO (2006), “Não se pode, portanto, falar de dívida histórica no sentido de coisa do passado. Não! Grande parte da educação escolar não realizada é coisa atual, inclusive gerada no contexto da Constituição de 1988”.

Sendo assim, embora seja possível identificar alguns problemas que deveriam ter sido resolvidos no passado, muitas demandas que atualmente percebemos nos processos de inclusão é uma tarefa do tempo presente e sua superação requer posicionamentos críticos frente às estruturas que fundamentam a sociedade. Também é importante uma autocrítica em torno das práticas educacionais que as instituições e os profissionais que atuam diretamente no processo pedagógico adotam.

O DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004: regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. (BRASIL, 2004)

Esse documento, ao estabelecer regras de acessibilidade, impôs uma

exigência de mudanças nas estruturas da sociedade. No ambiente escolar, as mudanças arquitetônicas representaram não só uma necessidade urgente, mas também demonstraram à população brasileira aspectos importantes sobre o modo como as instituições de ensino excluíram historicamente determinados grupos de acessá-las.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, exerceu grande importância ao reforçar as políticas educacionais voltadas à inclusão das pessoas com deficiências ao contexto escolar como um dos direitos essenciais ao ser humano. Ao estabelecer que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, percebe-se sua importância vinculada aos Direitos Humanos. Tendo em vista que naquele cenário político da época o Brasil, como representante signatário, se comprometeu em ampliar o acesso de matrículas de pessoas com deficiências em todos os níveis de ensino nas escolas comuns do ensino público. De acordo com dados apresentados pelo Grupo De Trabalho Da Política Nacional De Educação Especial Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC/ no ano de 2008 o número de matrículas cresceu. Por um lado, isso representou um avanço na própria receptividade acerca da política de inclusão. Logo as demandas apresentadas passaram cada vez mais a desafiar as instituições e os profissionais a desenvolverem projetos que atendessem as especificidades desse novo público. Além de tratar sobre várias questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência à sociedade. Ademais, a convenção serviu como instrumento para alteração na Constituição Federal onde a discriminação de pessoas com deficiências passou a configurar como crime.

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e Considerando que os atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008; DECRETA: Artigo v : Igualdade e não discriminação.

1 - Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei. (BRASIL,2004)

2 - Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada

na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo. (BRASIL,2009)

Apesar das dificuldades em se colocar em prática as leis aprovadas para a inclusão, pode se dizer que os debates ocorridos nos últimos anos foram produtivos, o que gerou a aprovação da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a política de inclusão das pessoas com deficiência no país. No caput do artigo 1.º já diz que a lei se destina a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” No capítulo VI que trata da educação, a lei procurou assegurar o acesso a uma educação inclusiva a todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, observa-se que ao promover o processo de inclusão de estudantes com deficiência ao ensino escolar, toda a estrutura organizacional das escolas, sejam elas físicas ou pedagógicas, necessitam de modificações. Inclusive muitos conceitos precisam ser radicalmente desconstruídos.

Souza(2020) ressalta que:

A Educação especial no Brasil passa e ainda continua em passos contínuos para uma educação igualitária, pois as leis que beneficiaram bastante o acesso à educação de pessoas deficiente ao ensino, contudo que é aprendido na teoria, quando se aplica na prática é bastante diferente. Pois muitas escolas não estão preparadas para receberem esses alunos. (Souza 2020, p. 160).

Por fim, o documento recente, também muito importante — dado o contexto em que foi elaborado — o decreto Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020 chamou atenção dos movimentos sociais, de políticos e também da comunidade científica que defendem o funcionamento a educação especial na perspectiva inclusiva em escolas regulares nas instituições públicas. Isso porque algumas partes apresentadas no texto retomaram questões que até então pareciam superadas, entre os apontamentos se refere principalmente:

CAPÍTULO I, DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com

vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; (...)

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada. (BRASIL,2020).

Cabe atentar-se para a configuração do documento. Esse, diferentemente dos antecessores, se diferencia tanto pelas propostas que representam um verdadeiro retrocesso bem como pela sua estrutura jurídica. Os documentos anteriores foram frutos de debates democráticos na sociedade enquanto esse se caracteriza como um decreto que é fruto das intenções do executivo sem os debates necessários que o tema requer.

Percebe-se que a retomada das discussões sobre as escolas especializadas se contrapõe às ideias e ações políticas dos movimentos que historicamente reivindicam a ampliação de investimentos públicos destinados às instituições públicas de ensino. Isso ocorre por compreenderem que esse é um caminho fundamental para a democratização do acesso da maioria da população brasileira a um serviço de melhor qualidade. Em relação ao que apresenta o parágrafo VI do Artigo 3.º deste decreto, ao destacar o papel da equipe multidisciplinar associado à escolha da família pelas formas mais adequadas de atendimento das pessoas com deficiências, demonstram elementos que precisam ser melhor analisados. Percebe-se a intencionalidade em descaracterizar a importância da escola enquanto lugar privilegiado para a formação humana que propicia aos indivíduos a socialização com diferentes sujeitos, conhecimentos e culturas. Ademais, a escola em muitos casos constitui como espaço dos Direitos Humanos e segurança para muitas pessoas que têm seus direitos violados. A partir de uma contextualização entre a instituição

deste decreto e as ideias políticas e econômicas adotadas pelo governo de Bolsonaro, é possível identificar haver uma tentativa de fundamentações voltadas às propostas de “*Homeschooling*” que alguns grupos têm apresentado como pauta de educação escolar, a meritocracia e também de manutenção de benefícios para as instituições que fazem parte Parcerias Público — Privadas (PPPs) aonde parte dos recursos públicos é destinada para setores privados. É importante observar que uma análise em torno dessas tentativas de ataques aos direitos conquistados exige um olhar global acerca das propostas políticas apresentadas. Na maioria das vezes elas utilizam as dificuldades que emergem no processo de mudanças para legitimar suas propostas. Outra questão que precisa ser pensada é a própria formação da subjetividade humana voltada à centralidade individual, pois essa centralidade, quando associada aos interesses particulares, coloca em risco importantes conquistas que beneficiam a coletividade.

Desse modo, torna-se urgente a defesa de uma formação política da população brasileira para compreender que quando um Decreto como Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 é instituído aparentemente apenas os direitos das pessoas com deficiências são atacados, no entanto, toda a sociedade perde. Pois, reforça a ideia de exclusão de determinados grupos sociais, compromete as iniciativas de valorização e reconhecimento da diversidade como parte fundamental para a emancipação humana de todos os indivíduos. A partir das pressões populares e da comunidade científica que questionaram a constitucionalidade do novo decreto nos diversos meios de comunicação. O mesmo foi suspenso pelo ministro Dias Toffoli do Supremo Tribunal Federal (STF) entendeu que o decreto vai contra aos acordos firmados com organismos internacionais acerca da educação inclusiva, fere regras estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) a decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 e será submetida a referendo do Plenário.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALÉM DOS DISCURSOS

Considerando a trajetória histórica brasileira sobre as políticas

públicas ligadas à organização do sistema educacional, é importante enfatizar que todos os direitos que constam em todos esses documentos legais fundamentados na perspectiva da democratização e equidade educacional entre indivíduos são frutos das reivindicações dos movimentos populares que compreendem que a inclusão de grupos historicamente colocados à margem da sociedade ao processo de educação escolar é um dos meios de proporcionar acesso aos direitos à dignidade humana. Rememorar os meios pelos quais esses direitos foram adquiridos é fundamental para o enfrentamento às ideologias políticas e econômicas que tendem a normalizar a dinâmica estrutural da sociedade capitalista.

Um exemplo claro é a produção de discursos com conceitos que reforçam a lógica da exclusão com pautas relacionadas à inovação, à produtividade, à meritocracia, ao individualismo e à competitividade nos projetos educacionais. Essas pautas já trazem em seu âmago um sentido de exclusão quando estabelecem condições individuais pré determinadas para que os sujeitos possam se inserir na escola e na própria sociedade. Além disso, nas exposições públicas esses conceitos não são apresentados de modo explícito a quais interesses vão atender. Para Mészáros (2008) “Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois, define tanto a educação como atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados a educar e governar”. Portanto, o desvelamento dos reais interesses contidos nas novas propostas educacionais, exige um trabalho analítico sobre os procedimentos econômicos e suas relações com a organização das políticas públicas do sistema educacional com amplo debate na sociedade. No caso da educação especial na perspectiva de inclusão, é geralmente retratada como um apelo moral, o combate a essa percepção é imprescindível para esta ser compreendida como um direito, e seu funcionamento precisa ser planejado como uma pauta de política pública do sistema educacional referenciado no conhecimento científico.

Ao buscar informações em torno do processo organizativo da educação especial na perspectiva de inclusão, imediatamente é possível identificar a complexidade que se estabelece para efetivá-la nas escolas públicas. Isso demonstra o quanto podemos ser induzidos a nos adaptarmos

às situações apresentadas, pois, as dificuldades nas propostas nas práticas pedagógicas e curriculares, a falta de planejamentos claros e objetivos sobre a questão desafiam os profissionais que atuam nos contextos das escolas regulares. Aparentemente, os problemas parecem ser localizados, no entanto, em uma análise ampliada percebe-se como algumas questões contraditórias aos princípios da educação emancipatória se articulam nos organismos que regulam o sistema educacional. Por exemplo, as mudanças implantadas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os conceitos de competência e habilidades apresentados, a redução de determinadas áreas de conhecimento no Ensino Médio. Nesse sentido percebe-se que, embora os aparatos normativos exerçam enorme importância na garantia ao direito dos indivíduos com deficiências serem incluídos na educação escolar, e também pela responsabilidade que atribuem ao Estado em buscar meios para resolver os problemas que impedem as pessoas com deficiência acessarem o espaço escolar comum. Eles são insuficientes para efetivá-la de modo concreto, pois a defesa da educação especial na perspectiva de inclusão, além de contrapor a lógica vigente, exige um posicionamento crítico acerca do sistema educacional em sua totalidade, bem como uma reflexão sobre que tipo de projeto de educação e sociabilidade humana pretendemos alcançar. Nessa perspectiva, as particularidades individuais são respeitadas, no entanto, o posicionamento na defesa da educação especial inclusiva não deve se pautar por anseios individuais muitas vezes apresentados por familiares das pessoas com deficiências e também por educadores que atuam nas instituições. Sua defesa deve ter como ponto central, uma organização política a serviço da coletividade.

Para Mantoan:

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. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. (MANTOAN, 2003, pág.15).

A educação escolar tem sido sistematicamente um objeto de disputa de determinados grupos que buscam secundarizar os seres humanos em função dos projetos econômicos de seus interesses.

Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida, uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar. (GARCIA,2017,pág.23).

Com a educação especial não é diferente. Não é recente na história da república as intervenções de setores privados com o objetivo de determinar o rumo das políticas públicas de inclusão trazendo os recursos e investimentos públicos para serem alocados em instituições privadas. Essas práticas são intensificadas nos períodos em que as ideias neoliberais direcionam as pautas da política econômica do país. São nesses períodos que os movimentos de privatização dos serviços públicos eclodem com mais intensidade. Além disso, historicamente os projetos educacionais do Brasil sempre passaram pelo crivo da elite dominante como afirma Januzzi (2004, apud TEZANI, 2008, p. 56) “ A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade”. Para Mazzotta (1996, apud TEZANI, 2008, p. 62) por muito tempo “ a educação da pessoa deficiente no Brasil foi caracterizada por iniciativas oficiais isoladas, refletindo interesses particulares”.

Não há dúvidas de que os mecanismos legais representam uma conquista significativa de garantia para as pessoas com deficiência. Eles abrem possibilidades para que os especialistas que se dedicam aos estudos e pesquisas acerca da Educação Especial possam articular, com organizações populares, pautas reivindicatórias cobrando do Estado a responsabilidade de promover políticas públicas que realmente atendam às necessidades educacionais apresentadas pelos diferentes indivíduos.

No tocante ao seu funcionamento na rede pública, percebe-se que embora tenham ocorrido algumas alterações significativas no aspecto legal, para efeitos práticos várias barreiras constituem como impedimento para efetivá-las de modo que venha atender as demandas apresentadas

nesses espaços.

Em relação às instituições públicas que oferecem a educação básica para a população, percebe-se o tamanho do distanciamento existente entre o que está previsto nos documentos oficiais e a realidade enfrentada pelas pessoas com deficiência que dependem de um atendimento especializado com os profissionais que atuam nesses espaços. As demandas apresentadas nessas instituições reforçam a necessidade de um planejamento de políticas públicas que realmente contemple uma inclusão e dê condições dignas para quem delas necessita. Além das adaptações estruturais metodológicas que envolvem sua dinâmica, é fundamental desconstruir a ideia de assistencialismo que permanece na cabeça da maior parte da população brasileira quando se trata das pautas de inclusão. Uma educação especial deve ter como perspectiva um ideal de inclusão que potencialize aos indivíduos com deficiências o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais que favoreça sua socialização com outros indivíduos nos mais diversos contextos.

CONSIDERAÇÕES

A análise aqui apresentada em torno das alterações na Educação Inclusiva nos últimos anos reforça a necessidade de defendê-la como uma pauta de política pública fundamental na educação pública brasileira. Essa defesa se dá principalmente na compreensão de que essas políticas sejam debatidas e executadas pela sociedade civil e pelas classes a quem elas se destinam. Ademais, por mais que apresentem divergências em relação ao que está previsto nas Leis e seu funcionamento prático, não se pode negar as possibilidades que ela representa no enfrentamento à exclusão que afeta grande parte da população brasileira, sobretudo os que vivem em situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, as atualizações em torno do modo de organização e funcionamento da educação especial inclusiva da educação pública, de qualidade e socialmente útil, devem incluir uma perspectiva de reconhecimento e valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões.

Embora sejam visíveis as contradições na Lei sobre a Educação Especial envolvidas entre o que está previsto nos documentos oficiais e o

que realmente funciona nas instituições públicas que atendem a educação básica. É imprescindível a defesa da sua ampliação em todos os níveis de ensino. Contudo, para que uma proposta de educação escolar que apresenta em sua base uma perspectiva humanista e emancipatória dos indivíduos se realize é necessário um conjunto de medidas que tenha como objetivo a superação das barreiras apresentadas na estrutura social brasileira. Entre elas pode-se apontar a defesa de um sistema educacional como política estatal, onde os recursos públicos voltados à educação sejam aplicados nas instituições públicas, bem como a uniformização da educação especial entre as instituições públicas de ensino federais, estaduais e municipais em sua organização metodológica, adequações estruturais e apoio de profissionais capacitados.

REFERÊNCIAS

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

____. Supremo Tribunal Federal (STF) Ação Direta De Inconstitucionalidade -ADI 6590. Disponível em: acesso em: 15 Mai. 2022.

____. Decreto N° 6.949 de 25 de agosto de 2009 — Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 09 Mai. 2022.

____.**MEC/SECADI**- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em :http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192 Acesso em: 16 Mai. 2022.

____.RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 09 Mai. 2022. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>> Acesso em: 15 Mai. 2022

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em : 16 Mai. 2022

____. Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar). Disponível em : < <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>> Acesso 10 Mai. 2022.

FERRARO, Alceu. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/tg4j5WkmPT5Ffp-4TXk3j79d/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 10 Mai. 2022.

GARCIA, Rosalba Cardoso. Políticas de Educação Especial: Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2017 -Livro -pdf. Disponível em: < https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf> Acesso em: 10 Mai. 2022.

Inclusão e educação 3 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 3) Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/01/E-book-Inclus%C3%A3o-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-3-2.pdf>> Acesso em: 15 Mai.2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? São Paulo

Mazzotta, M. J. da S., & Sousa, S. M. Z. L. (2000). **Inclusão escolar e educação especial:** considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos Da Clínica*, 5(9), 96-108. Disponível em : < <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917/63953> > Acesso em: 20 Mai. 2022.

MÉSZÁROS, István. A Educação Para Além do Capital. 2. ed, - São Paulo: Boitempo,2008.

ONU, Organização das Nações Unidas - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf Acesso em 15 de Mai. 2022.

Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico]: caminhos para a inclusão 3 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em<<https://adefip.org.br/wp-content/uploads/2021/11/E-book-Caminhos-para-a-Inclusao.pdf>> Acesso 15 Mai. 2022.

SOUSA, Lazaro Mourão de. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. *Revista Bibliomar*, n. 1, v. 19, p. 159-173, 2020. Disponível <<https://brapci>.

inf.br/index.php/res/v/141967> Acesso 19 Mai/2022.

TEZANI, T. C. R. . Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. Revista de Educação (Itatiba) , v. 11, p. 55-74, 2008. Disponível em < <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/1945> > Acesso 16 Mai. 2022.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO: UM RESSALTAR PARA AS MULTIFUNCIONALIDADES E UM CONTEXTO MAIS INCLUSIVO¹

Abraão Danziger de Matos²

INTRODUÇÃO

A inclusão sempre foi um problema em nossa sociedade. Nesse caso, insere-se a educação especial, que é voltada para alunos com deficiência tendo assim necessidades específicas. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação integral é direito de todos, e essa discussão é muito importante: é fundamental. As pessoas com deficiência estão há muito isoladas da sociedade e incapazes de funcionar como cidadãos porque são consideradas improdutivas. Portanto, o avanço da discussão sobre os direitos dos alunos com necessidades educacionais específicas é fruto de um longo processo de articulação política e econômica.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo revelar a importância das salas de recursos multifuncionais para o público-alvo de alunos da educação especial. Para tanto, discute a situação atual das salas multifuncionais nas escolas públicas brasileiras, e a importância de professores bem formados e salas de aula preparadas que realmente facilitem o progresso do aluno e sua adequada inclusão educacional. Os métodos qualitativos baseiam-se na pesquisa bibliográfica sobre temas que se pretende aprofundar. Portanto, diante desta pesquisa, é possível sugerir que a

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com.

própria sala de recursos multifuncionais são relevante na medida em que facilita o suporte educacional complementar sendo fundamental para que os alunos prosperem em seus estudos.

Amaral (1995) afirma que é importante ressaltar que na história da educação nem sempre as questões de inclusão receberam a devida atenção. As manifestações distantes estão relacionadas a conceitos bíblicos, filosóficos e científicos inerentes a diferentes contextos históricos. Por exemplo, nos tempos antigos, o isolamento e abandono de pessoas com deficiência foi institucionalizado. Na Grécia, pessoas com deficiência são assassinadas, deixadas à própria sorte ou expostas publicamente. Em Roma, existe uma lei que permite que os pais decidam se uma criança com deficiência vive ou não.

A primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência surgiu no séc. XVI (16) com Paracelso e Cardano, médicos alquimistas que defendiam a possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência. Mas a consolidação da concepção científica sobre a deficiência só aconteceu no séc. XIX (19) com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl, entre outros, que passaram a descrever, cientificamente, a etiologia de cada deficiência, numa perspectiva clínica. Cabe ressaltar que, apesar dessas contribuições científicas, a primeira metade do século XX (20) ainda ficou marcada pela atuação do Nazismo, no sentido de ter provocado a eliminação bárbara de pessoas com deficiência (SILVA, p. 05, 2006).

No Brasil, até a década de 1950, havia pouca menção à educação especial. Essa questão só começou a ser discutida depois de 1970, com a criação de órgãos públicos e privados, reguladores federais e estaduais e categorias especiais como assunto de interesse do governo (ROGALSKI, 2010). Em 1994, a Declaração de Salamanca definiu a política, os princípios e a prática da educação especial. Desde então, espaços sociais e salas de aula em geral têm sido considerados para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estipulou que os Estados devem garantir um sistema de educação inclusiva que proporcione às pessoas com deficiência o acesso à educação inclusiva em todos os níveis escolares (SOUTO, 2014).

Desde então, o governo brasileiro empreendeu uma série de ações

voltadas para a inclusão, implementando importantes políticas nacionais em diferentes sistemas de ensino, que passaram a envolver diretamente as salas de recursos multifuncionais, inclusive, lançando em 2007, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

Nessa direção este capítulo visa apresentar por meio de revisão bibliográfica a importância dessas salas de Recursos Multifuncionais com professores capacitados para o progresso da aprendizagem discente e sua devida inclusão educacional.

DESENVOLVIMENTO

A SALA MULTIFUNCIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

De acordo com o Censo 2019, o Brasil tem 100.718 escolas públicas com pelo menos uma matrícula na educação especial (BRASIL, 2020). A partir de tais dados, intensifica-se a necessidade e responsabilidade atribuída ao serviço instituído como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao falarmos deste serviço e do espaço específico de Salas de Recursos Multifuncionais, somos levados a refletir sobre a instituição desse território como um lugar específico da educação especial dentro da escola regular.

Cabe ressaltar, primeiramente, que a sala de recursos faz parte da política de educação especial brasileira desde a década de 1970, constando nos documentos oficiais após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Antes disso, o relatório de Planejamento da Educação Especial no Brasil continha recomendações para a criação de salas de recursos como alternativa ao atendimento desses alunos (GALLAGHER, 1974).

Somente em 2011, que o decreto nº 7.611, definiu as salas de recursos multifuncionais como ambientes que contêm equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos visando ofertar o atendimento educacional especializado. Sua multifuncionalidade decorre justamente do fato de ser equipada para atender, em simultâneo, pessoas com diversos tipos de deficiência, possibilitando um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência.

Nessa perspectiva, o programa das Salas de Recursos Multifuncionais

(SRM) destina-se às escolas de redes estaduais e municipais de educação sendo criado com o objetivo de promover um ensino de qualidade para o público-alvo, isto é, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Tal programa é desenvolvido de modo complementar e suplementar a escolarização, sendo por isso, ofertado no contraturno em que a criança frequenta na escola comum que está matriculada. A finalidade é garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2007).

Para tanto, o Programa disponibiliza as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (SANTI, 2010, p.02).

De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo a 4.564 municípios brasileiros - 82% do total (MACHADO, 2009). No entanto, ainda é visível a falta de preparação e fornecimento de equipamentos adequados que realmente cumpra com os objetivos do programa.

OS PROFESSORES DA SALA MULTIFUNCIONAL

De acordo com as diretrizes nacionais de organização do Atendimento Educacional Especializado nas SRM, cabe aos professores das Salas Multifuncionais, seguintes atribuições:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos

- pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 24).

Contudo, é essencial compreender que o professor da SRM, não deve atuar como um docente de reforço escolar, pois, seu papel é -de forma criativa e inovadora- buscar atividades, recursos e estratégias que estimulem o aprendizado do discente, desenvolvendo e aplicando técnicas com o intuito de atender as necessidades especiais de cada indivíduo fornecendo o suporte ao seu desenvolvimento e subsídio à sua vida escolar. Além disso, mantém contato e com o professor da sala de ensino regular, para que juntos façam adaptações didáticas e utilizem recursos pertinentes que possibilitem a participação dos alunos em todos os ambientes escolares.

Ressalta-se, portanto, que o professor não é o único responsável pedagógico pelas ações que promovem o aprendizado dos alunos em situação de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. O professor regente, a coordenação pedagógica, a gestão escolar e os demais componentes da escola devem estar envolvidos e igualmente responsabilizados pelo processo de inclusão educacional. Para além das responsabilidades destinadas aos educadores, destaca-se também a responsabilidade governamental em promover condições de efetivação de atendimento aos alunos (BRAGA; PRADO; CRUZ. p. 104. 2021).

A formação de professores para o atendimento desses alunos, é

abordada nas políticas, as quais destacam que eles devem ser capacitados e especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo a inclusão escolar.

Assim, os docentes devem ter formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, devem complementar os estudos e/ou realizar pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Também deve ser oferecido aos professores oportunidades de formação continuada, inclusive ao nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1996).

Porém, é sabido que há, no Brasil, enormes lacunas na qualidade da formação oferecida, uma vez que esta garante poucas condições ao professor da sala de recursos multifuncionais para ele dominar os conhecimentos científicos necessários à organização de propostas de ensino de fato desenvolventes. Embora, a negação ao direito docente de se apropriar de forma concreta do conhecimento científico e elaborado pela humanidade nas diversas áreas do conhecimento, não se limita à educação especial e tem impedido o avanço nos processos de escolarização dos estudantes em geral que frequentam o ensino público (MARTINS, 2016).

A IMPORTÂNCIA DA SALA MULTIFUNCIONAL NA ESCOLA

O serviço destinado ao Atendimento Educacional Especializado visa à escolarização de alunos especiais, bem como a sua participação na rotina escolar, inserção no processo de ensino e aprendizagem, mediante as especificidades e pleno desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. O espaço físico foi pensado para atender a diversidade, isto é, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais (MEC, 2006).

Ressalta-se que a matrícula do aluno em situação de deficiência no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser ofertado em Centros de Atendimento Educacional Especializado

da rede pública ou privada sem fins lucrativos. Tais centros devem corresponder com as orientações da PNEE-PEI (2008a) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento 107 Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

É necessário que o atendimento considere as especificidades dos alunos com necessidades especiais, principalmente no que tange a seus ritmos e seu próprio estilo de aprendizagem, buscando desenvolver a autonomia, assim como, proporcionar a inclusão através de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Para tanto, é essencial a promoção de dinâmicas de trabalhos condizentes com a potencialidade do aluno, e que, sobretudo, promova o desenvolvimento de habilidades capazes de fomentar o aprendizado no espaço de aula inclusiva.

Evidencia-se mais uma vez, que a Sala de Recursos Multifuncionais não deve se apresentar como um reforço escolar, visto que seu papel vai muito além. Ela deve ser um espaço de contribuição para o desenvolvimento inclusivo da instituição escolar além de fornecer, também, apoio socioemocional aos alunos com deficiências. Assim, as salas se apresentam com alicerce estruturante de uma educação de fato inclusiva, participativa e de qualidade para todos.

A PROPÓSITO DO ESTADO DA ARTE

O avanço das discussões acerca dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais é o resultado de um longo processo de articulações políticas e econômicas. Além disso, a inclusão dos alunos em situação de deficiência nas escolas regulares, historicamente, enfrentou barreiras e infelizmente, ainda há segregação no ambiente que deveria promover inclusão. De acordo com Silva (2008, p.71),

A inclusão é processo que vem sendo construído ao longo do tempo, variando conforme suas implicações e necessidades, e não estado. Não existe um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista de maneira contínua para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem.

A problemática se expande para as salas de recursos multifuncionais, uma vez que estas, desde que foram legalmente definidas, enfrentam dificuldades. Na prática, algumas políticas educacionais tanto dos

estados quanto dos municípios ainda não contêm salas de recursos multifuncionais, ou, quando têm, não são multifuncionais, mas sim, voltadas a apenas um tipo específico de deficiência, reproduzindo uma visão limitada, que se fixa mais na deficiência em si do que nas reais necessidades de aprendizagem.

Uma consequência disso é que, nos concursos públicos para os profissionais que devem atuar nessa sala, são geralmente selecionadas as pessoas formadas para lidar com um tipo de deficiência, e não para trabalhar a inclusão na totalidade (KLING, 2021).

Vale ressaltar que o Brasil segue acordos firmados com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com o Banco Mundial, cujas metas preveem escolas para todos. Assim, desde 1990, o Governo federal, por meio de medidas legais, tenta implantar políticas de inclusão escolar, embora muitas situações ainda estejam em processo para a conquista de uma educação realmente de qualidade para todos.

Contudo, salienta-se que:

A preocupação com o atendimento de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, se torna responsabilidade de todas as áreas de ensino, além de envolver gestores e educadores por meio de formação continuada implementada pelo MEC, organizada pelos polos de trabalho, caracterizando um marco importante para a mudança na educação brasileira, que passaria a entender a educação especial não mais como uma “educação diferente da educação regular”, mas sim como uma modalidade de ensino que deve dialogar com todas as esferas educativas (BRAGA; PRADO; CRUZ. p.98, 2018).

Todavia, apesar de a legislação e as políticas públicas afirmarem o direito dos alunos de estarem nas escolas públicas regulares, é sabido que muitos são as dificuldades para que as condições se efetivem, devido a várias questões:

O governo não garante todos os recursos necessários, as escolas ainda não apresentam experiência histórica com a inclusão, os profissionais estão em processo de formação contínua e os desafios aparecem cotidianamente. Tendo em vista as especificações apresentadas das respectivas salas, é necessário que as escolas públicas reservem espaços físicos para o funcionamento das SRMs, onde serão realizados os Atendimento Educacionais Especializados - AEE. Elas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos

de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração desse espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua nesse serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (BRAGA; PRADO; CRUZ, p. 111).

Sobre a capacitação de professores para atuarem nessas salas, Gallagher (1974), afirma que tais fatos demonstram que a ampliação das ações voltadas à formação docente tem acompanhado a mesma lógica de ampliação das salas de recursos multifuncionais, ou seja, ocorre uma expansão significativa no número de docentes formados, mas não ocorre expansão de recursos financeiros.

Pasian, Mendes e Cia (2014), afirmam que quando se trata da formação inicial do professor, evidencia-se que referente à Educação Especial é ofertada, geralmente, apenas uma disciplina específica nos cursos de Pedagogia, não sendo esta suficiente para a diversidade encontrada nas Salas de Recursos Multifuncionais. Obrigatoriamente, os professores precisam recorrer a cursos de especialização que aparecem como auxiliadores, mas também, não são suficientes para suprir a demanda.

Segundo Vieira (2008) é necessário complementar a formação inicial para a docência, sendo preciso também, investimentos na formação continuada, uma vez que a formação recebida nos cursos de graduação, realmente, não oferta as condições para lidar com questões atuais nas escolas.

Percebe-se que as exigências para a atuação como professora de educação especial são bastante amplas e complexas, a qual requer um profissional multifacetado, capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos. A formação dos professores Salas de recursos multifuncionais: precisa enfocar e questionar a compreensão que os professores têm do AEE, a forma como podem planejar e desenvolver o ensino dos alunos e se estão aptos e preparados para atuar com a diversidade de alunos (PASSIAN; MENDES; CIA. p. 216, 2014).

Além disso, muitos estudos têm discutido acerca da importância de existir uma parceria entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os docentes das salas regulares, como forma de promover o aprendizado e a troca de experiências e informações sobre os alunos. No entanto,

é encontrado na literatura, uma série de dificuldades quando se trata desta parceria. Essas dificuldades de relacionamento entre os professores da sala de recursos multifuncionais e os professores da sala regular foi apontada pela pesquisa realizada por Jordão (2013), na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, na qual foi verificado que os alunos público-alvo da educação especial estavam na escola regular, assim como os professores especializados, bem ou mal, também estavam alocados nesse mesmo ambiente. Entretanto, o isolamento não se rompeu, de modo que as salas multifuncionais da referida rede de ensino pareciam ter se deslocado dos processos de escolarização.

A autora também identificou uma polarização entre salas comuns e Salas de Recursos Multifuncionais que colaborava para uma relação formal entre as duas áreas. Dessa forma, a função complementar e suplementar – que em termos legais é a principal marca dos serviços de AEE – anulava-se, já que as ações desenvolvidas tanto pelas professoras das salas de recursos multifuncionais como pelas professoras do ensino regular não estreitavam as relações entre a educação especial e a classe comum.

Diante disso, é importante saber que a:

Formação para inclusão educacional remete a parcerias entre professores de ensino regular e de ensino especial, equipe pedagógica, pais e comunidade, pois toda a ação para a inclusão envolve esforços coletivos. Ao professor da sala de recursos cabe orientar o professor da classe comum sobre estratégias e metodologias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno em todas as atividades propostas ao grupo. Pois o desenvolvimento da criatividade e da motivação dentro da área de interesse e ou de habilidade do estudante, vem ampliar as possibilidades de que o aluno tenha sucesso e satisfação pessoal (OLIVEIRA, GOTTI e DUTRA, 2006, p.33).

Brizolla (2009) diz que o processo de inclusão da criança com necessidades educativas especiais não depende somente do professor, isolado em seu contexto, mas sim de parcerias com outros educadores, família, equipe pedagógica, ou seja, de todos aqueles que fazem a escola. O autor destaca ainda, que a Educação Especial e o ensino comum devem estabelecer um trabalho de cooperação, para que o desenvolvimento das potencialidades e necessidade de cada estudante sejam trabalhados mediante recursos pertinentes ao processo, visando atender a cada especificidade,

numa ação construtiva e dinâmica.

Além disso, o estudante com necessidades educativas especiais deve ser acima de tudo respeitado, aceito e ter acesso aos mesmos materiais que os demais, sem nunca deixar de ser recebido tanto pelos colegas, professores e funcionários de maneira afetiva Vargas (2015).

Nessa perspectiva, a Sala de Recursos Multifuncional se apresenta como relevante, uma vez que promove o apoio educacional suplementar importante para que este aluno prospere na aprendizagem.

Contudo, Arnal e Mori (2007, p.3) afirmam que “a sala de recursos apenas poderá ser uma ferramenta de inclusão, a partir do momento que [...] atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular”.

Dessa forma, a configuração da sala de recursos multifuncionais assenta-se no seguinte tripé: espaço físico diferenciado, equipamentos e recursos pedagógicos e professor especializado. Esse tripé é o que vem possibilitando o atendimento educacional especializado a crianças pertencentes ao público-alvo da educação especial, com destaque àquelas de diferentes tipos de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, sem contar suas diferenças individuais (PASSINI, p.85, 2018).

Braga; Prado e Cruz admitem ser grande o desafio de lidar com as diferenças sobretudo em uma sociedade capitalista na qual os mais fortes e capazes são valorizados. Por isso, é fundamental inaugurar outra cultura social que busque compreender as diferenças como constitutivas da humanidade e não como incapacidades. Mesmo diante da importância e da utilidade das Salas de Recursos Multifuncionais, as ações inclusivas não podem limitar-se ao atendimento nesse espaço de instrução e não pode ser um trabalho solitário, sem o apoio e parceria dos outros componentes da escola.

Nessa perspectiva, Oliveira (2009, p.74) aconselha: “Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite”. Esta é uma meta na qual toda escola de Educação Básica que busca ser inclusiva deverá procurar atingir, visto que, o aluno tende a ganhar autonomia e adquirir capacidade para frequentar a escola regular, sem os apoios especializados à medida que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem. No momento em que a escola atingir tal objetivo, poder-se-á afirmar que a inclusão é real nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é, para nós outros, o meio pelo qual os sujeitos podem ser devidamente integrados à sociedade. Por isso, o programa para a implementação das salas de aula multifuncionais mostra-se como algo de imenso valor, porquanto visa assimilar as pessoas que de ordinário estão ao longo de muito tempo excluídas de tal direito, isto é, a educação.

Contudo, embora seja um projeto por demais importante, ainda está longe de obter o sucesso que gostaríamos, pois, que a maioria das escolas públicas nem sequer possuem os meios necessários para a concepção de tais salas, em geral, limitando-se a apenas reservar um local comum para fins de receptividade dos alunos PcD.

Adstrita a isso, ainda encaramos um cenário pouco favorável no que tange à formação docente, uma vez que a maioria dos professores licenciados têm pouca ou nenhuma capacitação para lidar com problemas de ordem tão complexa como os que irão enfrentar ao darem aulas aos PcD.

Assim, nota-se que o trabalho ainda se realiza, e que por isso cabe aos governantes e as instituições de ensino, sejam superiores ou básicas, proverem os meios humanos e materiais para que os alunos com deficiências especiais sejam devidamente auxiliados, para a sua maior projeção intelectual e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe, 1995.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/242.pdf>. Acesso em 03 de março de 2022.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 03 de março de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (2020). **MEC investe 257 milhões para ações de formação de professores e assistência de Sala de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/>

noticias/educacao-e-pesquisa/2020/11/mec-investe-r-257-milhoes-para-aco-es-de-formacao-de-professores-e-assistencia-de-sala-de-recursos-multifuncionais. Acesso em 03 de março de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRIZOLLA, F. **Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente:** o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Universidade Federal do Paraná, setor litoral, 2009, V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de Professores em foco, São Paulo, SP.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas universidades**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. Educação especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97- 132.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

JORDÃO, S. G. F. **Políticas de inclusão escolar na ótica de professores de Salas de Recursos Multifuncionais**. Dissertação (mestrado) Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí-SC, 2013.

KLING, Frederico. (2021). **O que são salas de recursos multifuncionais e como está sua implantação?** Disponível em: <https://www.feac.org.br/o-que-sao-salas-de-recursos-multifuncionais-e-como-esta-sua-implantacao/>. Acesso em 03 de março de 2022.

MACHADO, M. C. (2009). **Prorrogado o prazo de indicação para as salas multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13704-prorrogado-o-prazo-de-indicacao-para-as-salas-multifuncionais>. Acesso em 03 de março de 2022.

OLIVEIRA, Denise Alves; GOTTI, Claudia Maffini, DUTRA, Claudia

Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA,

E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Org.). **Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial.** Londrina: ABPEE, p.69-82, 2009.

PASSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil. Para quem e para quem?** Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Amazonas: 2018.

ROGALSKI, S. M. (2010). Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, 5(12), 1-13.

SANTI, A. P. (2010) **Atendimento Educacional Especializado.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 03 de março de 2022.

SOUTO, M. T. D. **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade.** João Pessoa: 2014.

VARGAS, Roberta Vieira. Os desafios de incluir sem excluir. **Revista O Professor.** Ed. 7 Ago 2013. Disponível em: <https://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=232>. Acesso em 03 de março de 2022.

Capítulo 3

UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR¹

*Micaela Balsamo de Mello*²

*Priscila Regina de Assis da Silva*³

*David Kaique Rodrigues dos Santos*⁴

*Lúcio Costa de Andrade*⁵

INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de especialização para formação de professores em Letras/LIBRAS o encaminhamento foi a busca pela ampliação de conhecimentos e ressignificar olhares sobre a educação de surdos a partir da reflexão em relação à produção teórica, legislação e recomendações e a implementação da educação nos contextos escolares.

O acesso a diferentes documentos e referencial teórico ao longo do

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Pedagogia - UFBA. Especialista em Letras – Libras pela UNEB/UNEAD. Mestrado em Educação, Doutorado em curso em Educação. Universidade Federal da Bahia. (71) 99164-9503 - mbalsamo@bol.com.br.
 - 3 Licenciatura em Letras Libras, Especialização em Educação Especial e Inclusiva / Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas, Especialista em Letras – Libras pela UNEB/UNEAD. Tradutora Intérprete de Libras – UFRB. (71) 99128-5350 - priscila.regina@gmail.com.
 - 4 Licenciatura Plena em História, Pós, Graduação em Docência e Interpretação da Libras e Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. (73) 982492387 – davidlibras6@gmail.com.
 - 5 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras Libras pela UFPB. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER (SEDUC/PE). E-mail: profluciocosta@gmail.com.

curso viabilizou a construção de conhecimentos sobre o direito e o processo de inclusão do estudante surdo, indo além dos fundamentos e prática da Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS. Ao longo desse percurso, algumas questões surgiram, principalmente ao perceber o distanciamento entre o legislado e o implementado nas instituições de ensino públicas na Bahia, entre a garantia dos direitos dos sujeitos surdos e a efetivação destes, tais como: A legislação e as orientações contemplam as demandas dos contextos de implementação? Os atores nas instituições de ensino conhecem as orientações e legislação sobre a inclusão educativa dos surdos? Quais situações se constituem como barreiras para a implementação da política de inclusão educativa de surdos?

Na tentativa de encontrar respostas às questões postas, elegeu-se como ponto inicial para superar as inquietações em questão o seguinte problema de pesquisa: quais são orientações e normatizações que regem o processo de inclusão dos estudantes surdos nas instituições de Ensino Superior no Brasil? Desta maneira, estabeleceu-se como proposta investigar sistematicamente às políticas educacionais considerando o que a legislação define para a inclusão de surdos nas Instituições de Ensino Superior através da análise de conteúdo, considerando a seguinte legislação: O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino; O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, especialmente quando prevê a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência na estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior; a Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Destarte, definiu-se como objetivo geral deste trabalho analisar as orientações e normatizações que regem o processo de inclusão dos

estudantes surdos das instituições de ensino Superior no Brasil. Como objetivos específicos, propõe-se: definir o referencial teórico sobre Políticas educacionais, Educação de Surdos e Inclusão de surdos; apresentar orientações e legislação que regem o processo de inclusão dos estudantes surdos das instituições de ensino superior; sistematizar tais orientações e normatizações em relação ao seu conteúdo.

As contribuições que o estudo ora proposto podem apresentar traduzem a relevância da pesquisa. Esta relevância assume três dimensões: na dimensão social, entende-se que a socialização de tal sistematização pode orientar/propor a tomada de decisão das instituições em estudo, assim como nortear o sujeito em questão para reivindicação de seus direitos. Na dimensão acadêmica, destaca-se que os resultados poderão compor o processo de consolidação e expansão dos estudos atuais na defesa e promoção da garantia de direito de estudantes surdos, assim como a discussão sobre os caminhos para construção de uma sociedade mais participativa e justa. Na dimensão pessoal, o desenvolvimento da pesquisa possibilita a transformação das concepções e práticas no contexto social e de atuação, como profissionais do campo da educação.

O artigo está organizado em seis seções, incluindo esta apresentação. A seção seguinte se constitui de uma breve revisão da literatura referente ao tema abordado; a terceira seção apresenta a análise de conteúdo referente às orientações e legislação sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A quarta seção trata da abordagem metodológica adotada para desenvolvimento da presente pesquisa. A quinta seção e a última encerram o texto com as reflexões, considerando os caminhos percorridos e aqueles ainda a serem conquistados em relação à educação de surdos, especificamente na inclusão destes no Ensino Superior.

DESENVOLVIMENTO

BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A constituição federal de 1988 declarou a Educação como direito fundamental e dever do Estado. A carta magna estabelece, ainda, a igualdade de condições de acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB, lei nº 9394 de

1996, amplia a perspectiva de inclusão no sistema de ensino determinando que o direito à educação seja baseado não só nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência, mas inclui o direito à igualdade de condições de aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1996).

Ao analisar a concepção de educação expressa na LDB, verifica-se a perspectiva de ampliar as condições de oportunidade de aprendizagem para todo cidadão, independentemente de sua condição social, econômica ou biológica. A partir dessa legislação, foram instituídos dispositivos legais para que o determinado pela lei fosse efetivado e o direito à educação, ainda em processo de consolidação, se aproximasse do cidadão.

No que concerne à educação de surdos, principalmente a partir do início do século XXI verificou-se um aumento nas políticas para garantia da sua educação. Tanto a previsão legal como os dispositivos são resultados da mobilização de grupos e movimentos sociais. Neste sentido, para o propósito que o presente artigo traz, é relevante iniciar uma discussão sobre política educacional, educação de surdos e Os surdos e Ensino Superior.

Política Educacional

A política pública é um campo de estudo amplo e recente. Segundo Celina Souza (2003) e Arrecthe (2003), o processo de construção do campo investigativo sobre políticas públicas se deu a partir do final do século XX, evidenciando possibilidades, desafios e lacunas nessa temática. A definição de Políticas Públicas não é única, podendo expressar uma concepção mais crítica, a partir da análise das relações sociais e interesses, ou mais técnica. Esta última apresenta políticas públicas como conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Na dimensão educacional, as políticas são entendidas como constituintes da política social, diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza, sua repartição e distribuição (Deitos, 2010), devendo considerar em sua análise o aspecto teórico- ideológico e o contexto da história recente. Para Höfling (2001):

As políticas públicas são [...] compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à

política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 1)

Assim, no que tange à comunidade surda, diversas políticas públicas vêm sendo discutidas de modo a se implementar melhorias na qualidade de vida e inclusão social e profissional deste segmento. As políticas envolvendo a comunidade surda no Brasil têm crescido a cada ano, as conquistas vão se acumulando e mesmo estando longe ainda do ideal, já tem mostrado novas perspectivas.

Dentre as reivindicações dos surdos, ações em conjunto com os governos nos últimos anos, destacam-se: formação e capacitação em Libras, como instrutores, professores e intérpretes, com o exame de proficiência no uso, ensino e tradução, em parceria com o Ministério de Educação e Cultura – MEC; elaboração de Dicionários Bilíngues e/ou Trilíngues; Formação superior em Licenciatura Letras-Libras, na modalidade à distância, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com universidades e institutos de diversos estados do Brasil, bem como as turmas presenciais, a serem ministradas presencialmente na Sede da Instituição; Cursos Bilíngues de Pedagogia, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES e diversos outros cursos que garantem ao aluno surdo não apenas a formação em Letras-Libras, mas sim e diferentes cursos, trazendo autonomia de escolhas em sua trajetória acadêmica e profissional; cursos de pós-graduação em Libras e em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais, a prova do Enem em Libras, dentre outras ações que ocorreram neste período (CAVALCANTE, 2011).

Educação de Surdos

Considerando os avanços no campo da legislação e o processo de implementação das políticas educacionais, é preciso dizer que ainda há uma distância grande para efetivação da educação de qualidade para os surdos. Para estudiosos do campo da Educação de Surdo (Sá, Capovilla, Quadros, entre outros), é um equívoco ignorar a necessidade de escolas especializadas, pois significa negar a singularidade educacional e o respeito à necessidade linguística. A tomada de decisão nas políticas públicas, ao invés de garantir os interesses e direitos dos surdos, ignora a luta histórica da comunidade surda contra a opressão e imposição da língua

oral, tem reforçado a extensão da opressão e do abandono na educação de sujeitos historicamente invisibilizados no sistema educacional brasileiro (SÁ, 2011).

Segundo o Decreto 5626/2005, no capítulo IV, o que seria ideal num ambiente inclusivo e garante o direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva seria um local com as seguintes características, conforme artigo 22:

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

Por muitos anos, após reivindicações das minorias linguísticas e social, tal como as pessoas com deficiência, documentos foram elaborados a fim de garantir o direito à educação igualitária a toda a população. Neste intento, passou-se por muitos debates, muitos documentos, declarações que garantisse os direitos à educação e cidadania.

Destacam-se, entre os documentos as Leis 12.319/2010, Lei 10.436, resolução n.º 02/2001, Decretos 5626/05, Declaração de Salamanca e muitos outros. Com o crescimento rápido da necessidade de igualdade entre as pessoas, vários paradigmas vêm sendo quebrados, nos âmbitos empresariais, humanísticos, educacionais, entre outros. A Educação especializada surge, então, para contribuir com uma educação mais justa e democrática. Cabe às instituições, não apenas as de ensino infantil, fundamental e médio e profissional, mas também as de nível superior, adotar políticas de adaptações às novas tendências, quebrando-se paradigmas.

Neste sentido, Sasaki (1998) afirma que:

[...] a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas precisam ser reestruturadas para acompanharem todo aspecto da diversidade humana representado pelo aluno em potencial, ou seja, pessoas com deficiência físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se “as necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mas do que os alunos adaptando-se

ao sistema educacional (escolas integradas). (SASSAKI, 1998, p. 9)

Da citação merece destaque que existiram e existem escolas que adotam a abordagem integrada, constituídas pela modalidade de que os alunos deviam se adequar ao que lhes fosse imposto em sala de aula e a modalidade de abordagem inclusiva na qual existe o acompanhamento interdisciplinar, levando-se em conta as diferenças dos alunos ouvintes e, entre outros, os surdos.

No sentido de se inserir definitivamente os surdos no processo de ensino/aprendizagem, os educadores brasileiros envolvidos com a causa surda e a própria comunidade quebrara mais um paradigma, adotando uma pedagogia adaptada às realidades, se valendo da Língua Brasileira de Sinais. Com a evolução desta pedagogia, o governo brasileiro adotou o procedimento de inserir como disciplina obrigatória para a educação dos surdos a Libras de forma tal que eles tivessem acesso à educação formal utilizando-se a língua de sinais como a de instrução e a portuguesa como segunda língua. Instituiu-se, portanto o bilinguismo. O Decreto 5626/05 disciplina matéria. O Bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país(...)os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, citado por PERLIN; STROBEL, 2006, p. 42).

Atualmente, a comunidade surda, em parceria com os grupos de intérpretes, que se engajam nas causas deste segmento buscam melhorias que garantam a permanência e qualidade do aprendizado dos alunos. Entre as reivindicações que garantam sucesso nesse intento, está na implementação de salas de aulas Bilíngues, onde o professor pode trabalhar conjuntamente com o intérprete de Libras, favorecendo ao aluno surdo, a percepção e aprendizado de todo o conteúdo ministrado em sala de aula. Neste sentido o Decreto 5626/05 estabelece: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no

desenvolvimento de todo o processo educativo.” (DECRETO 5626/05. ART. 22, § 1o).

Os surdos e Ensino Superior

Tendo como tendência, a crescente necessidade e avanços alcançados pela comunidade surda, percebeu-se a necessidade de trazer a questão do enfoque sobre a realidade dos surdos no ensino superior. Neste sentido, Martins e Napolitano (2017) fazem a seguinte colocação:

Problematizar a educação dos surdos, no contexto universitário, remete a compreender a surdez como diferença, que, por definição, é concebida por representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais. Tal premissa tem sido fundamentada na concepção da deficiência enquanto fenômeno histórico-social. (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, p. 111)

Para Rosa (in SÁ, 2011) é um equívoco a inclusão de surdos na educação regular, pois ela ainda está pautada na visão clínica em que o surdo deve ser corrigido e consertado da sua diferença, marcando-o como deficiente. Neste sentido, o sujeito surdo passa pelo processo de colonização, moldado e controlado pela sociedade ouvinte. Assim, a política educacional promove a [re]produção da inclusão excludente, que consiste em incluir os sujeitos no sistema escolar, mas mantendo-os excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. (SAVIANI, 2010).

As dificuldades ainda se mantêm no Ensino Superior, pois segundo ALVES (2015) às Leis que respaldam a inclusão não são efetivadas em todos os espaços educacionais brasileiros, constatamos que os surdos estão nas universidades inseridos em um ambiente eminentemente oral.

Segundo Fernandes (2007), diante do quadro que a educação dos surdos se encontra no processo de inserção “forçada e traumática” da forma imposta e que os induziam a aprender a falar, a fazer leitura labial, ou até mesmo ensiná-los a ouvir, causou nestes indivíduos, no que tange o aprendizado escolar, uma série de resultados insatisfatórios, que acabavam por estigmatizar os surdos como pessoas incapazes ou com baixo grau cognitivo, resultando em um fracasso escolar generalizado. Por conta dos resultados obtidos com estes estudos, pais e educadores

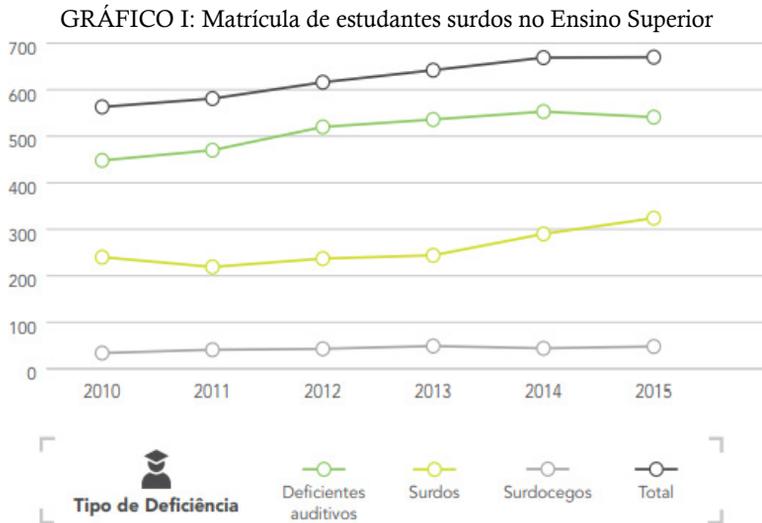
passaram a pressionar o poder público a fazer valer os direitos de terem suas diferenças respeitadas.

Conforme consta no parágrafo acima relativo à paráfrase de Cavalcante (2011), as reivindicações se tornaram conquistas alcançadas por este público que passava outrora por momentos de terror acadêmico. Dentre as conquistas nos últimos 20 anos no Brasil, encontram-se legislações que asseguram acessibilidade nos sistemas de educação e sinalização — Lei 10.098/00 — a instituição de diretrizes nacionais voltadas para a educação especial, assegurando a educação bilíngue e os profissionais intérpretes – Resolução nº02/2001 e a Lei 10.436 que oficializou a língua Brasileira de Sinais. (FERNANDES, 2007, p.75).

Para Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010), a universidade é um espaço com exigências maiores que aquelas da Educação Básica e “com normas princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização.” (p.169). Nesse sentido, os desafios para a inclusão do estudante surdo no ensino superior assume delineamentos específicos. Ainda segundo estes autores, o principal desafio está ligado ao distanciamento da identidade surda devido à ausência da comunidade surda nos espaços universitários. O isolamento em relação à vivência universitária e as trocas com os pares, resultante da pouca ou inexistente comunicação com os demais, seria outro desafio.

O desafio seguinte refere-se a distância entre o professor e o estudante, que fragiliza a comunicação do conteúdo e a construção do conhecimento. Segundo Alves (2015), os surdos quando chegam em um ambiente acadêmico apontam que a ausência de instrução nos anos escolares anteriores, dificulta a adaptação ao novo ambiente.

A partir da análise de microdados do CENSO do ensino superior, Esdras e Galasso (2017 p.168) indicaram que de 2010 a 2015 houve um aumento na inclusão de surdos nas universidades, assim como o aumento do número de universidades que matricularam estudantes surdos, conforme indicado no gráfico a seguir:



Os números apresentados ainda são discretos frente ao número de estudantes surdos que concluem o ensino médio. Equivale a dizer, portanto, que ainda se tem muito a fazer pela educação inclusiva destinada à comunidade surda visando proporcionar adequadamente o ensino em cada uma de suas etapas para que as suas necessidades sejam satisfeitas e a exclusão deixe de marcar o processo de ensino/aprendizagem.

A inclusão de surdos, compreendida como exercício de cidadania que vai além da escolarização formal e que para sua efetivação é necessário o reconhecimento e respeito às diferenças. Tal reconhecimento deve ser institucionalizado nas instituições de ensino superior para aproximação da efetivação do direito constitucional à educação.

Com o avanço das conquistas da comunidade surda em obterem mais acesso à educação, muitos dos alunos com esta condição puderam ter seus desejos de profissionalização mais consistente, e diferentemente de como ocorria a tempos, ao invés de abandonar os estudos no ensino fundamental, recebem estímulos para cursar o ensino médio e consequentemente a graduação, Lato Sensu e/ou Stricto Sensu. No que concerne ao ensino superior, Daroque e Padilha (2012) afirmam que:

Quanto ao ingresso de alunos surdos nos cursos de graduação, os números são ainda pouco expressivos; seus anos de escolarização anterior não criaram (e ainda não criam) condições adequadas de reconhecimento da língua portuguesa como uma língua de reflexão, apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita, restringindo o acesso a conhecimentos que, no Brasil, estão maciçamente registrados nesse idioma. (DAROQUE; PADILHA, 2012)

Apesar desses avanços obtidos pelos Surdos, Alves 2015, aponta a dificuldade encontrada pelos alunos quando afirma:

Muitas vezes, o professor no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando “incluí-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com estes alunos. (ALVES, 2015, p.38)

Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010), ainda que precise ser ampliado, o ingresso na universidade foi um passo importante, porém os principais desafios estão na permanência e na aprendizagem nos cursos, envolvendo a mediação do intérprete. Para além da mediação de intérprete, Daroque e Padilha (2012), consideram que a principal barreira, a de comunicação, é potencializada no ensino superior por não ter sido desenvolvida na Educação Básica e o intérprete de língua de sinais não é suficiente para superar as barreiras decorrentes da primeira, que se configuram nas relações entre professor/aluno e instituição de ensino.

ALVES (2015) afirma a importância do aluno surdo ter como base o aprendizado da Libras como a língua natural, o que facilitaria e muito o seu ingresso e permanência no ensino superior. E por consequência disso, teriam melhor desenvolvimento linguístico e cultural que o assegure melhores condições de ensino e aprendizado no ensino superior.

Nesse sentido, é fundamental analisar os dispositivos legais que determinam os caminhos que a política educacional para inclusão de surdos no ensino superior.

INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO FEDERAL

Segundo Martins e Napolitano (2017), as políticas educacionais voltadas para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, além daquelas voltadas para a ampliação da qualidade da sua produção científica, tem sido recorrentes. A inclusão social das pessoas com deficiência passou a ser tratada com mais seriedade no Brasil a partir do advento da Constituição de 1988, a qual reconheceu que todos os indivíduos que integram uma sociedade são sujeitos de direito.

Após pouco mais de uma década, de modo mais geral e algumas vezes inexato ou ambíguo, as políticas públicas para atendimento às demandas da comunidade surda começaram a ser formuladas e implementadas, atendendo à pressão social e aos acordos e convenções internacionais. No início do século XX, a LIBRAS foi oficializada como língua e ficou definido que “as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.” (Brasil, 2002, art. 3.º) Neste momento ainda não havia uma definição sobre o que seria um atendimento e tratamento adequado. A imprecisão da letra da lei pode ter repercutindo para a necessidade de novos dispositivos que determinassem de modo mais efetivo o atendimento a comunidade surda. Nesse contexto, Lunardi (2003) afirma que:

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que, por meio de estratégias de poder, define quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo no qual campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos acabem por identificar quais são os grupos não representados, não beneficiados pelo bem público para, em seguida, encontrar maneiras de incluí-los. (LUNARDI, 2003, p. 132)

Destarte, em 2005, o decreto n.º 5.626 foi aprovado, representando um grande avanço ao detalhar conceitos e ações, como a formação de professores e intérpretes e a oferta de curso de Letras/Libras. Ainda em 2003, a Portaria n.º 3.284, que trata da acessibilidade que instituições de ensino superior e seus cursos devem dispor para serem credenciadas

pelo Ministério da Educação, ficou estabelecido que a instituição deve “propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o BRASIL, 2003, art. 2º, grifo nosso) A palavra ‘especialmente’ remete a possibilidade que em outros momento que não na avaliação, o estudante surdo pode não contar com o intérprete nas aulas. Tal possibilidade representa uma exclusão e um prejuízo ao processo de aprendizagem do estudante. Esta portaria estabelece ainda a flexibilização na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico e o estímulo ao aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita. Tais destaques marcam a hegemonia da língua portuguesa no ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

O decreto nº 6949, de 2009, declarou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007. O Decreto n.º 6.949/09 colabora para a consolidação de uma legislação voltada para os direitos das pessoas com deficiência. O dispositivo, em seu artigo 24, que trata da Educação, estabeleceu o compromisso do Estado com acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência “sem discriminação e em igualdade de condições” (BRASIL, 2009, art. 24). Para os estudantes surdos, os mecanismos para alcançar o acesso estão definidos da seguinte maneira:

- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, art. 24)

Em 2010, o decreto n.º 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES incluem o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (art. 3º) na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos estudantes de cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. A inclusão indica que as ações devem “considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.” (Art. 3º, parágrafo único).

O conteúdo do decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, explicita o dever do Estado de garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, Art.1º) A reafirmação do combate à discriminação e oferta de igualdade de oportunidades indica que estas ainda não foram efetivadas no contexto da Educação brasileira, principalmente no Ensino Superior. O artigo traz um destaque ainda em relação ao dever de “assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.”.

Segundo Alves (2015), o acesso e permanência dos estudantes surdos nos demais níveis de ensino é dificultado ou até mesmo inviabilizado pela ausência da estruturação de conhecimentos elementares para a continuidade da educação formal. A barreira comunicacional é o principal ponto para a aprendizagem dos estudantes surdos nos diferentes níveis de ensino. Considerando a data de publicação dos dispositivos legais e seu conteúdo, deveria se esperar que o acesso e permanência dos estudantes surdos no Ensino Superior já estivesse consolidado.

O financiamento de políticas e programas com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, inclui a transferência de recursos as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para desenvolvimento de ações como aprimoramento do atendimento educacional especializado e formação continuada de professores e “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”, produção e a distribuição de recursos

educacionais em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, além de outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011).

Em 2017, o decreto nº 9.235 estabeleceu o novo marco regulatório do Ensino superior ao normatizar o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Em seu parágrafo primeiro, no artigo primeiro, define que:

A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação **lato sensu** no sistema federal de ensino, **a fim de promover a igualdade de condições de acesso**, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

No decreto não há qualquer menção a respeito das condições da instituições para receberem estudantes com necessidades educativas especial, superação de barreiras e etc. para seu credenciamento. Em relação ao acesso via vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Martins e Napolitano (2017) indicam que os dispositivos legais devem ser aplicados no que tange aos sistemas de ingresso à universidade, considerando três aspectos:

na elaboração do edital de seleção, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
no momento da correção das provas, sendo necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, p 117)

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao considerar a proposta da pesquisa e as distintas possibilidades de abordagem na pesquisa qualitativa, neste estudo orientamo-nos por um

referencial teórico-metodológico que nos aproxima da análise documental pois os dados foram coletados e analisados a partir de documentos, buscando mensagens e inferência a respeito de determinado objeto.

Os documentos constituem-se, segundo Ludke e André (1986), uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do (a) pesquisador (a). Representam ainda uma fonte “natural” de informação, ao ser fonte de informação contextualizada, que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Foram selecionados os documentos que versam sobre a inclusão de estudantes surdos nas instituições de ensino superior federais, quais sejam: o Decreto nº 5.773/2006, o Decreto nº 6.949/2009, o Decreto nº 7.234/2010, o Decreto nº 7.611/2011, a Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Tais documentos foram elaborados pelo governo federal e tem efeito nas instituições de ensino superior federais. Tal escolha se justifica pelo fato de considerarmos a análise documental como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste contexto, o desenvolvimento desta pesquisa estará organizado em três etapas que compreende a etapa elementar de revisão bibliográfica, desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos, propicia a análise de diversas posições acerca de um problema e das categorias Políticas educacionais, Educação de Surdos e Inclusão de surdos.

Em seguida realizou-se a coleta e produção de dados, organizada em dois momentos: coleta de documentos e análise de conteúdo. O processo de coleta considerou os documentos disponíveis nos portal do Ministério da Educação. A análise foi organizada em três passos: redução de dados, apresentação de dados e conclusões. A terceira e última etapa, a elaboração da redação preliminar e final, constitui-se no registrar todo o processo de pesquisa, os dados coletados, as informações construídas,

considerando o problema que motiva a pesquisa, descrevendo detalhadamente a fundamentação teórica, o processo de desenvolvimento, e os resultados foram alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração deste artigo pautou-se no movimento da comunidade surda em face de conquistar e fazer valer os seus direitos ao longo da história. É possível verificar que grandes avanços foram alcançados e reivindicações ainda não atendidas são reafirmadas a cada tempo. A legislação nacional determina as condições para o estudante surdo estudar e desenvolver-se na comunidade com iguais direitos e oportunidades.

Tomando como parâmetro os dispositivos legais, é possível, ainda, afirmar que estes indicam o direito dos surdos a terem acesso ao conhecimento que outrora lhes era negado, quando o sistema de integração determinava que os mesmos deveriam se adaptar a cultura ouvinte. Houve então a preocupação de não apenas colocar os alunos em sala de aula, mas em adaptar conteúdos, estratégias e metodologias a fim de trazer estes para um ambiente mais participativo e autônomo. Porém, como já foi exposto no presente trabalho, nem sempre essa “inclusão” ocorria de maneira satisfatória, pois sempre limitava-se ao mínimo esforço, que seria o de disponibilizar o intérprete em sala, e não mais se preocupando em novas estratégias, e a melhor forma de que o aluno não ficasse dependente deste profissional, ou seja, a metodologia continuava sendo focada para ouvintes, e feitas pequenas adaptações e mudanças, que muitas vezes ocorrem no exato momento da aula.

Consciente disso, é preciso deixar evidente que muito ainda deve ser feito, planejado e articulado para que a autonomia do surdo se efetive aliado a conhecimentos e escolhas. Considerando o recorte deste artigo, destaca-se esta demanda no que tange ao acesso, permanência e sucesso do estudante surdo no ensino superior, onde o campo ainda se apresenta limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atendimento ao objetivo deste texto, qual seja, analisar as orientações e normatizações que regem o processo de inclusão dos estudantes

surdos das instituições de ensino Superior no Brasil, é possível afirmar que os avanços históricos a inclusão do surdo no ensino superior estão refletidos nos dispositivos legais.

Desde a constituição federal, reforçada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da educação, o reconhecimento da diferença na educação ganhou destaque para que se reduzissem as desigualdades. No início do século XX os dispositivos já marcavam as especificidades da educação dos surdos, especialmente a Libras coo primeira língua, a formação e necessidade do interprete e as adaptações necessárias.

Na análise documental realizada alguns pontos chamam a atenção. O primeiro refere-se à reafirmação do direito do surdo em diferentes documentos. Depreende-se que a não consolidação do direito direcione a elaboração de documentos e política para assegurar mecanismos que aproximem cada vez mais o direito a sua efetivação. Outro ponto relevante diz respeito a adequação dos dispositivos legais ao documentos internacionais.

Compreende-se que a definição das políticas educacionais estão marcadas pelas pressões dos acordos internacionais e não necessariamente pelo reconhecimento da demanda social para sua formulação. Na análise documento fica evidente que a inserção do surdo no ensino superior ainda é recente e ainda não repercutiu a ponto de provocar ações mais específicas que garantam que a diferente não se transforme em desigualdade. No ensino superior a hegemonia da cultura ouvinte ainda subjulga o direito do estudante surdo e repercute no números reduzidos de dados que impactem para a formulação de políticas mais assertivas. Ainda que se reconheça que os conhecimentos que alicerçam a construção de outros, essências no ensino superior, não estão sendo construídos nas etapas anteriores, é urgente a necessidade de políticas públicas que realmente encorajem aos surdos a ocuparem espaço no ensino superior e fazer valer os seus direito e não paliativos que se perpetuam durante os anos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C et al. Educação de Surdos em nível superior. In: Almeida, W. G. Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, Editus, 2015. p.27- 47.

ARRETCHE, Marta. Dossiê Agenda de pesquisa em políticas públicas.

Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: ANPOCS:EDUSC, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev, 2003.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 5ª Ed. Edições 70, Lisboa – Portugal, 2009.

BISOL, VALENTINI, SIMIONI e ZANCHIN. Estudantes Surdos No Ensino Superior: Reflexões Sobre A Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso: 03 de jul.2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5626/2005**, Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm > Acesso em 12dez. 2011. ____ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm > Acesso em 12 jul. 2019.

____ **DECRETO Nº 9.465**, Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf> > Acesso em 11 jul. 2019

CAPOVILLA, Fernando C. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Revista Pátio**, ano XIII, maio-julho 2009, número 50, pp, 24-25.

CAVALCANTE, Meire. **A surdez e a inclusão escolar.** Disponível em: < <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/a-surdez-a-inclusao-escolar/> >. Acesso em 25 abr. 2019

DAROQUE e PADILHA. Alunos Surdos No Ensino Superior: Uma Discussão Necessária. **Comunicações.** Piracicaba, Ano 19 , n. 2 , p. 23-32, jul.-dez. 2012 • ISSN Impresso 0104- 8481, ISSN Eletrônico 2238-121X. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-uni-mep/index.php/comunicacoes/article/view/1534/1088>. Acesso em 03 de jul. 2019.

DEITOS, Roberto Antônio. **Políticas públicas e educação: aspectos teórico ideológicos e Socioeconômicos** 2010. In: revista Acta Scientiarum. Education

ESDRAS, DIRCEU. **Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino**

superior / Dirceu Esdras, Bruno Galasso; Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). — Rio de Janeiro: INES, 2017

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2019.

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

LUNARDI, Márcia Lise. **A Produção da Anormalidade nos Discursos da Educação 12 Especial. Tese (doutorado em Educação)** - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003

MANN, Peter H. **Métodos de Investigação Social**. 5ª Ed. Editora Zahar Editores S.A., Rio de Janeiro – RJ, 1983

SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Educar, 22. Ed., 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à revista Integração. **Revista Integração**. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial de Educação Especial, v.8,n.20, p. 09-17, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, ano 8, nº 16, jul/dez 2006,

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

Capítulo 4

INCLUSÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPECTATIVA E REALIDADE¹

Cristiane Galvão Buriti Valadares²

Dilson Tosta Alves³

Claudia Braga Maia⁴

David Kaique Rodrigues dos Santos⁵

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas são notórias as conquistas obtidas pela população surda, população essa que vem saindo de uma posição de marginalidade, invisibilidade, tornando-se reconhecida e na medida do possível valorizada. Pensando nisso, há de se perceber que no âmbito educacional algumas demandas vêm sendo atendidas e políticas públicas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento dos discentes surdos também vem sendo

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Especialista em Letras/LIBRAS – UNEB, professora da Rede Municipal de ensino de Itaberaba, formada Letras Vernáculas pela UNEB (2016); atualmente é também aluna do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, pela UFBA.
 - 3 Especialista em Letras - Libras pela UNEAD/UNEB, Letras Vernáculas pela UNEB – DEDC – Campus XIII – Itaberaba, atua como professor de Língua Portuguesa na Rede Municipal de ensino de Itaberaba; desenvolve trabalhos na área de Filologia e Análise do Discurso.
 - 4 Mestre em Ensino e Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB (2020). Pedagoga pela Escola de Ensino Superior Alternativo - CESA (2001). Turismóloga pela Faculdade de Turismo de Guarapari (1999). Pós-graduações *latu sensu* que caminham pelas áreas da Educação Especial e do Turismo: Libras (2012), Educação Ambiental (2010), EJA (2009).
 - 5 Graduado em Licenciatura Plena em História, Pós-graduação em Docência e Interpretação da Libras. Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. (73) 98249-2387 E-mail: da-vidlibras6@gmail.com.

adotadas. Neste aspecto, elencam-se as ações e propostas de inclusão como iniciativas com o intuito de trazer esses indivíduos outrora “esquecidos” para o convívio escolar. Dessas conquistas, pensando nos aspectos da legislação, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a LIBRAS como a língua de sinais oficial do país, trazendo a garantia de reconhecimento de uma língua de sinais genuinamente brasileira, norteador um horizonte melhor para os surdos, mostrando que tais indivíduos serão de fato incluídos e tratados com o devido respeito às suas especificidades.

Diante desse “viés inclusivo”, há de se esperar que muitas mudanças positivas viessem sendo realizadas para prover uma melhor qualidade de ensino aos surdos, e, um exemplo dessa perspectiva inclusiva se encontra na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2007) que de modo generalizado (pois, trata a educação especial de modo geral) aborda e orienta sobre a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no seio escolar, postulando em defesa da inclusão, que, tende a combater as discriminações e assim por dizer a diferenciação destes sujeitos. A ideia da inclusão em todos os níveis é reforçada no próprio Plano Nacional de Educação, a Lei 13.005/14, que estipula medidas e metas a serem adotadas nos anos subsequentes, tendo por finalidade o êxito educacional do ensino brasileiro.

Entretanto, neste ponto que foi gerada nossa inquietude, pois será de fato, que, apesar de medidas e políticas públicas, que a Educação Inclusiva tem promovido à genuína inclusão dos surdos ou apenas se parte do princípio que estar junto é incluir? Será que tal modelo de educação tem sido efetiva e satisfatória ao desenvolvimento da pessoa surda? Será que o proposto na legislação vem sendo cumprido? Tais questionamentos foram motivadores para o desenvolvimento do trabalho, visto que as dificuldades de aprendizagem percebidas pelos surdos em tal contexto “inclusivo” depõem contra a proposta de Educação Inclusiva que, ao que parece, na maioria dos relatos, baseia-se meramente no estar junto.

Na tentativa de compreender melhor tal demanda, adotou-se um trabalho de revisão bibliográfica da temática, discutindo o *status* das Políticas de Inclusão dos surdos no âmbito escolar. Nesse viés buscou-se fazer um rever panorâmico da legislação a respeito da inclusão atrelado àquilo que dizem os autores.

Entretanto, não é grande novidade o fato de que no Brasil, por vezes, as determinações legais não são devidamente cumpridas e que em tantas outras vezes o custo econômico é fator mais determinante para execução de algo, em detrimento daquilo que seria de fato o ideal.

A tentativa de entender a inclusão de alunos surdos no ensino regular, ponderando acerca da expectativa (aquilo que a lei estabelece) e realidade (aquilo que a comunidade de fato recebe), visou, sobretudo, realizar um estudo e análise a respeito da inclusão desses alunos. Por meio de tal pesquisa, objetivamos também entender a maneira que esses alunos estão sendo inseridos, ou melhor, “inclusos”.

A ideia desse trabalho surgiu em virtude das inquietações que foram surgindo ao decorrer do Curso de Formação de Professores em Letras/Libras, inquietações essas bastante instigadas pela própria literatura expostos. Tais eventos nos deixaram em dúvida se os alunos surdos estão realmente inseridos de maneira satisfatória. De fato, observou-se nesse período que apesar da legislação governamental garantir a esses a famigerada “inclusão”, ficou evidente que o próprio ambiente escolar não está devidamente preparado para uma inclusão satisfatória, pois, há a falta de estrutura escolar, de professores capacitados e com conhecimento específico acerca do público que irá atender. Essas percepções foram ficando cada vez mais claras através das visitas informais a ambientes escolares durante o curso e especialmente de forma empírica, considerando nossa experiência profissional enquanto professores da Rede Pública.

Nesse aspecto, o trabalho buscou analisar o modelo de Educação Inclusiva dos surdos, trazendo à baila uma discussão acerca da viabilidade e real efetividade desse modelo. Ressaltando, sobretudo, que o trabalho não busca demonizar o modelo de Educação Inclusiva, mas sim entender tal modelo e suas consequências práticas na educação dos surdos, e, por meio da discussão entender o que seria de fato necessário para incluir o surdo não só fisicamente, mas também sua língua, seus costumes, sua identidade.

INCLUSÃO DOS SURDOS?

A palavra inclusão, conforme Farias *et. al.* (2009, p.39), citando o Dicionário Aurélio (1999), vem do latim, do verbo *includere* e significa

“colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa “encerrar, fechar, clausurar” (FARIAS *et. al*, 2009, p.39). Partindo dessa premissa, a ideia de incluir pode também ser entendida como o ato de agregar alguém em um espaço que outrora não fazia parte e que a partir desse momento tornou-se elemento constitutivo, ou seja, foi incluso.

Pensar sob tal viés é talvez corroborar com aquilo que a legislação tenta inculcar nos indivíduos, demonstrando de certa maneira que o fato de se agregar alguém a determinados espaços que tal indivíduo não era presente é efetivamente incluir.

A inclusão é frequentemente ligada ao respeito ao direito das pessoas portadoras de necessidades especiais, seja ela motora, auditiva, visual ou intelectual, porém, o ato de incluir não se resume a isso, é abrangente a inúmeras outras situações. Entretanto, neste artigo, o termo vincula-se essencialmente ao aspecto educacional e social da inserção dos surdos, debruçando-se naquilo que é comumente conhecida como educação inclusiva.

Tratando especificamente acerca da legislação, observe-se o *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, postula que a ideia da educação inclusiva reside na “defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p.1).

Sob esse olhar vê-se que a inclusão se mostra como um mecanismo de emancipação e promoção de indivíduos excluídos do convívio com seus pares, ditos “normais”, rechaçando todo e qualquer tipo de discriminação. Porém, apesar disso, podemos observar que embora seja isso o expresso na Lei, é necessário considerar o histórico das leis não serem devidamente cumpridas no Brasil, deixando muitas questões em aberto, dificultando a efetiva inclusão de tais indivíduos, que, na maioria das vezes, não é feita e quando é acaba ocorrendo de maneira parcial, não considerando as especificidades deles.

Na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no Artigo 24, sobre Educação, ficam claros os deveres do Estado para com essas pessoas:

Os Estados partes asseguram às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias

de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados e Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: [...], b) Facilitação do aprendizado de língua de sinais promoção da identidade linguística da comunidade surda (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2012, p.50).

Como evidenciado na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência é notória a postulação de que cabe ao Estado “facilitar” o aprendizado desses indivíduos, no caso os surdos. No entanto, o que pode se perceber no dia a dia escolar é que mais uma vez os direitos dessas pessoas não são cumpridos, de forma que elas estejam verdadeiramente inseridas e agregadas com os demais participantes do ambiente. O fato é que além dos surdos, terem a dificuldade de aprender em sua língua materna, a Libras, em razão dessa não ser ofertada nos espaços educacionais enquanto disciplina, pois ela ainda não faz parte da matriz curricular do ensino regular, sendo abordada (quando abordada) em raras vezes sob o critério do docente, mesmo sendo a segunda língua oficial do Brasil.

O que está se tentando dizer aqui é que aquilo que a legislação propõe como postulação ostensiva no que diz respeito à inclusão dos surdos, especialmente na escola, torna-se efetivamente inexistente ante a realidade prática, colocando aquilo que se define como inclusão e toda a sua implicância como um devaneio de caráter altamente utópico ante a realidade normalmente apresentada.

Levando todos esses fatos em consideração, é evidente que entendemos a importância da inclusão de alunos surdos com demais colegas ouvintes, porém uma inclusão de acordo com as necessidades do aluno, que cumpra aquilo que promete, em um ambiente apto e bem-preparado para recebê-los.

Sobre o ambiente escolar não estar devidamente preparado para receber os discentes surdos, Strobel (2006, p. 245) postula que “na verdade, a palavra correta para as experiências desenvolvidas não é ‘inclusão’, e sim uma forçada ‘adaptação’ com situação do dia a dia dentro de sala de aula” (sic). Nas palavras de Strobel, fica patente que há uma “falsa inclusão” dos alunos surdos e que estes estão em uma “adaptação forçada”, na qual o estar ali é mais importante do que a forma que ele ali está.

Evidentemente, tais constatações demonstram haver algo de errado

com a educação inclusiva dos surdos e que na maioria das vezes, as escolas regulares e seus profissionais não estão devidamente preparados para atender as necessidades especiais desse público. Além disso, mostram que o simples fato de estarem inseridos no ambiente não quer dizer que estão de fato inclusos, pois a inclusão vai além do estar junto.

Sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos. O “direito de estar” deve ser preservado, mas ele não resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa. O que resolve é envidar todos os esforços para maximizar o aprendizado, é tornar a escola significativa para todos, é atender ao que sinalizam os especialistas das áreas (que têm sido tão desprestigiados) e os achados científicos. A inclusão escolar não é o objetivo final! (SÁ, 2011, p. 17).

Conforme Sá, o estar junto não é o suficiente, pois a mesma escola não atende a necessidade de todos, sendo muito mais necessário tirar o olhar do espaço em si e focar-se no indivíduo propriamente dito, visto que, evidentemente a educação deve objetivar atingir o indivíduo em primeiro lugar. O que se percebe é que as instituições de ensino regular não estão preparadas para uma inclusão efetiva dos surdos, por esse motivo trazemos à baila essa discussão, pois ainda há muito desconhecimento acerca do que de fato é incluir os surdos.

Há de se concordar que a ideia de inclusão, apesar de estar normatizada por lei, em inúmeras vezes é regida pelo senso comum, que, em tantas outras, parte da patente ignorância de muitos acerca da língua de sinais, tida ainda para tantos como mímica ou mesmo subalterna às línguas orais. Nesse escopo são sempre ventilados mitos a respeito da língua de sinais, que só reforçam uma visão equivocada e deturpada.

O que vemos é que o discurso aparentemente ‘gasto’ faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegar à legitimação e ao conhecimento por parte de um todo, de que a língua de sinais é uma língua (GESSER, 2009, p. 9).

A partir disso, percebe-se a necessidade de repetir um discurso “gasto”, nas palavras da autora, para propagar e estabelecer a compreensão real sobre a língua de sinais, algo que chega a ser árduo baseado na repetição,

objetivando a consolidação de que a LIBRAS é de fato uma língua.

Assim como muitos pensam e associam os sinais a gestos ou mímicas, Gesser (2009) propõe a respeito desta questão esclarecer haver clara diferença entre a mímica e sinais, além de mostrar que os gestos sinalizados pelos usuários dessa língua não são aleatórios e tem sentido na configuração representando uma palavra pronunciada oralmente, pelos usuários da língua oral.

Audrei Gesser (2009, p. 22) em uma definição sobre uma comparação da LIBRAS a mímica assevera que, “seria uma ideia de que os surdos não têm língua, e os desdobramentos dessas definições contribuiriam para que a ideia de que o surdo não tem ideias inteligíveis ou não tem cordas vocais.” Ela ainda acrescenta que “os surdos são fisicamente e psicologicamente normais: aqueles que têm o seu aparato vocal intacto (que nada tem a ver com a perda auditiva).

Entretanto, por mera falta de conhecimento, ainda comparam LIBRAS a gestos ou mímicas, deixando a percepção implícita de que os surdos não têm sua língua materna para a comunicação e os demais participantes, que também se comunicam através da língua de sinais.

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Nídia Sá (2011), no livro *Surdos: Qual escola?* Traz uma discussão pertinente, principalmente quando se considera o modelo da educação inclusiva. Antes de qualquer coisa é importante delimitar o que é de fato a Educação Inclusiva. Nesse escopo, Lacerda (2006) conceitua que:

O movimento da chamada educação inclusiva [...] defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística. (LACERDA, 2006, p.167)

Sobre ela, cabe destacar que foi durante a Conferência de Salamanca, ocorrida em 1994, na Espanha, que o conceito de Educação Inclusiva passou a ser ponderado e debatido de maneira mais efusiva, sendo que “o objetivo era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos” (GUARINELLO, 2006, p. 319).

Declaração de Salamanca, estabelecida durante a conferência, [propunha que] qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo a escola adequar-se às especificidades de cada aluno (GUARINELLO, 2006, p.319)

Nessa perspectiva, entende-se que no tocante à língua de sinais, a inclusão visa estabelecer relações de igualdade entre surdos e ouvintes, fazendo com que a escola se “desdobre” e tente prover e satisfazer as necessidades do discente, tentando não privar os surdos daquilo que lhes é por direito, ao menos teoricamente.

Se olharmos o aspecto legal é notório o discurso em prol da inclusão se evidencia como a resolução de todos os problemas dos surdos, apresentando “instruções” que tornariam a educação de surdos mais “humana e afetiva a eles”. A legislação brasileira, principalmente por meio de mecanismos como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, aqui já citada, estabelece talvez um ideal utópico sobre o que é de fato a educação inclusiva, desde a introdução do documento, quando postula:

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1).

Como se verifica, as leis não são tão realistas na prática quanto são na sua gênese, pois, busca-se essencialmente uma inclusão que privilegia a ideia do “estar junto” e não necessariamente um viés que considere as especificidades e particularidades daqueles que anseia incluir, no caso os surdos. Sobre isso, pode se citar a fala do professor Fernando Capovilla, em entrevista a um programa de TV⁶, onde ele defende que “os surdos são favoráveis à inclusão, mas uma inclusão que inclua de fato a sua língua” e não

6 Entrevista realizada em 26 de setembro de 2011, pelo canal de notícias *Globo News*, em comemoração ao Dia Nacional do Surdo.

a perspectiva de apenas colocar os mesmos no ensino regular (sempre que possível com o auxílio de um intérprete) e pensar que está tudo resolvido. O professor Fernando Capovilla ainda diz que tal perspectiva “pode até ser bem-intencionada”, mas a ideia da inclusão é, na verdade, uma espécie de “inclusivismo”, sendo muito mais ideológico do que efetivamente prático.

Entende-se aqui o *inclusivismo* como um neologismo que traduz a ideia de “inclusão” em que o estar junto e a aparência que isso demonstra é muito mais importante que a própria efetividade e viabilidade prática disso. Se pensarmos melhor o termo, vê-se que há a junção da palavra inclusão com o sufixo *-ismo*, que conforme o *Dicionário Priberam de Língua Portuguesa*⁷, vem do latim *-ismus* e do grego *-ismós*, sendo um formador de substantivos abstratos que exprime a ideia de fenômeno linguístico, sistema político, religião, doença, esporte, ideologia, etc. Sob tal viés o termo inclusivismo pode ser também entendido como uma vertente ideológica onde a ideia é “incluir” a qualquer custo, ignorando os aspectos tacitamente importantes dessa inclusão, ou seja, é uma percepção exacerbada de algo que teoricamente deveria ser positivo, mas que ganhou contornos divergentes daquilo que inicialmente se propunha.

O que há de fato é que ainda que se negue, a perspectiva da educação inclusiva apresenta alguns traços do modelo Médico-Biológico, que, basicamente visa tratar o surdo como alguém que precisa ser “consertado”, “normatizado” para ser um “cidadão pleno”, algo que desvaloriza a língua e a cultura surda, priorizando uma visão daquilo que, segundo essa abordagem, falta no aluno. Ainda sobre esse modelo, Skliar (1997, p.12) postula que tem a pretensão de definir tais sujeitos como pessoas incompletas, e acrescenta-se, na visão de alguns, incapazes. Evidentemente, tal modelo além de baseado numa premissa de “normalização” do indivíduo e de natureza desestimulante, tende a conduzir ao fracasso educativo. Tal afirmação pode parecer exagerada, mas dadas as expectativas dos surdos e aquilo que é efetivamente ofertado pela inclusão (não o que é dito na redação legal) tende a permear isso.

7 O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP) é um dicionário de português contemporâneo com cerca de 133 000 entradas lexicais, incluindo locuções e fraseologias, cuja nomenclatura compreende o vocabulário geral e os termos mais comuns das principais áreas científicas e técnicas. O dicionário se apresenta em versão online.

O que se percebe é que a ideia de inclusão, nos moldes “atuais” e práticos, deprecia mais do que valoriza a língua do surdo, pois por mais que não se aceite, na prática, a educação inclusiva é centrada na língua dos ouvintes e não na do surdo. As aulas são centradas primordialmente na cultura ouvinte e não na do surdo, fazendo com que apesar do indivíduo estar junto, a segregação exista e as dificuldades impostas sejam difíceis de serem superadas.

O que se diz a respeito da perspectiva inclusiva é que dadas as necessidades a mesma não preenche adequadamente as especificidades dos surdos (apesar de ter seus pontos positivos) e em oposição a ela há educação bilíngue, apresenta-se como aquela que abarca não só surdo, mas essencialmente sua língua em primeiro plano.

Aqui não nos propomos discorrer acerca da educação bilíngue, mas uma breve comparação entre os dois modelos traz a compreensão de que o modelo de educação inclusiva é limitado, pois, por mais que busque agregar o discente surdo a um espaço de ensino regular que teoricamente deveria incluir, não é isso que de fato acontece, pois, como postula Lacerda (2006):

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes (LACERDA, 2006, p.168).

Ao definir as propostas de inclusão como frágeis, Lacerda (2006) expõe os equívocos presentes nessas propostas, que, ao que parecem ignoram a realidade das salas de aula brasileiras, trazendo um viés utópico que se baseia meramente no já reiterado até aqui, uma inclusão que “simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes” (LACERDA, 2006, p. 168). Uma inclusão apenas de caráter físico não é de fato inclusão.

Sob esse viés fica evidente que a educação inclusiva altamente difundida e propagada acaba por colocar o indivíduo surdo em uma posição de desvantagem em relação aos ouvintes, pois ainda que ele conviva no mesmo ambiente dos demais, uma das principais barreiras está imposta,

a da língua. Tal fato é apenas um dos pontos que colocam esse indivíduo em posição subalterna e desvalorizada em relação aos demais, pois como é alertado por outros autores e ratificado por Lacerda (2006), o aluno surdo:

Frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas (LACERDA, 2006, p. 168).

Como visto na ponderação de Lacerda, é notória a desvantagem que esse indivíduo está em relação aos seus colegas, pois como terá o mesmo nível de desenvolvimento se não consegue nem mesmo se comunicar de maneira efetiva com seus professores e colegas? Como poderá assimilar os conteúdos trabalhados? Neste caso, acaba por ocorrer um processo de total dependência do discente surdo pelo intérprete, que, para este, acaba por ser o único canal de comunicação com a realidade do seu entorno, pondo assim em xeque toda a ideia pensada acerca da inclusão dele. Há de se considerar ainda que toda essa posição de desvantagem acaba por desanimar o aluno, fazendo até com que esse evada do ambiente em que teoricamente ele deveria se sentir pleno e incluso.

Ainda sobre isso, focar-se no lado oposto também se mostra como algo pertinente, pois se há toda essa problemática por parte do aluno surdo, há também por parte do professor que carece por vezes de formação específica para atender esse público, ficando refém de práticas equivocadas, não por algo deliberado ou feito de má-fé, mas por falta de suporte dos governos, que continuam propagando, ratificando e desenvolvendo a ideia equivocada do que é a inclusão. Enquanto professores de Língua Portuguesa, nossa experiência na inclusão de indivíduos surdos e deficientes intelectuais ratifica essa ideia de apenas “colocar junto”, pois se coloca esses indivíduos no ensino regular, sem nenhum tipo de suporte que auxilie na didática do professor para com eles, forçando aqueles com conhecimento esparsos (para não dizer nulo) na educação especial a recorrerem a improvisos e práticas que tendem a prejudicar ainda mais o desenvolvimento desse indivíduo, entrando em um jogo de faz de conta bastante angustiante para ambos os lados.

OS EQUÍVOCOS NA INCLUSÃO DOS SURDOS

Para se entender a problemática presente na perspectiva da inclusão é necessário compreender que a educação inclusiva tenta agregar o surdo em um espaço dominado por ouvintes, onde ele quase sempre é visto como um indivíduo que necessita ser normatizado. Tal afirmação vista de forma estanque pode parecer exagerada ou extrapolada, mas não é difícil de imaginar as dificuldades de alguém que venha de uma cultura diferente, com uma língua diferente, com uma forma de experienciar o mundo claramente diferente da maioria, ser simplesmente agregado em um espaço e assim pensar-se que está tudo correto e resolvido. É no mínimo um contrassenso pensar assim. Observe-se, no entanto, que não se afirma haver uma ação deliberada de ouvintes tendo por objetivo subjugar e oprimir o indivíduo surdo, mas são barreiras já existentes que frequentemente acabam por contribuir na falha da inclusão.

As dificuldades daquilo que chamam “inclusão” (que, na prática é um mero “colocar junto”), ao inserir de maneira, talvez pouco razoável, acabam por ignorar, ainda que de forma dissimulada, as especificidades do indivíduo, negando-lhe sua identidade, sua cultura e sua língua.

De fato, um dos principais erros reside na ideia de pensar que apenas um modelo educacional único atenderia a todos, é a máxima da educação para todos, que desconsidera as particularidades, especialmente de grupos minoritários como os surdos. Ocorre que a educação inclusiva propõe um modelo de escola não compatível com a necessidade dos surdos, pois conforme Quadros:

A escola a muito tem representado o lugar em que os surdos não possuem os seus espaços, pois baniu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. [...] Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente (QUADROS, 2003, p. 86).

Conforme a autora, esse modelo de escola “silencia”, oculta e não permite a consolidação desses grupos minoritários, minando de certa forma sua expressividade e mantendo-os na ordem subjugada, pois em um espaço dominado por ouvintes, dificilmente tal cultura sobrevive de maneira espontânea. Sobre essa cultura, a autora ainda postula que além de

multifacetada ela apresenta características que são específicas “ela é visual, ela traduz-se de forma visual, as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes” e ela ainda acrescenta que “são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes” (QUADROS, 2003, p. 86).

É preciso se entender que a escola regular é limitada e não atende de maneira plena as necessidades dos surdos, pois esses alunos surdos carecem de atenção específica, não podendo ser tratados como qualquer aluno, daí talvez a ideia do termo “educação especial”.

De acordo com Schwartzman (2011, p. 273) as políticas públicas que têm sido implantadas defendendo a inclusão no ensino regular “não têm considerado aquele que é o objeto da inclusão e deveria ser o aspecto mais importante a ser considerado: o aluno”. Tal olhar demonstra que essas políticas estão centradas em outros objetivos primordiais que não são o aluno em si mesmo. Schwartzman continua postulando que concorda com a máxima de que todos devem estar na escola, mas ele questiona: “Todos na mesma escola?” “Uma mesma escola que dê conta de todos?” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 274). Esses questionamentos refletem um dos maiores equívocos na inclusão, pois tal perspectiva traz a ideia de que a escola, repleta de problemas, debilitada e lutando para atender o minimamente o público convencional, deve também dar conta de demais indivíduos, incluindo os surdos. Sobre isso Schwartzman ainda assevera que:

Nessa Escola repleta de problemas graves não resolvidos, colocam-se agora crianças com vários tipos de deficiência sem que a escola ou os professores tenham sido minimamente preparados para recebê-las, pelo menos no que tange às condições e manifestações clínicas – às vezes bastante severas – que esses alunos podem apresentar, sob o risco de ocorrerem consequências deletérias sem o socorro adequado e imediato. Recorre-se à lei para obrigar escolas mal preparadas a receber crianças que serão, na melhor hipótese, bem acolhidas, mas, possivelmente, pouco ensinadas, e, talvez, até negligenciadas no que se refere a um suporte clínico ou emocional (SCHWARTZMAN, 2011, p. 274).

A postura do autor revela clara preocupação com a forma, talvez inconsequente, de agregar esses indivíduos, sejam eles surdos, deficientes intelectuais, em um espaço único e pensar que tudo fluirá da melhor

maneira possível. Ledo engano. O que acaba ocorrendo é o fato da escola tornar-se um mero “depósito” desses alunos, garantindo exclusão ao invés da pretensa inclusão, pois como já reiterado aqui, tal atitude não garante as especificidades desses indivíduos, e no caso específico dos surdos, prejudica seriamente o desenvolvimento linguístico materno e dificulta bastante a aquisição da Língua Portuguesa como L2⁸.

Apesar de muitos tratarem os surdos de maneira específica, tantos outros acabam por colocar a surdez no mesmo patamar de tratamento de outras necessidades, ignorando assim as particularidades linguísticas dos surdos que, conforme Strobel (2006), acabam contribuindo de maneira danosa no processo de emancipação desses sujeitos. Ela afirma categoricamente que:

Muitos pedagogos, psicólogos e até doutores e mestres alimentam os discursos de inclusão linguística e cultural dos surdos, sem perceber as consequências deste processo que só tem contribuído mais ainda para o fracasso educacional dos sujeitos surdos. Estes especialistas não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula com os sujeitos surdos, acabando por colocar os referidos sujeitos no mesmo patamar dos deficientes visuais, deficientes mentais e outros, sem se dar conta que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia dos outros (STROBEL, 2006, p. 251).

A postulação de Strobel demonstra que a percepção da diferença identitária e linguística da população surda ainda é algo que necessita ser discutido e propagado, pois nem todos entenderam essas particularidades em relação aos surdos. Skliar (1998) também postula acerca, pontuando seu olhar a respeito dessa inserção indiscriminada de tais indivíduos no ensino regular quando diz:

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares. (SKLIAR, 1998, p. 37)

⁸ Entende-se aqui a Língua Portuguesa como segunda língua ou resumidamente L2 dos surdos brasileiros, que, obviamente tem a Libras como sua primeira língua, sua língua materna.

A percepção de Skliar (1998) é bastante interessante, pois, é muito atual o entendimento na educação inclusiva da confusão existente entre democracia e tratamento igualitário, visto que a ideia de nivelar todos os indivíduos em determinado patamar é privilegiar uns e desprestigiar outros, incorrendo assim em erro. Já a ideia de democracia, conforme o autor, implica no respeito as especificidades e particularidades do indivíduo, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem, além de sua forma de aprendizagem.

De toda forma, são notórios tais equívocos cometidos, tanto no meio social quanto no âmbito educacional, que acaba por surgindo pela falta de conhecimento da sociedade sobre como agir com os surdos. No âmbito educacional têm-se professores despreparados e sem um aparato básico para atender a demanda em sala de aula, ressaltando ainda que muitos não têm conhecimento sobre a LIBRAS, desconhecendo o mínimo possível de sinais para uma possível comunicação com esses alunos, que, na maioria das vezes, se comunicam apenas com o intérprete. Outros tantos equívocos são cometidos na tentativa de interação com esses alunos surdos, um dos mais frequentes ocorrem ao confundirem gestos aleatórios e, porque não dizer mímica com a LIBRAS, demonstrando assim a total falta de conhecimento sobre a língua e próprio fato de não reconhecer a mesma enquanto Língua de sinais. Esse fato acontece pela falta de acesso e informação ou até mesmo formação adequada para trabalhar com os alunos surdos. O pior é perceber que tudo isso ocorre no espectro da “inclusão” desses indivíduos.

Tudo isso tende a ocorrer por conta da falta de conhecimento tanto da sociedade, quanto dos profissionais, visto que, muitos nem mesmo tem conhecimento que a LIBRAS é a língua materna dos surdos ou mesmo que seja a segunda língua oficial no Brasil. De acordo com Sacks (1998) a língua de sinais, língua natural dos surdos, ainda é equivocadamente considerada apenas como gestos simbólicos. Expondo assim, que a sociedade numa visão geral, é ignorante no que se refere à educação de surdos.

Nesse escopo, cabe ainda destacar que conforme Strobel (2006, p. 252) inclusão social oferecida que significaria integrar o surdo, “na realidade, com esta situação citada anteriormente a palavra correta não é ‘inclusão’, e sim uma forçada ‘adaptação’ com a situação do dia a dia dentro de sala de aula”. A autora assim expõe que a inclusão propagada acaba

sendo um mecanismo de adaptação do surdo a um engendramento regido por ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desse trabalho constatou-se que independente de concordar-se ou não com a perspectiva da educação inclusiva da pessoa surda, é fato que a mesma não acontece de maneira como fora idealizada, pois, ainda que esses alunos estejam inseridos em escolas regulares, com auxílio de intérpretes da LIBRAS, sua “inclusão” não é plena. O que se verifica de fato é haver aquilo que chamamos aqui de inclusivismo, (termo tratado anteriormente) que se baseia na máxima de que apenas por estarem juntos em um ambiente propício ao aprendizado, convivendo com os ouvintes e sendo partícipes do ensino regular está posta a inclusão. Há sim uma aparente e enganosa inclusão.

Constatou-se ainda que a escola regular como prevista nos documentos que asseguram a educação das pessoas surdas não atendem as necessidades desses, os deixando sem a assistência devida no processo de aprendizagem, principalmente na questão da interação pessoal entre surdos e ouvintes que não entendem a língua de sinais, algo que acaba minando um possível diálogo. Além disso, tal problema praticamente anula o diálogo e a interação dos alunos surdos com os próprios professores, que na maioria absoluta dos casos não são bilíngues.

De modo geral, é de extrema importância que políticas públicas sejam implantadas visando à efetiva inclusão da pessoa surda, de maneira consciente e na busca de que os surdos sejam inseridos na sociedade. Os estudos e os autores aqui citados, norteiam que, até então, não se vislumbra outra possibilidade que atenda as expectativas dos surdos que não seja a educação bilíngue, pois esse modelo inclui de fato não só o surdo, mas sobretudo sua língua, sua cultura, seus costumes, sua realidade, objetivando não necessariamente aquilo que chamamos igualdade, que basicamente nivela todos em um único patamar normativo, mas sim a equidade, que “igualar” considerando as especificidades de cada indivíduo, para que assim, estes, plenos em seus direitos, possam ser de fato respeitados na sociedade.

Numa perspectiva de educação bilíngue, há de se considerar que

se valoriza a língua e a cultura do surdo em simultâneo, em que o insere no contexto da língua portuguesa escrita, sendo que não há uma tentativa de apagamento das especificidades do surdo. Sobre ela, Quadros (2005) esclarece que:

A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. (QUADROS, 2005, p.24)

Conforme a autora, a educação bilíngue vem propor um viés de valorização por meio da priorização da língua do surdo, no caso a LIBRAS, que passa a ser a língua de instrução. O discente continua aprendendo a Língua Portuguesa, mas é nesse cerne haver a inversão, pois todos os estudos partem da língua de sinais, algo que favorece e muito o desenvolvimento e aprendizagem do surdo. Cabe elencar ainda que a ideia defendida de “bilíngue” reside no fato do surdo apreender como primeira língua (L1) a LIBRAS e a segunda língua (L2) a modalidade escrita da Língua Portuguesa, diferente da perspectiva da inclusão, que apenas agrega esse indivíduo no espaço educacional centrado nos ouvintes e na cultura destes.

É evidente que o modelo bilíngue põe o surdo em primeiro plano e considera suas especificidades, algo que, mais uma vez oposta à perspectiva da educação inclusiva, motiva e o insere de fato em um modelo educacional que lhe seja favorável. Nesse escopo, Quadros (2005, p.34) postula que esta educação se situa no contexto de “garantia de acesso e permanência na escola [e] essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos” [...].

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as nor-

mas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF. MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 . Acesso em: 06 set. 2019.

FARIAS, Iara R., SANTOS, Antonio F., SILVA, Érica B. da. **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolas.** In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. Et al. **A inserção do aluno surdo no ensino regular:** visão de um grupo de professores do estado do paraná. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, set. Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>. Acesso em: 01/09/2019

INCLUSÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ISMO. in: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [online], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ismo> Acesso em 20 de julho de 2019. Acesso em: 06 set. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos**: inclusão/exclusão. Ponto de Vista (UFSC), Florianópolis, v. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **O bi do bilinguismo na educação de surdos**. In: Eulália Fernandes. (Org.). Surdez e bilinguismo. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.). **Surdos: Qual Escola?** 1ed. Manaus: EDUA, 2011.

SACKS, O. **Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZMAN, J. S. **A inclusão da pessoa com deficiência**. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.). Surdos: Qual Escola? 1ed. Manaus: EDUA, 2011.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. IN: Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. 7-20 p.

_____, C. **A forma visual de entender o mundo**. In Educação para todos . Revista especial, SEED/DEE. Curitiba: Editora Expediente, 1998.

STROBEL, Karin Lílian. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. In: Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, p. 245-254, jun. 2006.

Capítulo 5

A INCLUSÃO DA LIBRAS NAS DIVERSAS MODALIDADES DE ENSINO¹

Maria de Lourdes do Nascimento Lima²

Maria Meire Pereira de Oliveira³

Poliana Santana Teixeira Lima⁴

David Kaique Rodrigues dos Santos⁵

INTRODUÇÃO

Quando se fala em libras, imagina-se uma língua voltada exclusivamente para a comunicação entre surdos, mas devemos nos questionar que o surdo necessita também se comunicar e interagir com ouvintes, e como isso pode acontecer? A maioria das pessoas surdas encontram percalços desde seu nascimento, como barreira social enfrentada pela dificuldade de interagir. E, infelizmente esse problema permanece durante toda sua vida, sem aceitação da família, parentes e amigos. Tendo em vista que a escola nos proporciona as mais diversas oportunidades e vivências culturais, sociais, linguística, psicológicas, emocionais e cognitivas, é imprescindível que essa troca de experiências aconteça respeitando a cultura e a língua dos seus interlocutores.

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Letras – Libras pela UNEB/UNEAD. E-mail. loudesnascimento1@yahoo.com.br.
 - 3 Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Letras – Libras pela UNEB/UNEAD. E-mail. meirevipjere@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia. E-mail. pollyana22lyma@hotmail.com.
 - 5 Graduado em Licenciatura Plena em História, Pós-graduação em Docência e Interpretação da Libras. Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: davidlibras6@gmail.com.

Para isso a Libras deve ser inserida em todas as modalidades de ensino, acessível a pessoas surdas e ouvintes, nessa perspectiva o conhecimento da Libras acontece desde os anos iniciais escolares, permitindo a pessoa surda seu reconhecimento como cidadão de cultura e língua diferente, mas que convive e interage no mesmo espaço educacional. Aprendendo desde a mais tenra idade, a Libras tornará uma língua de fácil domínio e compreensão por todos, contribuindo para que o surdo se desenvolva em todos seus aspectos, num ambiente onde ele não necessitará de um modelo para sua inclusão na comunidade escolar, ele fará parte e contribuirá para ela aprimorar sua forma de educar e incluir, respeitando as particularidades e as potencialidades de cada indivíduo.

A educação básica decorre durante 9 anos , o ensino médio 3 a faculdade em média 4 anos. Pensando nos vários anos que a criança ou o adolescente surdos tem que está inserido na escola , e que esses são negligenciados a um segundo plano e obrigados a interagir com um campo pedagógico desfavorável a sua necessidade , onde a escola que deveria promover o aprendizado, limita o aprendente a gestos e mímicas que não condiz com formação do surdo . Nesse sentido a escola se mostra um campo excludente, uma instituição que tem com prioridade constitucional “garantir educação de qualidade para todos”, desrespeita seus cidadãos quando negligencia sua língua e conseqüentemente sua cultura. O país voto e aprovou uma língua LIBRAS, mas faltam subsídios para que essa seja de direito uma língua brasileira de sinais, não para os surdo, mas para todos os brasileiros, nessa perspectiva a língua só será de fato brasileira quando todos os brasileiros se apropriarem das suas nuances . Para isso poder acontecer devemos agregá-la ao currículo básico da educação. Sabendo que o processo educativo de maior evolução se dá do período da creche ao ensino fundamental, necessitamos urgentemente o ensino de libras nas diversas modalidades de ensino.

A língua assim como a fala é construída historicamente, através do consciente coletivo. As pessoas surdas, que na sua maioria são cercadas e educadas por pessoas ouvintes, não dispõem desde o nascimento da sua língua nem sua cultura, sentindo-se deslocado. Tornando sua integração/ inclusão e socialização com os demais indivíduos dos seus grupos, mais lenta ou até mesmo extinta. Em síntese , a formação para o desenvolvimento

humano é um processo de relações: (BOFF Apud ALENCASTRO 2007, p.28) (...) o ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o circundante. Essa construção é constitutivamente social. A sinergia e amor (...) os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros.

Dessa maneira, fica indiscutível que a interação e socialização é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e suas relações. Porém, ao se fazer uma reflexão sobre o assunto, nos deparamos como a seguinte questionamento, mas como isso está acontecendo para as pessoas surdas, já que elas não se comunicam oralmente, e a maioria dos ouvintes não se comunica através da libras? Dessa maneira SÁ, 2002, nos diz que:

Questionar a integração/inclusão pode parecer insensato, principalmente porque a opinião corrente é de que esta é uma estratégia “politicamente correta”, mas, tal questionamento é necessário para que seja pensada e viabilizada uma escola pautada numa política da diferença (ou para a diferença), de modo a que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos e eficazes. Tal questão diz respeito à ampliação sobre o papel que cabe à escola no contexto da educação, e, refere-se a outra dimensão quanto à participação dos surdos no processo educacional. (SÁ, 2002, p.359).

Assim, sendo a Libras a principal forma de comunicação das pessoas surdas a inclusão da mesma como disciplina desde os primeiros anos escolares, permitirá que a pessoa surda busque um melhor entendimento da sua cultura e uma melhor interação com os ouvintes, lhe proporcionando ferramentas necessárias para seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Nessa perspectiva a escola tem uma grande importância para o educando surdo, já que ela é um dos principais espaço de convivência social do ser humano é relevante que as crianças surdas e ouvintes no seu contexto educacional, numa perspectiva inclusiva, interajam tanto em língua portuguesa quanto em libras tendo assim uma inclusão de forma ampla e prazerosa. Seguindo a mesma linha de raciocínio, SÁ reflete:

Não se pode pensar na educação para as minorias sem entender como é que se compõem estes grupos humanos distintos, entre os quais estão os surdos – que não são grupos monolíticos, que não pensam todos iguais, que tem marcas diferentes, marcas culturais constitutivas. Não dá para pensar a educação do ponto de vista de quem planeja, sem oferecer escuta para estes grupos aos quais a

educação supostamente se destina. (SÁ, 2002, p.82)

O ensino da Libras desde o início escolar, vem sendo reconhecido como fundamental para uma concreta e efetiva aprendizagem, assim como uma real inclusão de alunos com surdez no ambiente escolar. Oliveira (2000,p.132) comunga dessa ideia quando expressa que é nos primeiros anos da infância que a criança adquire os traços culturais (menores unidades de cultura)através das pessoas da família que são reflexos da sociedade onde vivem. Para fortalecer a real necessidade da inclusão da Libras, Oliveira explica que é

com a alfabetização ,que lhe fornece o aprendizado de leitura e escrita, que alarga o conhecimento estruturado na linguagem que é o arcabouço do pensamento que se expressa pela fala ou permanece silencioso, confinado no próprio cérebro ,para raciocinar ,analisar, o passado ,sentir o presente ,prever e decidir o futuro(naquilo que é possível) (2000,p.154).

Dessa maneira as instituições de ensino devem repensar suas práticas, de não deixar o aluno surdo impossibilitado de se desenvolver satisfatoriamente, pois a mesma possui uma função muito importante na formação do cidadão, esse lugar de aprendizagem deve ser o mais amplo possível, pois surdos e ouvintes podem aprender juntos, cada um com suas particularidades e potencialidades. O uso da libras como meio de comunicação e como língua de instrução, precisa ser implantada nas escolas brasileira A língua de sinais permite melhor interação entre pessoas surda, entre professores e colegas e conseqüentemente para sua aprendizagem.

Nossa pesquisa será bibliográfica, visto que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (GIL, 2002,p. 45) Partiremos de fontes bibliográficas como livros, publicações periódicas e impressos diversos, partindo para uma visão de pesquisador que ajude a apreender melhor suas posições pessoais, que seja para negar e /ou ratificar e embasar os fatos encontrados ao longo da pesquisa, permitindo uma maior amplitude no que se deseja pesquisar.

Esta pesquisa está estruturada em tópicos e possui a seguinte sequência, no item dois (2) abordamos a Língua de sinais: conceito e

história, para este usamos Goldfeld(1997); no tópico (3) A libras no espaço educacional, Dalcin (2009), a Lei 10.436/02 ; no (3.1) O ensino de libras, Nerice (1991). No “item” quatro (4) Níveis de ensino da educação brasileira, abordamos Decreto 5.626/05; ‘item’ cinco (5) Escola bilíngue: uma estratégia que viabiliza a educação do surdo, Ferreira – Brito (1997), Vygotsky (1998) , no seis (6) as considerações e por fim as referências. Além de outros autores que também serviram de subsídios para nos auxiliar no desenvolvimento da mesma. Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa Exploratória, pois se encaixa no campo das ciências sociais mais precisamente pesquisa educacional.

LÍNGUAS DE SINAIS — CONCEITO E HISTÓRIA

Começou na Espanha com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon uma grande mudança na perspectiva da educação dos surdos, quando o mesmo conseguiu ensinar a quarenta surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de lhes ensinar conceitos de física e astronomia. Goldfeld (1997, p.28) cita que “Ponce Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos”. A história dos surdos passou por grandes conflitos sociais, educacionais e de identidade

As propostas de educação estavam diretamente ligadas à concepção de surdo em determinada época, na idade antiga eles eram considerados inaptos, rejeitados pela sociedade e isolados em asilos, pois não acreditavam na educação dos surdos devido a sua anomalia ou doença. Eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. Muitos sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e eram posteriormente isolados nos asilos para poderem ser protegidos, pois, não acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua “anormalidade” (PERLIN e STROBEL, 2006, p.5).

Foi no século XVI que surgiram os primeiros educadores de surdos, e de acordo com Reis apud Goldfeld (1997,p.28) Cardano foi o primeiro a ter uma postura diferenciada para com as pessoas surdas quando se posiciona contra as atitudes estabelecidas para com eles: “ é um crime não

instruir o surdo-mudo”.

Muitas foram as metodologias criadas para ensinar ao surdo, umas se baseavam na língua auditiva oral, outras na língua de sinais, sendo a língua visuo-espacial criada pelas comunidades de surdos, outras ainda criaram códigos visuais para facilitar a comunicação com seus alunos surdos e até hoje existem correntes com vários pressupostos em relação à educação dos surdos.

Na França o grande nome foi o abade Charles Michel de L'Épée, que se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e aprendeu com eles as línguas dos sinais e criou os “sinais metódicos”, uma combinação da língua dos sinais com a gramática sinalizada Francesa. O abade teve um grande sucesso com sua metodologia e em pouco tempo sua escola passou a atender 75 alunos. Um dos fatores que contribuíram para essa sólida confiança foi o fato de L'Épée e seu seguidor Sicard acreditarem que todos os surdos, independentemente do seu nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita, pois, eles compreendiam existir uma relação intrínseca entre a linguagem e a educação, como corrobora Reily ao articular que “sem linguagem a educação não seria possível, porque linguagem é o meio pelo qual pensamos, comparamos, narramos, discriminamos, percebemos, conceituamos e interagimos” (2004, p.116). Apesar da distância entre os séculos esta relação ecoa nas nossas escolas, quando alunos surdos com colegas e professores ouvintes não se entendem, já que na nossa sociedade a interação se dá mediada pela linguagem.

Para Goldfeld apud Sacks (1997 p.29) o século XVIII foi considerado como a época áurea da comunidade surda:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis

A educação do surdo após o congresso de Milão, no ano de 1880, sofre um retrocesso histórico e drástico para a comunidade surda. Durante

esse congresso a língua de sinais foi oficialmente proibida e a partir desse momento a educação dos surdos seria através de oralismos, que “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR apud PERLIN, STROBEL, 1998, p.15).

Após o congresso de Milão houve um grande atraso e fracasso na educação do surdo que perdurou por mais de 100 anos. A importância da educação dos surdos foi sentida antes de 1961, um ano depois que Stokoe com sua pesquisa defendeu a língua de sinais com status de língua e mostrou que a língua processada pelo canal auditivo oral apresenta os mesmos princípios organizacionais e parâmetros de sua formação gramática. Após esse estudo aconteceram muitos outros até que realmente a língua de sinais fosse reconhecida, sendo esta:

As línguas de sinais são línguas naturais, que utilizam o canal visuo-manual, criada por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, tem estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. As línguas de sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidades de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem etc. (GOLDEFELD, 1997, p.13)

É a língua natural dos surdos brasileiros e a segunda oficial do Brasil, de acordo com essa mesma lei. Assim como toda língua ela possui características próprias, como gramática, semântica, pragmática, entre outros, constituindo-se como um sistema de comunicação completo, utilizando-se as mãos e a visão, pode-se discutir e debater sobre qualquer tema, objetivo ou subjetivo, implícito e explícito. Ela não é uma língua universal, pois cada país possui sua própria língua, e mesmo na língua de sinais brasileira, há variações de acordo com as influências do regionalismo de cada lugar. Os sinais são movimentos específicos e articulados, pelas palmas mãos e ainda dependem do ponto de localização em são realizados para saber o seu significado. Dessa forma seus parâmetros são fundamentais para todos possam compreender uns aos outro.

Com o advento do processo de inclusão, principalmente das pessoas com deficiência, as escolas, assim como a sociedade tem como obrigação garantir a acessibilidade das pessoas deficiente, nesse contexto”...

assegurar as pessoas com deficiência o acesso , em igualdades de oportunidades com as demais pessoas... “(BRASIL) e também assegurar uma educação de qualidade garantia essa já estabelecida na nossa constituição fortalecida pela LDB no seu Art.2º: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, a educação do surdo precisa ser redirecionada de forma que tenha uma aprendizagem significativa e com qualidade.

A LIBRAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Sabemos que a trajetória percorrida pelos surdos na busca de reconhecimento linguístico e identitário perpassou diversos momentos, em que a surdez foi tida como patologia, o sujeito surdo tinha que se enquadrar ao universo oralista para se considerado “normal”, Dalcin (2009, p.20) diz que o surdo foi por décadas, classificado como incapacitado e jogado no território da medicina que o tornou “enfermo”, causando-lhe prejuízos sociais, educacionais, políticos, econômicos, linguísticos e culturais graves. A surdez era vista como uma deficiência, a criança ao ser diagnosticada surda era ensinada a falar para se encaixar na comunidade ouvinte, percebemos que esses aspectos do passado deixaram suas raízes malignas na educação do surdo, e hoje ainda não temos uma educação que respeite a diferença linguística.

Visto que a Libras hoje já ganhou o status de língua oficial das pessoas surdas através da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A Língua brasileira dos Sinais — Libras é uma das línguas faladas no Brasil reconhecido oficialmente. O parágrafo 2º do artigo da resolução

do CNE? CEB nº2/2001, que instituiu as Diretrizes e Base para Educação Especial na Educação Básica, que ao aluno surdo é assegurado o acesso aos conteúdos curriculares, mediante a utilização da língua de sinais, sem prejuízo da língua portuguesa.

Língua para Quadros (2006,p.15) “É um sistema linguístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção infinitas de frases de forma altamente criativa”.

No entanto, seu uso, como meio de comunicação e como língua de instrução, precisa ser implantado nas escolas brasileira A língua de sinais permite melhor interação e entre pessoas surda, entre professores e colegas e conseqüentemente o exercício da cidadania.

Sendo, pois, uma realidade legal a Libras possibilitou ao surdo um encontro com sua cultura e identidade, não servindo apenas como meio de comunicação, de acordo com Dalcin (2009, p.16 apud Beharaes 1997) o uso da língua de sinais possibilita para as pessoas surdas um símbolo de pertencimento a um grupo social próprio. Por detrás deste símbolo encontra-se um conjunto complexo de sentimentos, crenças e culturas que permitem a união grupal e a elaboração de objetivos comuns de vida.

O ensino da linguagem de sinais é obrigatório a alunos surdos, o direito ao intérprete é um direito garantido por lei, no entanto, o surdo não vive exclusivamente num mundo com apenas pessoas surdas, é necessário inserir a Libras no contexto educacional tanto para surdos quanto para ouvintes, pois, ambos convivem na mesma sociedade. Entendendo como linguagem QUADROS (2006, p.15, apud, LYONS ,1987) “um sistema de comunicação natural ou artificial... utilizada com algum tipo de interação comunicativa inclusive a própria língua”. Portanto, aprender a Libras vai além de conhecer uma nova língua, envolve as questões culturais e sua identidade na comunidade surda, já o aluno ouvinte ao aprender a linguagem de sinais facilitará na comunicação com o surdo e também na questão de compreender a amplitude e importância com a Libras, desmitificando a ideia de que seja apenas gestos e mímicas, constituindo-se como língua, pois apresenta as características linguísticas como qualquer língua. Segundo D. Marilene e V. Adriane Meyer:

As práticas inclusivas devem permitir que os alunos tenham acesso ao ensino/aprendizagem, com recursos pedagógicos adequados e

suficientes para atender cada especificidade e espaço físico de acordo com suas necessidades, no caso do aluno surdo, o que se faz necessário é um ambiente escolar estimulador, com recursos visuais e o conhecimento em LIBRAS, sendo o essencial para a aprendizagem. (D.Marilene e V. Adriane Meyer,2016)

O contato com a linguagem de sinais para uma criança surda deve acontecer o mais cedo possível, pois possibilita o encontro com sua identidade linguística, é o meio que facilita o aprendizado, possibilitando o conhecimento do mundo e de si mesma. O Decreto 5626/2005 no Art. 14. IV diz que se deve “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”, no entanto, é necessário ver como esse atendimento acontece, se a Libras é a língua priorizada no ensino, a L1, se as práticas pedagógicas acontecem em consonância da pedagogia visual, ou seja, com recursos visuais e para isso o professor deve ter conhecimento de Libras. Não adianta ter apenas o interprete toda a instituição de ensino deve abraçar a linguagem de sinais, e para isso a Libras deve disseminar em todas as instituições, o ensino deveria estar disponível para todos independente de ser surdo ou não, no mesmo decreto mencionado acima ainda diz que “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” se o ensino da Libras fosse possível em todas as modalidades de ensino, apreenderíamos a língua assim como aprendemos as línguas estrangeiras, sendo que o surdo está mais próximo de nós.

O ENSINO DE LIBRAS

Os meios de comunicação, professores e pais estão sempre em consonância explicitando que o ensino é muito importante para podermos progredir na vida. Comungando dessa ideia Nérice apud Lima conceitua o ensino como:

(...) “um processo que visa modificar o comportamento do indivíduo por intermédio da aprendizagem, com o propósito de efetivar as intenções do conceito de educação, bem como o de habilitar cada um a orientar a sua própria aprendizagem, a ter iniciativa, a cultivar

confiança em si, a esforçar-se a desenvolver a criatividade e a entrosar-se com seus semelhantes a fim de participar da sociedade como pessoa consciente, eficiente e responsável”(1991,p.73)

Ainda sobre o ensino Nerice apud Lima (op.cit.) informa ser objetivo do ensino “colher informações sobre as dificuldades, limitações e possibilidades do educando, assim como seus traços de personalidades”. Devido à importância do ensino torna-se imprescindível que se reestruture os currículos escolares em todos os níveis de ensino para viabilizar a permanência e a aprendizagem das pessoas surdas. Sobre o currículo Coll, (2000 p.45):

Entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ações adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela execução. O currículo proporciona informações concretas, sobre o que ensinar, quando ensinar e o que ensinar e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente translado em prática.

O currículo envolve toda subjetividade de seus autores, ele deve ser construído com base em valores culturais, e histórias dos sujeitos envolvidos, este deve ser visto como uma construção social, pois marca o momento histórico pelo qual aquela determinada população está inserida, assim como estabelece os objetivos a serem atingidos, através de certas atitudes. Apple (2000) no insere que o currículo não é parte neutra de conhecimento, que aparece nos livros, ele sempre vai partir de uma seleção feita por alguém com conhecimento legítimo, portanto é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômico que organizam e desorganizam um povo.

Nesse sentido, currículo corresponde: “ ao espaço no qual, coletiva e democraticamente, ensinam-se aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vive, conhecimento que aprofunde a busca e a construção da democracia radical e plural” (MOREIRA, 1999, p .8).

Em síntese, a formação para o desenvolvimento humano é um processo de relações: (BOFF Apud ALENCASTRO 2007, p.28),

(...) o ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o circundante. Essa construção é constitutivamente

social. O mundo é constituído com os outros. Por isso surge de um ato coletivo de sinergia e amor (...) os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros.

Nesse sentido, Vygotsky (2005, p.9) em sua abordagem sociointeracionista enfatiza que “os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo - instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural são construídos nas relações entre os homens”.

Nessa perspectiva a escola tem uma grande importância para o educando surdo, já que ela é um dos principais espaços de convivência social do ser humano. É relevante que as crianças surdas e ouvintes no seu contexto educacional, numa perspectiva inclusiva, interajam tanto em língua portuguesa quanto em libras tendo assim uma inclusão de forma ampla e prazerosa.

NÍVEIS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o ensino está dividido em níveis: a educação básica que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior. Vejamos as finalidades do processo educativo brasileiro:

Ainda segundo a LDB, no caput do Art. 22, a finalidade da educação básica é: “ desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”.

“Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação

de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

“Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Lei n 25 o 9.394/1996 IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

Concluindo a educação básica, chegamos na educação superior, consultemos:

“Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; Lei n 33 o 9.394/1996 V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização

de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.”

Observando a extensão do processo educacional e suas finalidades, torna-se inviável a obrigatoriedade da disciplina libras somente no ensino superior, nas licenciaturas, já que ocorre um processo de aproximadamente doze anos de educação básica antes do ingresso na educação superior, além de que nas licenciaturas a aprendizagem da LIBRAS é o básico. Dessa maneira, visto a complexidade de todas as etapas de ensino, o aluno surdo perderá muito tempo até poder chegar a obrigatoriedade de ter sua língua ensinada/aprendida, é um longo caminho a ser percorrido, que desde o início deve ser assistido de maneira integral, não apenas uma inclusão no final de um processo educativo, pois a base educacional necessita ser fortemente estruturada e obter laços sócio e efetivo-educativo, para que desde o início o surdo aprenda sua língua natural de forma gradativa.

Para haver uma inclusão, a sociedade em geral tem que ter o conhecimento das libras e possibilitar a comunicação do surdo em todas as esferas sociais, respeitado o direito à cidadania que expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Sendo está vital para seu desenvolvimento como ser humano e como cidadão, quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade no grupo social. (SANTANA,2010)

ESCOLA BILÍNGUE: UMA ESTRATÉGIA QUE VIABILIZA A EDUCAÇÃO DO SURDO

As características tipicamente humanas resultam da interação dialética com o meio sociocultural, essa é uma das principais ideias de Vygotsky, num primeiro momento é a família que cumpre esse papel, realizando a sua função de socializadora primária da criança, a escola passa a ocupar o papel de socialização secundária intermediada por várias situações de vivência que estabeleça outras formas de o indivíduo se comportar no mundo, nesse processo o professor não é o único agente que participa desse processo de socialização da criança a escola na totalidade participa.

Sem a Língua de sinais a criança surda “aprende”, acredito que nem

podemos dizer que aprende, pois, o sistema já caiu na velha rotina, onde o professor finge que ensina e a criança finge que aprende olhando os colegas a sua volta tenta imitar o que eles fazem, seu aprendizado fica restrito a atos e fatos observáveis.

A falsa ilusão de que a escola está incluindo o aluno surdo, integrá-lo sem considerar as suas necessidades, o fato de colocar intérpretes de Libras sem esclarecer ao professor o que significa ter um aluno surdo em sua sala, oferecer cursos básicos de Libras ajuda, mas não soluciona o problema, em fim são atitudes que precisam de soluções reais vistas como ato político e humano, respeitando a diferença do outro e integrando o mesmo a sociedade com equidade.

A escola para surdos deve partir do princípio das políticas de identidade, trata-se da escola que os surdos querem, pensada por e com eles, em que ele seja colocado no lugar de capaz, a surdez precisa ser vista não como uma patologia, mas como uma condição que permite ao surdo ser dono de sua identidade e fazer parte de uma cultura que valorize sua linguagem. Em busca de uma escola bilíngue Quadros (2006,p.18) “a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar” que promova uma educação verdadeira, Skliar (1999) comenta que a educação bilíngue não pode ser neutra nem opaca. Ela deve se constituir como consciência política, para entender a educação dos surdos como uma política de direitos humanos concernentes aos surdos. Sabemos que houve vários modelos educacionais na educação das pessoas surdas e o bilinguismo hoje é o mais adequado no processo educacional, pois coloca como prioridade a cultura e a linguagem do surdo, a Libras, língua materna que permite a comunicação e o encontro de identidade do surdo. Sobre isso Cazumbá (2018, apud Lacerda, 1988, p.10) aponta que:

Contrapõe se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra.

Na escola bilíngue a Libras é a primeira língua L1, e a língua

portuguesa, L2, a segunda língua a ser ensinada, visto que é um modelo de ensino voltado para o surdo, portanto se prioriza a sua língua materna, a mesma não é dependente da língua portuguesa e possui suas características linguísticas próprias, assim Ferreira e Brito (1997, p. 23), nos fala:

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. A LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil onde existem comunidades surdas, portanto não é uma língua universal.

É notório que ainda não chegamos no patamar ideal de educação para pessoas surdas, nosso sistema nacional de ensino público não disponibiliza a Língua de sinais desde a educação infantil, e quando oferece restringe o ensino apenas para a criança surda, é necessário também o ensino de Libras para os ouvintes, os surdos não convivem na sociedade apenas com pessoas surdas, na comunidade escolar o aluno surdo convive com todos que fazem parte da instituição do porteiro ao professor, todos deveriam saber Libras, para isso é necessário políticas públicas que entrem em vigor, saiam do papel e atuem na prática reconhecendo a importância na Libras. A escola bilíngue é uma alternativa concreta que funciona, pois, a defesa do bilinguismo passa pela compreensão da língua de sinais e de sua representação para os surdos, assim a língua de sinais representa a valorização do surdo, uma vez que permite que sejam ouvidos e representados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com este trabalho, refletindo e evidenciando que a inserção do ensino de libras no ensino regular, além de ser o ideal para o aluno surdo, sendo uma educação bilíngue, possibilitando a participação do mesmo no seu processo educativo, aumentando suas chances de compreender e ser compreendido em todos os seus aspectos, proporcionará ao aluno ouvinte maior compreensão a respeito da libras, estabelecendo relações afetivas e

sociais com seus colegas surdo. Dessa maneira ambos (surdos e ouvintes) poderão ter a oportunidade de interagir e desenvolver integralmente, cada um com suas particularidades e individualidade, mas juntos num ambiente acolhedor em busca de verdadeiras aprendizagens significativas.

O surdo desde seu início escolar necessita conhecer sua língua materna, sua língua natural, sem esse contato direto e imediato, ele passará anos em uma instituição que simplesmente o inclui, mas não dá subsídios para que o mesmo possa se desenvolver intelectualmente, acompanhando, ou quem sabe, superando o ritmo de seus colegas, pois cada indivíduo possui características e potencialidades diferentes.

Quando essa proposta estiver sendo efetivada, aprender a libras será muito fácil e prazeroso tanto para , quanto para seus colegas de turma, será algo fundamental para sua formação e sua compreensão de mundo, de vida, algo vital a sua existência.

Já temos a obrigatoriedade no ensino superior nos cursos de fonoaudiologia e professores, mas ainda é muito pouco, pois para o aluno surdo chegar na educação superior , ele já muito tempo, tempo que deveria ser otimizado e incentivador no ensino- aprendizagem do aluno. A libras como disciplina deve ser oferecida desde seu ingresso na escola, pois a partir disso criará subsídios e bases fortes para socialização e integração entre ouvintes e surdos, conviverão em uma mesma realidade.

Respeitando a cultura da diversidade nos permitir construir uma escola de qualidade, uma didática de qualidade e profissionais de qualidade. Todos teremos de aprender a “ensinar a aprender”. É um processo de aprendizagem permanente, onde todos devemos aprender a compartilhar novos significados e novos comportamentos de relações entre as pessoas. Uma nova maneira de educar que parte do respeito à diversidade como valor.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A F; SILVA, T.T.da. Currículo, Cultura e Sociedade.4. ed. São Paulo/: Cortez, 2000.

BRASIL. **Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19/12/2000. Disponível em:<http://por->

tal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível: http://www.etufor.ce.gov.br/pdfs/leis_decretos_portarias/LEI%20No%2010.

CAZUMBÁ, Irzyane. **Aspectos legais e suas implicações na educação dos surdos**. Modulo III, 2018.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática 2000.

DALCIN, Gládis. **Psicologia da Educação de surdos**, Florianópolis 2009

D. MARILENE E V. ADRIANE MEYER. **A importância da Libras para inclusão escolar do surdo**. 2016. Acesso em 10 de julho de 19, Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uni-centro_marilenedomanovski.pdf

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**, 4ª edição, Editora Atlas S.A., São Paulo. 2002

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo:Atlas,2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

ILMA Passos Alencastro (org).-**Quem sabe faz a hora de construir: projeto político– pedagógico** campinas,SP:Papirus,2007.- coleção Magistério:Formação e Trabalho pedagógico;

LIMA,Passos Alencastros Veiga(org.-). **Técnica de ensino: por que não?-** Campina.Sp:Papirus,1991.-(coleção magistério:formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo: políticas e praticas campinas**, SP:papirus.-1999- (Coleção magistério: formação e traba-

lho pedagógico.

OLIVEIRA, Rui de. *Neurolinguística e o aprendizado da linguagem*, 1ª edição, Catanduva, SP: Editora Respel, 2000.

PERLIN, Gládis/ STROBEL, Karin LÍlian – **Fundamento da educação de surdos**/UFSC-2006.

REILY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. São Paulo: Papyrus, 2004

SÁ, N.R.L.; **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, p. 388, 2002

SANTANA, Marcos Silvio de. Encontrado no site: WWW.advogado.adv.br/estudantesdedireito/fadipa/marcoossilvosantana/cidadania
10/12/2010-23:00

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

____. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação e Realidade. Porto Alegre. V.24 n.2 jul./dez. 1999

VYGOTSKY, L. Semeonovitch; LURIA, A R. e LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Capítulo 6

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – (LIBRAS) COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Marcos Antonio Ribeiro²

Darly Maria Silva De Barros³

Iranea Maximiana Da Silva⁴

Lúcio Costa de Andrade⁵

INTRODUÇÃO

Neste Capítulo será promovido a discussão de como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pode trazer benefícios para a alfabetização de crianças surdas e ouvintes nas séries iniciais do Ensino Infantil – EI (Berçário, Infantil, Infantil I, II e Infantil III). Essas séries no Estado de Pernambuco é conhecida de pré-escola e o EI abrange as idades de 0 até

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Pedagogo pela Universidade Paulista (UNIP), Pós-graduado em Tradução e Interpretação na Língua Brasileira de Sinais LIBRAS pela (UNIP), marcosmc1313@hotmail.com;
 - 3 Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade de Ciências Humanas de Igarassu (FACIG), Pós-graduada em Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (FALC), Licenciada em Pedagogia pela EducaMais, Pós-graduação em curso Educação Especial Inclusiva com ênfase em Deficiência Motora e Paralisia Cerebral. dbarrosms@yahoo.com.br.
 - 4 Pedagoga pela Universidade Nossa Senhora de Lourdes, Pós-graduada em Educação Especial pela UNIBF, Pós-graduação em Autismo pela Faculdade Educamais, iraneagomes84@gmail.com.
 - 5 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPE, Licenciado em Letras Libras pela UFPB. E-mail. profluciocosta@gmail.com.

5 anos.

Percebemos que as crianças na educação infantil se familiarizam rapidamente com seus pares, a identificação é automática, todos nós percebemos que criança gosta de estar com criança, e conforme observamos elas não levam em consideração as possíveis diferenças que possam ter. Iremos observar o que disse Vygotsky sobre aprender no mesmo ambiente e um próximo ao outro. Quando Sílvia Ester Orrú levanta a hipótese de reinventar a inclusão, com conceitos de inclusão menores, que explicaremos logo a seguir.

O objetivo desse artigo é possibilitar a alfabetização de crianças surdas e ouvintes utilizando como ferramenta principal a LIBRAS e a filosofia do bilinguismo. Com isso esperamos favorecer um melhor relacionamento interpessoal entre as crianças, alcançar adultos mais conscientes e sem os estereótipos da sociedade em que vivemos, para que todos possam estar juntos em consonância um com o outro.

Mesmo sendo uma exigência legal (Lei 10.436/02), que reconhece no seu Art. 1º a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais tem sofrido descaracterizações, é comum ver nas nossas escolas diversas situações de total desconhecimento e mesmo de negação das características do indivíduo com surdez. Já no seu Art. 2º da referida Lei podemos perceber a responsabilidade da difusão da Libras.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, Lei 10.436/02).

As crianças surdas e ouvintes tendo condições de ser alfabetizadas com a mesma metodologia e os mesmos conteúdos, usando as mesmas línguas (L1 Português e L2 Libras e o Bilinguismo), provavelmente irão se desenvolver de forma equitativa. Hoje o que percebemos é uma verdadeira disparidade na comunicação, privilegiando uns ao passar as atividades é valorizado uma língua em detrimento a outra. A LIBRAS sempre é vista como forma de comunicação estigmatizada, diminuída, até mesmo sendo pensada como apenas “mímicas”. E o português supervalorizado em todas as atividades escolares.

Diante deste cenário pensamos: será que a LIBRAS poderá ser usada como instrumento de alfabetização para as crianças? E isso no ensino infantil daria certo? Após reflexão observamos que a pergunta mencionada tem fundamento, pois a LIBRAS promoverá um relacionamento mais próximo com os educandos.

Observamos o currículo de Pernambuco para a Educação Infantil – (EI), as contribuições de Lev Semyonovich Vygotsky com os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a interação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ronice Muller de Quadros com seus estudos linguísticos e Marcia Goldfeld sobre a linguagem e cognição da criança surda.

DESENVOLVIMENTO

Como falamos na introdução a LIBRAS sendo referenciada por Lei e tendo seus fundamentos linguísticos estudados percebemos que está língua e altamente desenvolvida, pode ser usada para comunicar sentimentos e expressões, ou simplesmente para dizer algo, pode usar de metáforas e até mesmo de uma linguagem poética, artística.

De acordo com Quadros (2004), podemos dizer que a Libras é uma língua natural, pois diante da capacidade que temos de se comunicar a linguagem possibilita um sistema abstrato de regras finitas que com ele podemos criar frases e com isso a utilização com efetividade na sociedade permitindo a comunicação, isso enriquece a libras como língua.

O indivíduo com surdez tendo oportunidade irá se comunicar utilizando a sua língua materna, ou natural que para ele é a LIBRAS como L1 (1ª língua), e o português como L2 (2ª língua).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que 2,2 milhões de pessoas no Brasil tinham deficiência auditiva em 2013, são 1,1% da população em território nacional que possui deficiência auditiva, sendo essas com surdez nos 2 ouvidos (Bilateral), ou surdez em um ouvido e audição reduzida no outros, ou ainda audição reduzida nos 2 ouvidos. No levantamento do IBGE ainda mostra que dessas 1,8% são pessoas com pouca instrução ou fundamental incompleto, e com grande dificuldade de se comunicar precisando fazer uso da Libras.

Já Vigotsky (1988), nos mostra que quando evidenciamos as crianças

fazendo algo em conjunto, uns colaborando com os outros esses conseguem fazer mais do que quando estão sozinhas, criando assim a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), facilitando o processo de ensino/aprendizagem já que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento”. Ele ainda nos mostra o aspecto especial da percepção humana, “surge em idade muito precoce, e não percebemos um mundo simplesmente em cor e forma”, isso nos mostra que quando olhamos para um objeto ou um ambiente conseguimos perceber suas características, Vigotsky (1896-1934), exemplifica essa situação quando olhamos para um relógio, não percebemos apenas um objeto redondo, e sim sua forma, seus ponteiros, pulseira, material que é feito. Assim crianças com diferentes capacidades ou habilidades certamente serão espelhos umas para as outras.

CONCEITOS DA LIBRAS

Como a sigla já faz referência ao nosso País, a LIBRAS é a Língua Brasileira de Sinais, que como a linguística nos mostra é uma língua natural, que se desenvolve de forma espontânea, vindo da capacidade que temos de nos comunicar. Foi reconhecida por lei no ano de 2002 (Lei 10.436/02), e no seu Parágrafo único assim a descreve.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei 10.436/02).

Uma outra observação que podemos fazer é que a Libras não é universal, esse conhecimento errôneo vem do senso comum que foi difundido de forma errada pelos meios de comunicação em geral, ao pensar que a Libras é apenas gestos, mímicas, desconexas sem gramática própria.

Conforme explica Quadros (2004), a Libras é uma Língua e como Língua tem seus aspectos morfológicos onde se estuda a estrutura interna de palavras/sinais, sua sintaxe onde podemos ver como se estrutura a frase, o aspecto semântico que mostra o significado dos sinais e pragmática que se refere ao uso do sinal no contexto.

A comunicação se dá através da visão e dos movimentos que são feitos pelo emissor, dando característica de uma língua viso espacial. Stokoe

(1960), com seus estudos chegou à conclusão de que a língua de sinais tem todos os critérios linguísticos, como o léxico, a sintaxe e tem a possibilidade de gerar uma grande quantidade de frases e contextos diferenciados. Percebemos com isso a grande abrangência que a Libras pode ter, mediante a pluralidade de situações que pode ser usada.

Como vimos a Libras não é universal, e se pensarmos nas línguas orais onde cada País possui a sua isso também vai acontecer com as línguas de sinais. Honora (2014), nos mostra a seguinte tabela 1.

Tabela 01: Língua de Sinais no Mundo

Pais	Língua de Sinais / Sigla
França	Langue de Signaux Française (LSF)
Espanha	Lengua de Signos Española (LSE)
Portugal	Língua Gestual Portuguesa (LGP)
México	Lengua de Senhas Mexicanas (LSM)
Estados Unidos e Canadá	American Sign Language (ASL)
Alemanha	Deutsche Gebärdensprache (SGS)

Fonte: Honora (2014), adaptado pelos autores.

Essas línguas trazem marcas históricas, arquitetônicas e culturais de cada País, mostrando o regionalismo deste local em comparação com as línguas orais. A autora ainda faz um confronto entre a Libras e a Língua Portuguesa conforme Tabela 02.

Tabela 02: Português x Libras

Língua Portuguesa	Língua Brasileira de Sinais
Presença de conjugação verbal	Ausência de conjugação verbal. Usado sinal de presente, passado e futuro.
Presença de concordância de gênero	Ausência de concordância de gênero. Usado sinal de homem ou mulher
Presença de artigo e preposições	Ausência de artigos e uso reduzido de preposições.
Presença de um alfabeto fonético	Presença de um alfabeto manual.
Soletração	Datilologia.

Fonte: Honora (2014), adaptado pelos autores.

Mesmo que pareça uma certa disparidade de uma língua para outra, podemos promover a interlocução entre ambas, fazendo com que o aprendizado seja mais interessante e desperte a atenção dos nossos pequenos alunos.

COMUNIDADE SURDA NO BRASIL E SUA ESCOLARIZAÇÃO

Entendemos como comunidade surda os indivíduos que se comunicam através da Libras, e tem interação constante com seus pares usuá-rios dessa língua. Esses podem se encontrar em Associações de Surdos, Escolas, Restaurantes, Bares e até mesmo em esquinas e praças onde trocam experiências e vivências de seus dias. Normalmente neste ambiente o sujeito ouvinte (pessoa que conhece a Libras e escuta normalmente), participa muito pouco, pois não está familiarizado com o uso intenso da comunicação viso espacial.

Esses grupos acabam se tornando um gueto, lugar onde apenas os surdos participam, e com isso eles perdem muito do contexto social e dos acontecimentos ao seu redor. Até mesmo nas nossas escolas essa realidade acontece, onde os surdos interagem apenas entre si, quando esses são maiores. Daí vemos a necessidades de ter ouvintes usuários fluentes da Libras nesses espaços.

Conforme dados da Federação Mundial dos Surdos (WFD), 80% dos surdos de todo o mundo têm baixa escolaridade e dificuldade na alfabetização. No Brasil esse dado não é muito diferente, conforme vemos em nossas escolas os surdos têm muita dificuldade em compreender o Português, não conseguem ler e nem escrever textos simples. Essa dificuldade pode ter diversos aspectos, como por exemplo o aluno ouvinte que tem o artifício da fonética já o surdo não, muitos vão para a escola com idade avançada, ou essa dificuldade vem da construção gramatical da Libras que é diferente do português.

Todas essas questões só colaboram para o distanciamento dos surdos no contexto escolar e social, fazendo com que eles fiquem a margem da sociedade em suas comunidades e associações perdendo muito do relacionamento nos mais diferentes espaços da nossa sociedade.

A LIBRAS NA ESCOLA

Na Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), Lei 9394/96 no seu Capítulo V da Educação Especial, Art. 59 e inciso III fala de professores especializados para promover a integração dos alunos com necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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. (BRASIL, Lei 9394/96).

Nesta época as escolas tinham as chamadas sala de Educação Especial, que colocavam diversos alunos sem levar em consideração a sua especificidade, não observam se tinham deficiências físicas, auditiva, visual ou intelectual, eles eram inseridos na mesma sala de aula (nesta sala ficava apenas os alunos com alguma deficiência causando uma total exclusão para com os demais alunos da escola).

Essa postura certamente promovia uma grande confusão, pois cada um tinha sua especificidade e sua necessidade educacional diferenciada. Como percebemos a LDB teria muito a avançar, mas já foi um pontapé inicial abordar essa temática, pois falar de profissionais capacitados começou a abrir as portas para a inclusão. Nas entrelinhas podemos perceber que há a presença do intérprete de Libras, que neste ano não tinha a Lei de Libras que já citamos anteriormente e nem a sua própria Lei do intérprete que foi promulgada posteriormente mais à frente no ano de 2010 (Lei 12.319/10).

Mas voltemos a 2002, onde tivemos um grande marco histórico na nossa nação para a comunidade surda, foi o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão. (Lei 10.436/02).

Posteriormente foi aprovado o Decreto 5296/04, que descreve sendo pessoa com deficiência auditiva aquela com limitação ou incapacidade auditiva possuindo perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (41dB) ou mais, nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

No ano de 2005 tivemos o Decreto 5626 que prevê o professor bilíngue para a Educação Infantil conforme podemos ver no seu Art. 22. “As

instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com perda auditiva [...]” e no seu inciso I esclarece que as escolas precisam ter classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos ou ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil [...]. Essas observações do referido decreto já introduzem a Libras no dia a dia das nossas escolas de Educação Infantil, seja pela inclusão de alunos com deficiência auditiva ou pelas inserções de professores usuários da Libras.

Agora vamos avançar para o ano de 2015 o mais novo advento relacionado aos direitos das pessoas com deficiência (PcD), que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/15), que assegura as PcD a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua L1, e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua L2. No Quadro 1 temos os avanços e a inserção da Libras no contexto escolar:

Quadro 1: Avanços de inclusão da Libras na escola.

Avanço	Lei / Decreto
Lei das diretrizes e bases da educação – Professores especializados	Lei 9304/96
Lei da LIBRAS – Reconhecimento da Libras como língua	Lei 10436/02
Descrição de quem é o sujeito surdo	Decreto 5296/04
Inserção do Professor bilíngue	Decreto 5626/05
Lei brasileira da Inclusão/ Estatuto da pessoa com deficiência, oferta de educação bilíngue	Lei 13146/15

Fonte: adaptado pelos autores.

A LIBRAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Libras dentro da sala de aula irá promover uma educação que incluirá a todas as crianças, se tornando uma educação inclusiva, e como vimos esse direito já está garantido por diversas Leis. Mas na prática das nossas salas de aula não é bem assim, ainda são poucas escolas que dispõem de profissionais e ministrem a Libras como conteúdo da grade curricular,

causando um grande distanciamento dos discentes com a Libras.

Se pensarmos nos nossos alunos pequenos (Educação Infantil), que estão fora de todos os estereótipos que a sociedade lhe impõem, eles podem estar completamente abertos e receptivos a essa nova língua que se apresenta nas suas aulas.

A Libras pode e deve ser inserida através do lúdico, que é uma constante nos ensinamentos da educação infantil seja como jogos, brincadeiras e até mesmo nas atividades (tarefas), que as tias (em Pernambuco esse hábito persiste), costumam fazer. Imagem 01. Imagem 01: Atividade com ênfase na Libras

Imagem 01: Atividade com ênfase na Libras



Portanto o ensino da Libras para crianças surdas e ouvintes irá favorecer um melhor entrosamento entre todas as crianças da sala. E caso essas não tenham nenhum colega surdo na sala elas estarão se desenvolvendo para quando esse momento chegar.

Precisamos compreender que a criança de hoje está em diversos espaços e não apenas nas imediações da escola, sua interação com toda a sociedade é uma realidade, isso vale lembrar que elas podem encontrar outras crianças e até mesmo surdos adultos e com isso vão poder se

comunicar com eles.

O lúdico precisa fazer parte desse processo educacional, e se tratando de crianças pequenas ele é indispensável. Nas atividades propostas percebemos que cada criança pode reagir de alguma forma, são cultura e valores que elas já trazem de sua convivência familiar levando os professores e pedagogos a ter uma busca constante de ferramentas que viabilizem suas atividades.

O ensino lúdico está entre as práticas pedagógicas mais utilizadas nas salas de aula da educação infantil, usando essa ferramenta as atividades constituídas como por exemplo os jogos de imitar, as brincadeiras de roda, poderão incentivar a criatividade, promovendo a imaginação e o despertar do interesse das crianças ouvintes e das surdas. O lúdico utiliza uma linguagem adequada do universo infantil, proporciona um aprender mais prazeroso e tranquilo.

Atividades lúdicas ajudam no entendimento do convívio social, pois todos vão ter um tempo, uma regra a ser seguida, ajudam na memória, na motricidade, afinal o corpo vai estar sempre em movimento e ensinam as crianças a lidar com seus sentimentos e emoções.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de alfabetizar começa bem antes da criança chegar na escola, lá ela terá formalmente e gradativamente acesso aos conteúdos e com isso aos poucos esperasse que possa ler e escrever.

Entendemos por alfabetização o processo pelo qual temos o domínio linguístico e a habilidade de utilizá-lo como desejamos, é um conjunto de técnicas onde iremos poder escrever e ler o que almejamos. O letramento se detém a função social do ler e escrever.

Na educação infantil esses conceitos precisam ser inseridos desde o seu início, e ao pensar nas crianças surdas e ouvintes, que estão no mesmo ambiente, tendo as mesmas vivências isso deve ser preponderante.

Nas concepções antigas a Educação Infantil não apresentava as letras, não se dava oportunidade da escrita para crianças antes dos 7 anos (hoje é 6 anos), idade para acesso à Educação Fundamental I. A escola era tida como ambiente apenas de brincadeiras ou para passar o tempo.

Esquece-se que a criança está em uma sociedade letrada, uns com mais acesso e outras menos, mas todas possuem vivências em seus lares da função social da escrita, seja por uma história, seja por algum vídeo infantil, seja vendo seus pais se comunicando, lendo, escrevendo.

Na Educação Infantil essas atividades de introdução da escrita precisa ser posto para a criança, ela com acesso ao sistema alfabético e suas convenções (alfabetização), e as práticas de uso social da leitura e da escrita (letramento), assim essas crianças vão ter autonomia futuramente para ler e escrever.

Conforme Soares (2018), na Educação Infantil a criança precisa ter contato com diferentes gêneros textuais como:

- Textos informativos;
- Textos injuntivos;
- Textos publicitários;
- Histórias em quadrinhos;

Esse repertório de informações estão nas regras dos jogos, nas brincadeiras, nas cantigas de rodas, nas festas da escola, atividades com escrita precisam estar atreladas a elas em toda a Educação Infantil.

Integrar, alfabetizar e letrar são atividades que andam concomitantemente. A base é o letramento, pois a leitura e escrita são indispensáveis como meio de comunicação. Na alfabetização a criança começa a vivenciar o mundo ao seu redor, pois ela está inserida em uma comunidade letrada, no mundo letrado.

De acordo com Soares (2018), a complexidade do processo gera divergências sobre qual deve ser o objetivo da alfabetização.

Precisamos compreender que alfabetizar é um processo cognitivo, onde a criança terá habilidades de dominar a escrita, perceber onde pode ser usada, e nos mais diferentes contextos (gêneros textuais).

Esse processo não deve ser fragmentado, partido e sim interconectado. A língua escrita como também a comunicação viso espacial podem estar nessa etapa, envolvendo todas as suas possibilidades e favorecendo o crescimento dos nossos alunos.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Na educação sempre precisamos focar em algo, seja em um determinado assunto matéria, ou disciplina. Pensemos em educação com 2 línguas distintas, mas sendo utilizadas cotidianamente nas nossas salas de aulas, nas nossas escolas. Provavelmente as crianças serão expostas a diversos estímulos cognitivos, pois cada língua tem sua estrutura gramatical e a criança se habituando a essa metodologia irá estar mais preparada para seu desenvolvimento acadêmico que virá posteriormente.

No mundo contemporâneo as crianças a cada vez são expostas a novos conhecimentos, novas experiências que irão favorecer seu desenvolvimento cognitivo, e a escola precisa acompanhar esse desenvolvimento mundial e perceber cada indivíduo como único, mas que estão na mesma realidade e, portanto, precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizado, como é o caso da proposta na Educação Bilíngue para crianças surdas. Onde todos vão ter conhecimento mútuo, de forma equitativa, favorecendo o relacionamento interpessoal e fazendo-as enxergar que tem pessoas no mundo que se comunicam de forma diferentes delas e todos podem interagir entre si.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES

A educação bilíngue é uma proposta para a educação dos surdos em âmbito mundial, na nossa história passamos por 3 fases, a Educação oralista, onde o foco é de fazer o sujeito surdo oralizar, buscando que o indivíduo com surdez se comunicasse através da língua oral e esse ser o único método para a sua escolarização e comunicação.

Honora (2014), vem mostrar que esse método não se mostrou muito hábil e logo caiu em desuso em meados de 1970, pois muitos surdos não conseguiram oralizar da forma esperada. No Congresso de Milão em 1880 elegeu como metodologia adequada para ensino de indivíduos com surdez o oralismo, mas essa abordagem de alfabetização de surdos foi abolida diante do seu insucesso.

Entramos na Educação com foco na Comunicação Total, que é uma abordagem mais abrangente, utilizando-se de diversos métodos e diversas formas de comunicação (usada na docência e nas conversas informais), sem muita regra ou organização, poderia se usar a Libras como também

mímica, ou o português sinalizado (que é uma forma errada de se traduzir/interpretar, pois usa a ótica da língua portuguesa), uma forma errônea do português sinalizado é quando vamos dizer a seguinte frase: Exemplo: Vamos para a escola.

Em libras essa frase ficaria: ESCOLA EU IR, não reproduzimos exatamente os sinais em Libras igual ao português. Caso o emissor use a organização gramatical da Língua Portuguesa o indivíduo surdo não compreenderá adequadamente. Essa forma de se comunicar não leva em consideração as peculiaridades da comunidade surda com isso logo não foi mais usada.

Entramos no novo eixo ou metodologia educacional que foi chamada de Educação Bilíngue, onde a Libras está no foco, e as características do indivíduo com surdez. Colocamos a Libras como sua língua principal (L1), e o português escrito como (L2), fazendo com que os surdos possam se utilizar da Libras livremente para se expressar.

Atualmente a Educação Bilíngue está ganhando espaço nas escolas do Brasil embora tenhamos muito o que avançar com essa metodologia. Vale lembrar que esse método de educação é um direito assegurado pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.

Conforme observamos em Honora (2014), ela salienta que um fator que precisamos atentar quando pensamos em alfabetização e letramento de alunos com surdez é que muitas dessas crianças chegam na escola, e na maioria das vezes são órfãos de uma língua, isso aos 5 ou 6 anos de idade. Pois muitos dos pais de crianças surdas são ouvintes e esse fator faz com que aconteça atrasos dessas crianças para adquirir a língua portuguesa escrita e até mesmo a Libras como forma principal de comunicação.

A criança sem uma língua é um indivíduo que não consegue pensar, que não tem uma ordem de acontecimentos, uma fluidez, não consegue se colocar nas situações, e, portanto, sua alfabetização será comprometida.

Mas Caso ela possa ter contato e desenvolver as habilidade de comunicação, se está tiver uma língua estruturada com foco nas suas especificidades teremos grandes chances para seu desenvolvimento escolar pleno, sendo crianças surdas ou ouvintes, pois elas terão contato com uma nova língua possibilitando novas formas de aprender, de ver o mundo e seus colegas de sala como iguais, como pessoas que podem e devem se

comunicar de forma mais tranquila sem auxílio de intérpretes ou qualquer outros intermediários na comunicação.

A Educação Bilíngue se faz necessário em nossas escolas pois trará benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem e do emocional das crianças, irá contribuir para o pensar mais abrangente, onde nos vemos como sujeitos de um grande “todo” e que não estamos sozinhos no mundo, temos colegas, professores, pais e mães diferentes de nós, cada um usando a comunicação adequada com sua cultura, suas especificidades.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Como podemos perceber há o que ganhar quando nos propomos a submeter crianças surdas e ouvintes no mesmo ambiente educacional, na mesma sala de aula, e com suas necessidades educacionais atendidas conforme a legislação que já observamos, percebemos que na Zona de Desenvolvimento Proximal ZDP, vem favorecer o aprendizado de nossas crianças, onde o aluno que está mais à frente no aprendizado irá favorecer o desenvolvimento do colega que está no mesmo grupo.

Um exemplo que gostaríamos de citar é quando uma criança nas atividades lúcidas como as brincadeiras de fazer movimentos de animais, vê o que o coleguinha fez e tentar fazer, isso irá promover uma maior abrangência de possibilidades educacionais e de favorecer a cognição para os nosso pequenos discentes.

Já Zanella (2001), faz referência a imitação como mecanismo de desenvolvimento, daí cria-se a ZDP quando a criança imita alguém, a autora faz uma explanação sobre a criança agir de forma superior as condições reais de sua atuação, essa situação faz ligação a noção de ZDP, favorecendo com isso um entrosamento mais eficaz. A criança começa a se sentir com habilidades que anteriormente não tinha, ela irá expandir sua potencialidade de observação, de contemplação, fazendo uma brincadeira de imitar, ou de movimentos corporais.

Cada indivíduo tem suas potencialidades e características sendo ele surdo ou ouvinte, e isso precisamos ser levado em consideração desde a organização do espaço de aprendizado, sendo áreas internas como sala de aulas, biblioteca, sala de leitura, de vídeo, ou externas da escola, como o

parquinho, na área para o banho de sol, no pátio, na quadra de esportes onde acontecem as apresentações para os familiares.

Cada espaço precisa ser organizado a favorecer o pleno desenvolvimento dos discentes. Escolas com muitas grades, altos muros, salas sem janelas, sem contato visual com áreas externas podem favorecer a introspecção, o fechamento dos alunos e até mesmo provocar um distanciamento entre professor, aluno e demais atores da comunidade escolar.

A criança precisa ser vista como sujeito de direitos onde desde a nossa Constituição Federal de 1988 no seu Art. 5º descrever que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Isso já está incluindo todos os nossos alunos com ou sem deficiência, eles precisam ser atendidos na sua integralidade, em igualdade de oportunidades e condições para o seu pleno desenvolvimento como futuros cidadãos.

Os livros, artigos e textos lidos sempre fazem referência a esse atendimento com equidade de oportunidades no ambiente educacional, de se facilitar o aprendizado com atividades que envolvam todos os alunos e não apenas um pequeno grupo.

Cada um tem um tempo diferente, um temperamento, mas todos podem aprender a conviver com pessoas diferentes e até mesmo com deficiência, fazer com que toda a turma possa estar se desenvolvendo com unidade, pois todas as oportunidades de aprender vão estar caminhando da mesma forma, não valorizando a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais, pois as duas são Línguas e precisam ter seus espaços garantidos em todas as fases da vida educacional dos nossos discentes, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I, II, chegando no Ensino Médio e assim estando em todas as fases da Educação Básica do Brasil.

Percebemos que sempre os alunos com surdez ficam aquém de um desenvolvimento adequado nos levando a pensar sobre as formas que estamos prestando em nossas escolas. Essa dualidade da forma de ensinar, onde pensamos em atender apenas a um público e outro estar praticamente a margem dos ensinamentos nos fazem refletir em mudar a metodologia aplicada em nossas salas de aula.

Portanto, propomos uma educação com método que ambos possam estar mais equiparados no processo de ensino/aprendizagem. Para isso

encontramos na Educação Bilíngue fundamentos para esse atendimento mais satisfatório, há possibilidade de métodos onde a Língua Portuguesa e a Libras possam ser ensinados com a mesma importância, facilitando o ato de ensinar com mais eficácia e satisfação para todos os nossos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no trabalho percebemos que acessibilidade deve estar nos mais diversos espaços, e na escola é de suma importância que possamos ter ambientes cada vez mais acessíveis, olhando para nossas crianças com igualdades e não as vendo como pessoas com essas ou aquelas dificuldades, pois todos podemos evoluir e desenvolver habilidades quando formos expostos, e tivermos oportunidades para isso.

O Pedagogo é uma peça que compõe esse grande quebra cabeça da aprendizagem, profissional que se dedica a favorecer que as capacidades humanas possam ser afloradas, e expostas ao mundo. E na Educação Infantil que todos ser humano é exposto a esse universo e, portanto, hábil para transformar sua realidade futura. Com foco nas capacidades, a destreza de se sensibilizar com o outro, que outrora já foi esquecida por muitos.

Que possamos ser Pedagogos de responsabilidade, olhando nosso aluno como ser único e dotado de toda condição para se desenvolver, que a cada dia possamos nos superar e ver que quando estamos juntos, na diversidade humana temos mais chances de êxito, pessoas com deficiência, indignas, ciganos, credos diferentes, todos os alunos precisam ser recebidos com igualdade, com metodologias que envolvam e os cativem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm acesso em: 28 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.portaldeaccessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406> Acesso em 27 de maio de 2022.

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/113146.htm Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em 27 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Maria I. Nogueira; SOARES, Beatriz I. Nogueira. **As pessoas surdas e o mercado de trabalho**. Centro Virtual de Cultura Surda, Edição nº20 / janeiro de 2017 – ISSN 1982-6842. Editora Arara Azul.

FENNER, Priscila. 5 fatos que você deveria saber sobre a comunidade surda. **Blog Hand Talk**. 17 de agosto de 2016. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/5-fatos-comunidade-surda-libras/> Acesso em abril de 2020.

GESSER, Audrei, 1971. Libras? Que língua é essa? **crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda** / Audrei Gesser; prefácio de Pedro M. Garcez. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização, ensino fundamental 1º ciclo** / Márcia Honora. – São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE. Censo de 2010 – Dados sobre a Surdez. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2965&t=pns-2013-dois-anos-mais-metade-nascimentos-ocorreram-cesariana&view=noticia> Acesso em março de 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O reinventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender** / Sílvia Ester Orrú. – Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes, **Currículo de Pernambuco: educação Infantil** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: A Secretaria, 2019 128p.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem** / Ronice Muller de Quadros. – Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos** / Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224p.: Il. ;23cm.

SILVA, Cleusangela Barros Meira. Línguas de sinais usadas em diferentes países do mundo. Site SIGNUMWEB. 3 de outubro de 2018. Disponível em: <https://blog.signumweb.com.br/curiosidades/linguas-de-sinais-pelo-mundo/> Acesso em abril de 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares – 7ª Ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: 2018. 192 p.

STOKOE, W. C. **Sing language structure**. Silver Spring: Línstok Press. (1960).

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/ L. S. Vygotsky; organizadores Michael Cole. [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes. 2007 – (Psicologia e Pedagogia).

Capítulo 7

APRENDENDO LIBRAS BRINCANDO¹

Cleidivane Rosa de Andrade²

Geane Alves da Cruz³

Gicelia Gonçalves Machado⁴

Dilza Silva dos Reis Saigg⁵

David Kaique Rodrigues dos Santos Costa⁶

INTRODUÇÃO

De acordo com Vygotsky (2007), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

Porque trabalhar os jogos, as brincadeiras, os brinquedos e, para isso acontecer, é necessária a vivência, o sentido, a percepção. O professor precisa saber selecionar as situações importantes dentro da sala de aula,

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Graduada em Pedagogia, Gestão e Processos Educativos pela – FAEL-Faculdade Educacional da Lapa. Irecê-Ba cleidivane.rosa@hotmail.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia, Gestão e Processos Educativos pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Campus XVI Irecê-Ba. UNEB Campus XVI. gacgeanealves@outlook.com.
 - 4 Graduada em Letras, Língua e Literatura Portuguesas pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia, Campus XVI Irecê-Ba. UNEB Campus XVI. giceliagmachado@gmail.com.
 - 5 Graduada em Pedagogia pela Fundação Nordeste Mineiro (1986). Especialização em Planejamento Educacional e em Políticas Públicas e contextos, Mestranda em ciências da Educação pela ULHT-Lisboa-Portugal. dilzareis2011@hotmail.com.
 - 6 Licenciatura Plena em Historia, Pós Graduação em Docência e Interpretação da Libras e Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. (73) 982492387 – davidlibras6@gmail.com.

percebendo e sentindo e de que forma irá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Presente estudo tem por finalidade mostrar a importância do lúdico para o desenvolvimento de crianças surdas que estão na Educação Infantil. Este estudo procura identificar a partir de uma revisão referencial teórico a posição de diversos autores no que diz respeito ao lúdico, aos jogos, ao brincar e as brincadeiras, e como as demais são fundamentais.

A atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem e a contribuição desta para a construção do conhecimento infantil têm por finalidade mostrar a importância da atividade lúdica na construção do conhecimento e no desenvolvimento da inteligência das crianças surdas.

O lúdico evidencia uma nova forma de ensinar e nesse sentido a presente pesquisa pretende analisar as alternativas e as possibilidades de resgatar a ludicidade em sua plenitude nos espaços acadêmicos, através de um embasamento teórico que venha facilitar a compreensão da ludicidade como uma ponte facilitadora do ensino-aprendizagem. O Lúdico entra como um recurso para a aprendizagem, facilitando a atuação da criança surda na tarefa de construção de significados, sobre o aprendizado dos conteúdos. As brincadeiras instigam a criatividade do aluno, proporcionando que o mesmo faça descobertas.

Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo.

O objetivo do presente estudo é o de Compreender a importância da Ludicidade no ensino de Libras nas séries iniciais.

Os específicos são:

Analisar os aspectos históricos da Educação Especial e da Ludicidade.

Reconhecer a importância da ludicidade na prática pedagógica como facilitadora do ensino-aprendizagem das crianças surdas.

Refletir sobre como a criança surda está inserida no ambiente escolar, se a instituição está colaborando com a construção de sua identidade.

O tema escolhido é de grande importância, pois quando a ludicidade e

os jogos são incorporados, colaboram de maneira considerável para aquisição de estruturas cognitivas facilitando a aprendizagem da criança surda. A opção pelo tema surgiu por considerar os jogos e brincadeiras fator fundamental ao desenvolvimento físico, mental, facilitando a criança surda se interagir com o mundo cognitivo e afetivo e tendo um conhecimento do próprio corpo e do social. Por meio das brincadeiras, a criança sai de um mundo de faz de conta e começa a despertar para a realidade, onde o brincar e jogar passa a ter sentido de regras e limites, noção espacial e raciocínio lógico.

O lúdico entra como um recurso para a aprendizagem, facilitando a atuação da criança surda na tarefa de construção de significados, sobre o aprendizado dos conteúdos. As brincadeiras instigam a criatividade da criança, proporcionando que o mesmo faça descobertas. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo.

Nesta perspectiva este trabalho de conclusão de curso, iniciaremos apresentando a Introdução, em sequência uma Breve Abordagem Histórica do Lúdico, damos continuidade com a Importância da Brincadeira na Construção da Aprendizagem e o Conceito de Brincadeira e concluímos com A importância do contato com a língua de sinais nas series iniciais.

Na sequência discorreremos sobre Breve Abordagem Histórica do Lúdico, traz uma breve abordagem sobre a concepção de ludicidade e o que significa trabalhar com o lúdico, o lúdico com o objetivo de aprender. A Importância da Brincadeira na Construção da Aprendizagem, Conceito de Brincadeira e a importância do brincar e o seu valor pedagógico, sege de forma livre ou com a intervenção, como o brincar promove a aprendizagem e como esse método desenvolve a linguagem garantindo a interação entre as crianças e o desenvolvimento de habilidades.

Trazemos A importância do contato com a língua de sinais nas series iniciais, Discorreremos como lúdico através da brincadeira ,favorece a criança, quando utilizado como instrumentos de aprendizagens, sua importância a para educação infantil esse capítulo traz vários teóricos tais como : Desirée De VitBegrow ,Bastos, Begrow entre outros que afirmam

como o contato com a língua de sinais nas series iniciais e um instrumento fundamental na educação infantil como a mesma contribui no desenvolvimento integral da criança.

Desenvolvimento da Linguagem

De acordo com Strobel (2009) “A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, são compostas de sujeitos surdos e ouvintes, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas entre outros.” Portanto o ensino da Língua de sinais de uma forma lúdica, permite que esse estudo seja mais prazeroso e interessante.

Em específico no processo escolar atualmente ocorre de forma visual, através da pedagogia visual, portanto os sons são substituídos pelas imagens possibilitando a construção de conhecimento de mundo para o surdo o que é interação com o surdo e que a mesma acontece através dos sinais e como sinalizar é importante assim como a linguagem imagética.

Toda língua pode ser transcrita, cada uma tem sua grafia e características apropriadas, O *SignWriting* se iniciou registrando os passos de danças com o objetivo de potencializar a aprendizagem de crianças surdas, criada pela renomada bailarina e professora surda Valerie Sutton a pioneira, a mesma criou em 1974 a *SignWriting* (SW) para uso das pessoas surdas nos Estados Unidos e em diversas línguas do mundo inteiro, Como afirma QUADROS (1999):

SignWriting é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais escrita, nessa perspectiva a criança utiliza da consciência visual para apresentar simbolicamente um objeto, favorecendo a aprendizagem e a comunicação.

Portanto *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais, o início da sua trajetória no mundo teve como ponto de partida em 1977, com o primeiro workshop organizado pelo Dr. Judy Shepard-Kegl na Nova Inglaterra, nos Estados Unidos. A primeira história escrita foi em *SignWriting*, também quando foram publicadas as primeiras aulas em vídeo que foram feitas na década de 1978/79, a partir da década de

1980 a escrita pode ser realizada por computador e passa a fazer parte do currículo do curso Superior de Educação.

As pessoas iniciam sua aprendizagem pelo alfabeto manual ou datilológico (Datilologia) em Libras que representa as letras do alfabeto escrito no ar e são utilizadas quando alguma palavra não tem sinal, utilizam o sistema de escrita de sinais e o *SignWriting* utilizado em 38 países. Entretanto em relação a construção da aprendizagem.

Toda criança constrói suas ferramentas intelectuais, sobretudo na ação e na experimentação do sócio construtivismo que através da imitação diferida, do brincar simbólico e da fala é a manifestação mais clara da função simbólica, essa é a importância das relações sociais nas aprendizagens. PIAGET (1947-1977, P.09).

Portanto é essencial que as crianças surdas tenham o contato com a língua de sinais desde bebês para que o desenvolvimento ocorra de forma natural e no período certo adquiram a língua, nesta perspectiva temos as políticas de inclusão vigentes para as pessoas surdas e o que elas orientam para a educação destas contrastando com o que acontece na prática.

O surdo é alguém que nasceu surdo e tem como primeira a língua a língua de sinais, entretanto o deficiente é alguém que perdeu a audição após o nascimento, portanto a educação tem que ser pensada de forma que contemple a todos, nessa perspectiva a ideia primordial seria as escolas bilíngues, onde as crianças surdas tenham o contato com a língua de sinais desde a educação infantil até o ensino meio.

Conforme a “Lei N° 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. O Artigo. 2º, considera-se pessoa surda àquela que possui 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. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

A Língua “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associada, garantido por parte do poder público, garantindo aos surdos o direito linguístico”.

A Lei busca sistematicamente garantir a inclusão de LIBRAS nos

cursos superiores, quando diz que: O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, entretanto a mesma não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Infelizmente o que se aplica na lei não funciona na realidade, as instituições só oferecem durante o curso de 40 horas durante toda graduação o que não é suficiente para aquisição e fluência de Libras e estas atribuições são fundamentais para que o professor ou profissional tenha sucesso na comunicação com a criança surda, ficando a critério de o professor fazer cursos extracurriculares e o contato com a comunidade surda para aquisição da linguagem.

Breve abordagem histórica do lúdico

O Lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que é um adjetivo masculino com origem no Latim que significa jogos. Segundo Huizinga (2010, p.41): a priori “ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar”. E para compreendermos esse conceito de forma sócio histórico e como ela sempre foi utilizada como ferramenta de aprendizagem e vem proporcionando o desenvolvimento humano nos processos de ensino que discorreremos a seguir.

Ao longo do tempo o lúdico vem sendo estudado com a perspectiva de compreensão do conceito do termo ludicidade e como a ludicidade faz parte da vida do ser humano e como o mesmo facilita a compreensão da realidade como afirma BARBOSA, 2009, P.408:

“Ao investigar o desenvolvimento cognitivo da criança, seja esta criança surda ou não surda, pesquisadores se deparam com um processo multifacetado que inclui habilidades de percepção, de memória, de representação mental de formação de conceitos, de linguagem, de pensamento lógico, de entendimento, de estados emotivo dos outros (teoria da mente), como também inclui habilidades acadêmicas de leitura, escrita e matemática de natureza linguística e não linguística. Portanto, a cognição é multifacetada, e, o seu desenvolvimento resulta da ação da criança em seu esforço de entender o mundo à sua volta”.

Nos tempos atuais o lúdico vem sendo usado com intuito de desenvolver só o aspecto cognitivo, o ensino no Brasil é tradicionalmente voltado para os aspectos cognitivos. Ignorando o desenvolvimento da personalidade da criança, durante a graduação há apenas uma disciplina específica “Educação especial com ênfase em Libras” com carga horária de 45 horas, ficando evidente como existe um distanciamento entre teoria e prática pedagógica entre os professores iniciantes.

Partindo por este viés fica evidente a necessidade de compreender a relevância das atividades lúdicas, e como as mesmas influenciam o desenvolvimento das habilidades, não desenvolvem apenas o cognitivo, suas propriedades vão para, além disso, um dos exemplos das atividades é a de expressão que desenvolvem os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo e a linguagem, desenvolvendo a capacidade de se expressar, se posicionar, fazer criticar diante das situações.

O lúdico auxilia na socialização, pois durante estas atividades as crianças ficam à vontade para expor suas opiniões e questionamentos, possibilitando diagnóstico dos conhecimentos prévios da criança além de sair da passividade saindo do isolamento e o brinquedo um instrumento essencial nesse contexto é como afirma o autor Vygotsky (2007) em sua obra, “A formação da mente”, quando discute o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, enfatizando que o brinquedo nem sempre proporciona prazer à criança e que há outros objetos que podem provocar o prazer da criança, pois este termo vai depender se a atividade é agradável para a criança, sua ação e significado, são determinados pela criança.

É possível perceber que o campo da ludicidade ainda é pouco explorado pelas escolas e quando isso ocorre, por vezes, é feito de forma errônea, havendo pouca receptividade de alguns pais, devido à concepção do lúdico ser pouco compreendida. Talvez seja, ainda, pela falta de compreensão ou pela interpretação precipitada que as pessoas conseguiram se apropriar, de fato, do seu real, significado e importância da brincadeira.

O brincar é tão relevante para a criança quanto o trabalho é necessário para o adulto, por isso com intencionalidade educativa, o não de um modo geral, ele traz os dados do cotidiano para um fazer ativo, relacioná-los com o imaginário.

Todavia o brincar na educação infantil exerce uma função essencial

no processo educacional da criança, pois este ato implica de forma prazerosa e significativa a construção de sua personalidade. Portanto é nos primeiros anos de vida que eles irão compreender e se inserir em se grupo, construir a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o se ambiente.

Portanto dentro desde contexto e fundamental assegura a criança o tempo e o espaço para que brincar seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base solida criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. São os conteúdos e a forma, os produtos e o seu processo, da cultura das crianças, que representam o antidoto a aceitação do “jogo sujo” preestabelecido pela sociedade, mesmo com camuflagem das colocações individuais, justificando sua importância junto a estrutura do mundo que receberam e que serão obrigados a reproduzir.

A importância da brincadeira na construção da aprendizagem

O professor faz uso desse momento para expor os conhecimentos que achar necessário a criança fundamentada em princípios Ético-políticos, Epistemológicos e Didático-pedagógicos em consonância com a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases N° (9394/96) e os (RCNs) Referenciais Curriculares Nacionais. As diretrizes e os Referenciais é que norteiam o projeto político pedagógico da escola, portanto é essencial que a mesma respeite a infância da criança e tenha a ludicidade como instrumento primordial e a brincadeira como facilitador da aprendizagem.

Hoje o brincar e resgatado nas escolas como como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem, pois compreende se que a criança que brinca constrói-se como ser único e criativo muitos estudiosos defendem a ideia de que a criança brinca por que gosta de brincar e quando isso não acontece alguma coisa não está bem com ela. Entretanto as vezes deixamos de olhares sobre o brincar de nossos alunos tem se a ideia que o brincar significa apenas um momento de pura diversão livre e prazerosa.

Nesta perspectiva o brincar responde a tantas questões, encontradas em muitas outras formas de focar o brincar, todas elas om base teóricas consistentes que merece nossa atenção assim o brincar. e focado como fenômeno filosófico, pedagógico, como sociológico ,psicológico ,criativo

psicoterapêutico, mas restrita e particularizada dessa forma sem ter a pretensão de aprofundar cada um desses aspectos, vamos abordar os princípios pontos de enfoque:

Do ponto de vista filosófica o brincar e abordado como um mecanismo para contrapor a racionalidade. Sabe se que a característica que define o ser humano e a razão e a emoção. A ludicidade entendida como mecanismo da subjetividade, afetividade, dos valores e sentimentos, portanto, a emoção devida está junto com a ação humano tanto quanto a razão.

Do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade.

Do ponto de vista psicológica o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação e de seu comportamento.

Do ponto de vista criatividade tanto a ato de brinca como atos criativos estão centrados em buscar o eu.

Do ponto de vista psicoterapêutico, o brincar e a função de entender a criança no seu processo de crescimento.

Do ponto de vista pedagógico, o brincar vem revelando-se como uma estratégia poderosa para a criança aprender. Portanto o brincar e um importante mecanismo para a criança adaptar se ao meio possibilitando seu desenvolvimento integral. No entanto cabe ao educador essa aproximação da criança com o objeto lúdico dentro do contexto educacional.

Nesse sentido em consequência desses momentos proporcionado no contexto educacional a criança cria caminhos para resolver seus problemas, seus conflitos internos, tudo acontece no seu interior, agir de forma lúdica e brincar de imitar neste caso nem é necessário a presença do brinquedo quando a brincadeira é de dramatizar, contar histórias ou fazer mímicas entre outras. Por esse processo de prazer ser interno ao sujeito e um estado subjetivo que o professor transforma em expressão objetiva. Quando desenvolve as suas habilidades a criança também está contribuindo na construção da personalidade, como retrata o RCNEI (1998, p.28): “A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, espaço para brincar permitindo o enriquecimento das competências, criativa e organizacional infantil e regras sociais”.

O Lúdico bem trabalhado pode ser infalível, porque toda criança

gosta de brincar, o problema não está no conhecimento, mas na forma como este está sendo transmitido no ambiente escolar. A ludicidade promove de forma sutil e agradável a socialização, momento em que a criança de forma espontânea é motivada a participar de todas as atividades propostas pela professora.

Entretanto o brincar tem o seu objetivo, e cada brincadeira tem um objetivo específico, mesmo quando se joga por jogar sem querer chegar a lugar algum, o jogo por somente prazer. Luckesi (2005): “O brincar é esse agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas, e a sua consequente expressão objetiva, que traz ao cotidiano criativamente um dessas possibilidades”. O resultado desse processo pelo espaço potencial e o brincar, a criança brinca de acordo com suas potencialidades e com os recursos que dispõe no momento.

Eles abordam em sua obra o conceito de ludicidade, sua importância no desenvolvimento de habilidades e principalmente, como a ludicidade, a brincadeira e o brinquedo são elementos fundamentais para educação infantil.

Conceito de Brincadeira

Luckesi (2005), em sua obra “Brincar: O que é brincar?”, traz o conceito de brincar, que perpassa nosso cotidiano e é bastante moralista. Quando referem-se ao brincar como algo sem importância, quando ouvimos a seguinte frase “acabou a brincadeira, agora é hora de falar sério”, neste espaço de tempo durante as brincadeiras.

Uma nova forma de perceber o brincar como sendo um ato de valor positivo, de maneira boa que expressa se espontaneamente nas brincadeiras através da consciência positiva do mundo, essa fase da história passa a reconhecer na criança uma natureza semelhante a alma de um poeta e a considerar o brincar sua forma de expressão, onde a imitação e as brincadeiras são dotadas de prazer e espontaneidade.

O que explica esse processo é que através do jogo e da brincadeira a criança surda eleva sua autoestima tanto quanto a ouvinte, favorecendo a construção do conhecimento de forma integral criativa e prazerosa, brincando a criança interioriza modelos do mundo do adulto e de seus grupos

sociais diversos. A brincadeira é uma linguagem infantil que descreve atitudes comportamentais da realidade, nessa perspectiva a criança parte de uma ação de acordo com a realidade em que está inserida, isto acontece através da articulação entre imaginação e imitação da realidade.

Crianças surdas não apresentam atrasos no desenvolvimento do jogo simbólico inicial quando comparadas às crianças ouvintes. São estas funções cognitivas menos dependentes do estímulo linguístico? Para responder a esta pergunta, se faz necessário qualificar quais as circunstâncias que garantem este aspecto similar no desenvolvimento da criança surda e não-surda. (BARBOSA,2009, P.413).

Portanto, com as brincadeiras e o jogo com fins pedagógicos a criança se diverte como também aprende a respeitar o próximo, ideias diferentes da sua, e assim aprendem a conviver em harmonia com os demais colegas. Estas brincadeiras sevem para fins pedagógicos, pois ao mesmo tempo em que ela brinca alegremente por uma satisfação pessoal está também presente o aprendizado da criança. Como afirma Luckesi (2005) “Quando a criança brinca, sua brincadeira tem a profundidade de quem se dedica a construir e cuidar do mundo, o mundo que é significativo para si, na idade e nas circunstâncias metafísicas evolutivas que estão atravessando”.

A importância do contato com a língua de sinais nas séries iniciais

Bastos (2011) Enfatiza a importância de haver uma professora fluente em Libras na sala de aula inclusiva, para que a criança surda tenha a mesma oportunidade de expor suas dúvidas e ideias e não percam o estímulo para estudar, garantindo a socialização “a comunicação entre professor e alunos surdos/ouvintes” e a utilização do *SignWriting* (escrita em sinais), sistema de escrita visual direta de sinais.

Desirée De VitBegrow (2009) afirma que para uma criança surda, o adequado é que mantenha contato o mais precocemente possível com a língua de sinais, sendo essa considerada a modalidade mais adequada para configurar-se como a primeira língua do surdo para que tenha acesso aos conceitos e informações gerais do mundo que a cerca.

Tal língua, segundo Begrow (2009), em modalidade viso-espacial difere da modalidade usada na língua oral, que necessita do canal auditivo para desenvolver-se, configurando, dessa forma, uma língua estrangeira

para os surdos. Assim, é necessário que as crianças mantenham contato, desde muito cedo, com surdos adultos e linguisticamente proficientes, para que possam adquirir a língua de forma espontânea e completa.

Para M. Bakhtin (1998), os adultos surdos, hoje interlocutores privilegiados das crianças e jovens surdos nas diferentes práticas sociais de linguagem, também se constituíram a partir da ideologia hegemônica da linguagem única - língua portuguesa - que expressa às forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural. Nesse sentido, estes sujeitos foram também constituídos a partir de uma relação ideológica e linguístico-cultural assimétrica, que sempre buscou valorizar a força da língua portuguesa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa foi desenvolvida através de pesquisas qualitativa a partir de análise bibliográfica, por acharmos que está nos transporta para a realidade contextual, constituindo-se numa análise da crítica sobre os fatos. De acordo com Gil (2002, p. 48), “a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Foram realizadas consultas e análises dos materiais, para a solução do problema e objetivos expostos os quais serão expostos a seguir no resultado da discussão.

A importância deste trabalho se constitui pela tentativa de resgatar o lúdico como fator preponderante para a construção do processo ensino-aprendizagem da criança surda. Isto é, os novos paradigmas da educação já afirmam que as crianças são construtoras do seu próprio conhecimento, portanto é importante que seja oferecido a elas condições que possibilitem criar situações espontâneas e significativas na construção desse conhecimento e para tanto deve ocorrer a mediação de uma pessoa que favoreça esse processo, ou seja, o educador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação escolar da criança surda é um desafio, o ensino da Língua de Sinais para os alunos surdos e ouvintes de forma lúdica é essencial nas

series iniciais, pois a ludicidade é uma ferramenta fundamental neste contexto que possibilita a quebra de barreiras linguísticas e pedagógicas que interferem na inclusão escolar já que a criança com surdez enfrenta muitos obstáculos para participar da educação escolar.

Entretanto a inclusão só será possível se os professores compreenderem a importância da Ludicidade em específico da brincadeira no ensino de Libras nas séries iniciais como essa ferramenta de ensino facilita a aquisição de conhecimento da criança ouvinte tanto quanto da criança surda, pois o professor fará uso do jogo, do brinquedo, da música, da leitura de história na perspectiva inclusiva embasada na pedagogia visual, resolvendo as questões de defasagem de aprendizagem, decorrentes da falta de conhecimento sobre como no período correto deve se potencializar as habilidades e competências das crianças surdas na educação infantil, evitando que haja em decorrência disso, perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Por tanto com a análise dos aspectos históricos da Educação Especial e da Ludicidade faz-se necessário uma adequação e flexibilização do currículo escolar modo que parta da sensibilização, pois a pesquisa deixa claro que a pedagogia visual é um caminho pedagógico ideal para percorrer, numa perspectiva inclusiva com reconhecimento das diferenças e com possibilidades de construir e reconstruir novos conhecimentos, através de uma abordagem educacional visual que corresponde melhor à posição frente às necessidades da criança com deficiência auditiva e ou surdez.

Partindo deste viés os autores aqui apresentados reconhecem a importância da ludicidade na prática pedagógica como facilitadora do ensino-aprendizagem das crianças surdas e que por meio de um ensino que estimulem vivências levando a pessoa a aprender, dessa forma destacamos a seguir possibilidades de atuação do profissional de educação especialista em Letras Libras nas series iniciais, durante a construção deste trabalho refletimos sobre como a criança surda está inserida no ambiente escolar.

Confirmamos que a instituição está colaborando com a construção de sua identidade, atrelado a favorecimento e ao desenvolvimento cognitivo, escolar e social do deficiente auditivo/surdo: criação de ambientes bilíngues, adequando o currículo na perspectiva da inclusão escolar e social, aplicação da pedagogia visual como estratégias de intervenção interdisciplinares, flexibilidade das respostas educativas e elaboração de materiais específicos como

jogos impressos nas línguas (L2) e (L1) jogos de madeira, tradução das músicas infantil em Libras e com professores fluentes em Libras.

A proposta pedagógica da pedagogia visual como estratégias de intervenção interdisciplinares deve possibilitar a ampliação da relação criança surda com o conhecimento envolvendo a articulação de todos os profissionais da instituição educacional de forma integral na sua língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto ressalta a importância da ludicidade no ensino da Libras nas series iniciais potencializando o ensino aprendizagem, pois através dela a criança aprende enquanto brinca. As brincadeiras ajudam-nas também a reconhecer e descobrir as diferentes etapas pelas quais estão passando bem como seus problemas e dificuldades assim como seus pontos de relevância enquanto cidadão. O papel do brincar não é um mero passa tempo, mas sim uma via de excelente valia para a aprendizagem e um fator diferencial para o desenvolvimento de práticas letradas.

Vale ressaltar que é brincando que ela revela seus medos, alegrias, angústias, conflitos, buscando entender mesmo o tempo, a realidade social e cultural. A criança passa por diversas fases de desenvolvimento, mas devem ser respeitadas, sendo importante que as crianças de 6 a 10 anos sejam motivadas a usarem a imaginação para solucionar problemas, para criarem brinquedos e construir valores que eles deverão usar em seus cotidianos, para isso, a ludicidade se faz importante e para cada fase deve-se elaborar e ter atividades específicas.

Muitas vezes a criança expressa se no brincar aquilo que tem dificuldades de colocar em palavras. Portanto o brincar faz parte inerente do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo, afetivo e emocional não podendo ser visto como uma atividade complementar, ou até mesmo dispensável.

A atividade lúdica não pode ser realizada apenas por realizar sem nenhuma finalidade de aprendizagem, e nem apenas como meras brincadeiras. Cabe ao professor elaborar um planejamento escolar incluindo a ludicidade na sala de aula, pois planejando, se consegue alcançar os objetivos desejados, de forma organizada e bem esquematizada, uma vez que a atividade lúdica não pode ser vista como uma atividade sem planejamento,

sem importância, sem objetivos.

E consideramos que nossa pesquisa veio confirmar que o brincar proporciona tanto a criança surda quanto a ouvinte o desenvolvimento de habilidade de forma prazerosa e natural, o que faz deste instrumento parte importantíssima do processo pedagógico, por fim espera-se que este trabalho contribua com a pesquisa de novos acadêmicos de professores e pesquisadores e citam-se atraídos por esta temática.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. 4. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 1998, p.71-210.

BEGROW, Desirée De Vit. A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

Estudos Surdos IV / Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf (organizadoras). – Petrópolis, RJ: arara azul, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan, Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 6ed, São Paulo: perspectiva, 2010.

LINGUAGEM. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Linguagem&oldid=52790881>>. Acesso em: 10 abril. 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL; volume 1,1998.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis Oliveira. Jogos Brinquedos e Brincadeiras: Implicações no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento- 2. ed -RJ. WAK 2012.

VIGOTSKY. Lev Semenovich. A Formação social da Mente. São Paulo Martins Fontes 2007.7 ed.

Capítulo 8

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO REGULAR¹

Maria das Dores Aguiar Carvalho²

INTRODUÇÃO

Muito se tem ouvido falar em inclusão escolar, contudo questiona-se, como um professor que não tem formação especializada pode estar apto para trabalhar com alunos com deficiência nas salas de ensino regular?

Dessa forma, o presente trabalho centraliza seu foco, especificamente na *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE DE ENSINO REGULAR* uma vez que se pensa na inclusão não só como um direito de cidadania, mas também como a oportunidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Este pensamento é reforçado pela Constituição Federal de 1988 a qual traz, no seu Art. 205, a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada 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, Art.205)

Nota-se aqui que a Constituição Federal deixa claro que todos tem direito à Educação, no entanto, vemos escolas e currículos que agregam

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Formada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). Especialista em Docência do Ensino Superior e Planejamento Educacional pela Universidade Católica Dom Bosco (2013). Especialista em Educação Especial pela Universidade Aberta do Brasil (2014). Especialista em Neuro psicopedagogia pela FAVENI (2022).

apenas uma parte , somente aqueles sendo considerados de acordo com os padrões sociais de normalidade.

Em função dessas reflexões pesquisadores, educadores, alunos e os sistemas educacionais, têm buscado um novo enfoque para a formação continuada de professores, uma vez que vem identificando e analisando os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para implementação de políticas que envolvam a questão de formação do professor para inclusão escolar de alunos com deficiência na rede de ensino regular a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu quarto parágrafo apresenta a seguinte orientação:

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (CNE/CEB nº 2, 2001).

Observa-se a necessidade de Formação Continuada para os profissionais do magistério, pois sem formação específica na área da educação especial/inclusiva, é impossível assegurar os direitos que os estudantes com deficiência possuem. A escolha pelo tema se deve ao fato da pesquisadora possuir um filho com deficiência, além disso, tem especialização na área de Educação Especial/Inclusiva, luta há vários anos na defesa dos direitos das Pessoas com deficiência , ser presidente da APAE no Município de São Bento-MA, trabalhar diretamente com os alunos com deficiência e suas famílias e perceber a necessidade de haver Formação Continuada na área da Educação especial/inclusiva para os Educadores e, em simultâneo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo nas escolas regulares. Nossas observações levaram-nos ao seguinte questionamento: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para incluir as crianças com deficiência no ensino regular? Partimos da hipótese de que o professor enfrenta muitas dificuldades para incluir um aluno com deficiência na escola e que estas dificuldades em muito estão relacionadas com a formação inicial que não promove ao professor um conhecimento adequado sobre o tema.

Espera-se com este estudo contribuir para esclarecer aos profissionais da educação como deva ser pensada a inclusão dos educandos com

deficiência nas Classes Regulares, considerando a formação inicial e continuada como um dos seus pré-requisitos, pois se entende que para que uma escola seja inclusiva será necessário, entre outros fatores, trabalhar a adequação do espaço e do currículo.

Diante dos fatos expostos, surgiu o seguinte questionamento: *em que sentido a formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino pode promover a interação e o desenvolvimento dos alunos com deficiências incluídos nas salas de aula regular?* Acredita-se na relevância desta temática de estudo, considerando que muitos educadores por não ter a formação adequada acabam excluindo os alunos com deficiência que adentram as salas de aulas do Ensino Regular. Sendo assim, torna-se emergencial formar professores para inclusão escolar de alunos com deficiência na rede de ensino regular. Para que os alunos com deficiência não continuem apenas inseridos no ambiente escolar, como vem ocorrendo há vários anos, pois muitos estudantes estão ano após ano excluídos (mesmo na escola).

A formação continuada é importante porque o professor tem a oportunidade de atualizar ou até mesmo transformar a sua prática. Sobre esse tema a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96 diz que:

Art. 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço(LDB 1996,Art.61 grifo nosso)

Nota-se, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa claro a necessidade de formação continuada para as diferentes etapas e modalidades da educação básica. Prieto (2006) reforça essa questão e acrescenta que ao término das formações os educadores devem ser capazes de:

Analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como (...) elaborar atividades, criar ou adaptar materiais,

além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (PRIETO ,2006. p. 58)

Para haver a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular é essencial o desenvolvimento de ações adaptativas(rupturas de barreiras atitudinais, físicas,por exemplo) visando à flexibilização do currículo, para este poder ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Para Saveli:

O grande desafio àqueles que se propõem a desenvolver um trabalho na formação docente está em estabelecer um trabalho de intervenção que possa interferir naquilo que os professores pensam e fazem. Isso só é possível se no trabalho de formação de professores for considerado como ponto de partida a própria história de vida desses professores. (SAVELI, 2001, p.37)

Observa-se, que mesmo as Formações Continuadas de Professores para Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência na Rede de Ensino Regular, aconteçam, ainda se faz de forma bem tímida. No entanto, como vimos, o que não faltam são estudos que demonstram a sua necessidade. O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA 2019) traz a seguinte orientação

Para que a inclusão aconteça, não basta apenas organizar a escola, é importante a maturidade do profissional em educação na busca por um trabalho efetivo, com oferta de experiências que levem à construção do conhecimento, mas também que este profissional esteja apto a lidar com as possibilidades de insucessos. **E para que ele atinja todas estas metas desafiadoras, torna-se necessário promover formação e apoio constantes de forma a garantir um atendimento inclusivo e não segregador.** (MARANHÃO. 2019, p. 38 grifo nosso)

Em 6 de julho de 2015 foi promulgada a Lei Nº 13. 146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada, na época, pela Presidente Dilma Rousseff. Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania.

De acordo com a atual Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

Na atualidade, espera-se um olhar mais atento à formação do futuro docente no que diz respeito à inserção no cotidiano escolar e no fundamento de sua prática pedagógica. Nesse sentido, Fumegalli (2012) declara:

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos. (FUMEGALLI, 2012, p.40 grifo nosso)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu art. 8º enfatiza:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (CNE/CP Nº1 ,2020, Art.8º grifo nosso)

Apesar de grandes debates e estudo de alguns temas inclusivos na formação dos profissionais, a formação para atuar com pessoas com deficiência ainda traz muita insegurança. É preciso que aconteça formação especializada que ajude esses profissionais com a demanda de uma sala de aula inclusiva, caso contrário, a sala de aula terá um aluno especial inserido, mas a inclusão não acontecerá.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que as propostas devem ser adequadas às diferentes modalidades de ensino, incluindo, claro, a educação especial. Observe o que a BNCC traz em sua quarta competência:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.(BNCC,2017,P.11)

Tudo, portanto, depende da formação que o professor recebe, pois é ela que pode garantir que o educador assuma seu papel de transformador social. Nesse sentido, de acordo com a Declaração da Salamanca:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. **Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência**, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p, 27,grifo nosso)

Dessa forma,o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) destaca a preocupação com a formação docente , pode-se perceber essa inquietação em suas metas e estratégias. Observe o que relata a meta 18.

[...] **ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível**, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014, p.6 grifo nosso)

Nota-se que as metas e estratégias presentes no PNE deverão ser cumpridas num período máximo de dez anos (2014 – 2024), mas o que observa-se, na prática, é que existem vários profissionais de Educação trabalhando em classes comuns ou até mesmo em escolas inclusivas e que não têm a formação necessária para desempenhar tais funções, porém esse fato contribui para que os alunos com deficiência não sejam atendidos de maneira ampla e integral como os demais alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de relevância do “professor-reflexivo”, que teve, de

algum modo, sua origem em Schön (1992); uma prática de formação que tem gerado discussões a partir do “saber da experiência”, foco de atenção de Tardif, Lessarde & Lahaye (1991); as ideias em torno de debates acerca do “professor-pesquisador” Zeichner (1998), entre outros, são fatores que vêm apontando aos formadores a necessidade de um processo reflexivo de aprendizagem contínua por parte do professor.

Nesse sentido, somos levados a refletir sobre *quem são nossos estudantes? Como eles são ensinados? Quem são os professores? Como se dá a formação de seus educadores?* Entende-se que quando compreendermos mais sobre os educandos, saberemos o tipo de formação que devemos ofertar para os nossos professores. Pois, planejaremos a partir das necessidades dos alunos, sem abrir mão das dos educadores. Infere-se que em meio a tantas dificuldades educacionais, e principalmente sociais, em um país onde a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência são notórias, o trabalho educativo é reconhecido por muitos como um mecanismo de adequação das pessoas ao cenário sócio-político, com a finalidade de inserir esses indivíduos à sociedade, preparando-os para tornarem-se cidadãos capazes de agir e modificar o meio em que vivem.

Assim, encontram-se os professores, cuja a nobre e árdua tarefa é a formação de seus alunos. Mas até que ponto, diante de todas essas expectativas, esses profissionais da educação encontram-se preparados para assumir tal papel? Ou, ainda, até que ponto a educação detém tais possibilidades de transformação da sociedade?

Os motivos, as razões, as intenções, as expectativas que sustentam o processo de inclusão são elementos fundamentais a serem considerados quando se estruturam novas formas de ensino e conseqüentemente surgem várias outras maneiras para se aprender. Buscar um culpado para a ausência de formação continuada não fará com que ela aconteça, o que se deve fazer é buscar a cada instante meios que nos dê a “preparação adequada” para atender as necessidades apresentadas por nossos alunos, pois não devemos aguardar que os estudantes se capacitem para frequentar as aulas e sim que os educadores busquem a todo momento essa capacitação, e que as escolas possibilitem que essas Formações aconteçam.

Devido a sua enorme necessidade, acredita-se que isso deva estar detalhado no Projeto Político Pedagógico das escolas. Uma vez que um

dos fatores primordiais para ocorrer de fato a inclusão em sala de aula é fazer com que os professores mudem a sua visão, ou seja, todos devem olhar para os estudantes com deficiência como um ser humano, olhá-los não só como pessoas com necessidades educacionais, mas como pessoas cheias de potencial. Especiais sim. Todavia, deve-se ter uma visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências.

Não existe uma fórmula mágica para trabalhar com crianças, e muito menos quando se trata de crianças com deficiência, no entanto, várias metodologias, estratégias são procuradas, de forma recorrente, dentro e fora dos muros da escola comum. Nesse processo são envolvidos profissionais de diferentes áreas: saúde, assistência social, etc. com o objetivo de oferecer a essas crianças oportunidades de ensino/aprendizagem que venham de encontro com suas necessidades, possibilitando, com isso, que esse aluno seja melhor compreendido e atendido e possa ser respeitado e ensinado de forma integral.

Sendo assim, é de fundamental importância que se investigue o modo como tem acontecido a inclusão de alunos com deficiência para salas de aulas regulares. Sobretudo procurar saber se esse educador está preparado para atender esses estudantes considerando as especificidade de cada estudante. Pois, compreende-se que o atendimento educacional especializado não é substitutivo à classe comum, e que aos educandos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva é assegurado, por lei, o direito de frequentar as salas de aulas de ensino regular. Dessa forma, é necessário que aconteçam as Formações continuadas para os educadores na área da Educação Especial/Inclusiva para estes possam respeitar aos direitos de aprendizagem dos estudantes, direitos estes, tão defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos norteadores da educação nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL, MINISTÉRIO. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense** : para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019. 487 p.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 janeiro 2022.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96

BRASIL. Resolução nº 02/2001. Brasília: **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**, 2001.

____. Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 20 fevereiro. 2022.

____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1 /2020**, de 27 de outubro de 2020.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila - **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** - Ijuí – RS, 2012

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SAVELI, E. L. **Leitura na escola: as representações e práticas de professoras** - Tese de Doutorado, FE/UNICAMP. Campinas, 2001.

Capítulo 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO DO TRANSTORNO OPPOSITIVO-DESAFIADOR (TOD) NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Vania Aparecida Alcantara Lima²

Aurea Barbosa Moreira³

Adriana de Oliveira Silva Araújo⁴

Lúcio Costa de Andrade⁵

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar são muitos, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais na esfera da Educação Infantil. Assim,

-
- 1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).
 - 2 Graduada em Pedagogia. Especialista em: Educação Especial e Inclusiva e Neuro psicopedagogia institucional e clínica. Especialista em: Atendimento Educacional Especializado. Profissional de Apoio Especializado E-mail: vanialima99@yahoo.com.
 - 3 Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês e Educação Física. Graduada em Teologia. Especialista em Educação Especial e inclusiva, neuro psicopedagogia institucional e clínica. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Física Escolar; Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). Profissão: Profissional de Educação Física. E-mail: aurea.bmoreira@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia Especialista em: Psicopedagogia Institucional e Clínica Profissão: Profissional de Apoio Especializado. E-mail: adrianaepedag@gmail.com.
 - 5 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras Libras pela UFPB. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER (SEDUC/PE). E-mail: profluciocosta@gmail.com.

o tema abordado no presente trabalho versará sobre “Inclusão e Formação de professores” face ao estudo do Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD).

Nessa perspectiva, é válido evidenciar que no contexto escolar o professor é o profissional mais importante para possibilitar que a inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas aconteça de maneira significativa e contribua de fato com o desenvolvimento dos alunos frente ao processo de ensino - aprendizagem. Contudo, para isso ocorrer de maneira efetiva, perpassa pelo preparo dos docentes, ou seja, que esses profissionais disponham de uma formação inicial inclusiva para desse melhor atuar em meio as suas práticas pedagógicas.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino configura-se como uma das questões mais debatidas no Brasil nos últimos anos. É válido enfatizar que embora a Educação Inclusiva esteja amparada e fomentada pela legislação educacional vigente no país ao nível federal, estadual e municipal, muito ainda precisa ser feito para que as escolas sejam inclusivas.

Desse modo, abordar enquanto temática “Inclusão e Formação de professores” face ao estudo do Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) nesse trabalho de cunho acadêmico exigirá pela definição de um caminho teórico-metodológico muito bem delimitado para se alcançar ao objeto geral dessa pesquisa que é, justamente, analisar a importância da formação dos professores para o enfrentamento do TOD na Educação Infantil no contexto educacional. Assim, Ferreira (2006) defende que a inclusão escolar abre um novo paradigma de educação, ou seja, essencial que a formação docente seja redimensionada em torno dessa perspectiva da Educação Inclusiva.

O motivo pelo qual se deu a escolha deste tema é que sabendo que as lacunas deixadas no decorrer da formação docente de muitos professores no Brasil quanto à aquisição e ampliação de conhecimentos para torná-los aptos a trabalhar com a diversidade são muitas, esse trabalho tem como problemática: quais os desafios a serem enfrentados pelos professores na sua atuação com educandos com Transtorno Opositor-Desafiador (TOD) no âmbito da Educação Infantil? Daí a necessidade de realizar uma investigação para solucionar a essa questão que tanto impacta na vida de famílias e, em especial, de crianças com necessidades educacionais especiais, em decorrência da falta de conhecimento de muitos docentes no momento educacional atual.

Como relevância pessoal, social e acadêmica, procuramos, através desta pesquisa, melhorar nosso próprio entendimento (teórico) acerca do assunto para poder, deste modo, tentar contribuir (na prática educativa) com o ambiente escolar e comunitário, enriquecer nosso fazer pedagógico e o interesse permanente em trabalhar em favor das necessidades de nossos alunos. Bem como, compreender, questionar e refletir sobre nosso ofício docente cotidiano, a de outros colegas de ensino e diagnosticar as dificuldades na sala de aula de nossos alunos com Transtorno Opositor-Desafiador (TOD), o que pode facilitar a intervenção na situação educacional em conflito que gera desconforto e dificuldade nos processos de aprendizagem das crianças.

Dizer que esta pesquisa termina aqui é ignorar um propósito e interesse gerado a partir desta etapa que enriqueceu nossa prática pedagógica. Acreditamos que os professores devem sempre optar por uma posição mais exploratória no nível individual ou em grupo, com ambientes de reflexão que permitam que a troca de ideias e experiências exerça atividade constante de investigação sobre o que nossos alunos precisam para aprender. Nessa ordem de ideias, a pesquisa deve ser de maneira permanente em nosso contexto e um compromisso, ou seja, uma responsabilidade.

Dentro desse contexto, a escolha pela referida temática decorrer da experiência e vivência pessoal da pesquisadora que buscou e ainda busca adquirir saberes na área da Educação Inclusiva, para melhor colaborar com o desenvolvimento cognitivo do seu filho que no âmbito escolar foi por algum tempo rotulado uma criança rebelde e mal-educada. Logo, ao buscar por ajuda de profissionais da área da saúde e em face de realização de muitas sessões foi levantado a suspeita do Transtorno Opositor-Desafiador (TOD) e Hiperatividade.

A partir de muita pesquisa e reflexões em torno do que estava vivenciando, a pesquisadora constatou o quanto é fundamental que os educadores, em especial, da Educação Infantil invistam em sua formação continuada para melhor atuar nas escolas com alunos com necessidades educacionais especiais. Evidencia-se a Educação Infantil, pois quanto antes é diagnosticado a problemática enfrentada por esses educandos, mais chances eles têm de se desenvolverem.

Diante disso, o objeto geral é analisar as contribuições da formação dos professores, na ótica da educação inclusiva, para o enfrentamento do

Transtorno Opositor-Desafiador (TOD) na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

O TRANSTORNO OPOSITIVO-DESAFIADOR (TOD)

De acordo com Teixeira (2014), a Academia Americana de Psiquiatria da Infância e Adolescência, afirma que em algum momento da vida, uma criança pode manifestar frustração ou aborrecimento devido à fadiga, ou fome, portanto, comportamento de oposição pode ocorrer em crianças entre dois e três anos, assim como nos adolescentes, porém, se tal comportamento for mantido ao longo do tempo, tornar-se consistente e abertamente hostil, considera-se a presença de sintomas do transtorno. Esse comportamento desafiador vai influenciar os diferentes espaços onde a criança ou adolescente se desenvolve: família, instituição de ensino, relacionamento interpessoal.

As crianças com TOD têm relacionamentos enfraquecidos com seus pais, professores, colegas de classe e amigos. Acrescenta-se ainda que as relações sociais das crianças com TOD são mais afetadas do que as das crianças com transtorno bipolar, por exemplo. Os sintomas do TOD, de acordo com a caracterização feita pelo DSM-5 (2014, p. 249), são os seguintes:

- Enfadado/irritabilidade.
- Frequentemente perdem a calma.
- Estão frequentemente sensível ou facilmente chateados.
- Costuma ficar com raiva e ressentido.
- Discussões/atitude desafiadoras.
- Discute frequentemente com autoridade ou com adultos, no caso de crianças e adolescentes.
- Frequentemente desafia ativamente ou se recusa a cumprir solicitações de autoridades ou normas.
- Frequentemente irritando deliberadamente os outros.
- Frequentemente culpa os outros por erros ou mau comportamento.
- Vingativo
- Ficam rancorosos ou vingativos pelo menos duas vezes nos últimos seis meses.

Teixeira (2014) apresenta, ainda, que estudos realizados nos Estado

Unidos em 2008 sugerem que crianças com diagnóstico de TOD podem manter e desenvolver esses sintomas coexistindo com transtornos afetivos, apresentar ansiedade, depressão ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Esse transtorno é geralmente diagnosticado durante a infância. É importante considerar que crianças com graves problemas de comportamento têm maior probabilidade de abusar de drogas, sentir ansiedade ou depressão, tentativas de suicídio, violência, etc.

De acordo com Relvas (2010), pesquisas realizadas no âmbito da educação inclusiva, existem alguns aspectos que podem determinar a presença de um distúrbio clínico, tais como: a idade, a frequência dos sintomas e a sua intensidade. Por exemplo, o Transtorno Opositivo-Desafiador geralmente começa antes dos 8 anos, se chega a manter-se gradualmente ao longo de meses ou anos com comportamentos leves, ou infrequentes e então aumentam, desdobrando-se em diferentes espaços de desenvolvimento de vida da pessoa, família, escola, trabalho, e pode se tornar um transtorno de comportamento antissocial.

Nas palavras de Relvas (2010), os traços do TOD são exibidos com mais frequência nas interações familiares, portanto, podem não estar presentes durante o exame clínico. As pessoas com esse transtorno muitas vezes não se percebem como opositoras ou desafiadoras, mas, em vez disso, racionalizam seu comportamento como algo inevitável, como uma resposta ao ambiente ou como uma falta de compreensão devido à falta de figuras de autoridade.

Um transtorno de comportamento mais grave é o Transtorno de Personalidade Antissocial (TPA), que implica violação de leis e normas sociais, bem como de convivência com outras pessoas, uma vez que a agressão fica comprometida. O TOD não pode ser considerado uma variante desse transtorno. Teixeira (2014) indica que TOD tem comorbidade frequente com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), acrescentando que 40 a 60% das crianças/adolescentes com TDAH apresentam TOD em algum momento de seu desenvolvimento. No entanto, quando visto a partir do TOD, entre 69 e 80% dos pré-adolescentes com Transtorno de Personalidade Antissocial ou TOD preenchem os critérios para TDAH. Uma criança ou adolescente com TOD pode ser considerada mais propensa a ter sintomas de TDAH.

Foi revisado por Facion (2013), que os sintomas de TOD são:

comportamento desafiador, hostilidade e negativismo, se a característica que predomina na imagem for a atitude desafiadora sobre a atitude de oposição, somado ao fato de que se manifesta mais com o pai desde então o sujeito se recusa a receber conselhos, consequências ou sanções por seus comportamentos, ou seja, punições, o transtorno se agrava.

Facion (2013), defende ser necessária uma aproximação para as causas que não são definidas neste transtorno, mas amplamente estudadas e consideradas. Por exemplo, existem teorias psicanalíticas que sustentam que as origens do TOD se encontram na infância, tendo a ver com os parâmetros da autoridade paterna e os impulsos “sim, não” da criança em desenvolvimento. Os comportamentos predominantes do referido transtorno estão associados à agressividade, o que para a psicanálise é típico do sujeito segundo a teoria freudiana citada por Relvas (2010), como pulsão. O percurso freudiano sobre a agressividade é interessante, pois permite contextualizar os potenciais causas do TOD nesta teoria, na medida em que está atrelado à agressividade como algo inerente aos sujeitos. Aquela que pode ser dirigida a um mesmo sujeito, em projeção aos demais ou compensada a partir da sublimação. A agressão para com o pai está associada à resistência em seguir instruções.

Uma abordagem diferente é oferecida pela teoria da aprendizagem para explicar as causas do TOD: onde a pobreza e a falta de uma estrutura familiar e a violência podem gerar o quadro para os sintomas do transtorno mencionado (Teixeira, 2014). Os estilos familiares e parentais e a autoridade dos pais desempenham um papel na geração dos sintomas de TOD. Castigos, espancamentos e indiferença fazem com que crianças ou adolescentes reajam, podendo apresentar comportamentos agressivos, rebeldes e hostis, gerando atenção e preocupação de pais ou figuras de autoridade.

Teixeira (2014) aponta que os pais dessas crianças ou adolescentes têm interesse em exercer controle e poder sobre seus filhos, pais que podem vivenciar e projetar comportamentos intolerantes diante da crise da infância ou adolescência. Os pais que não conseguem aceitar a busca inerente de seus filhos por autonomia, além de encontros destrutivos ou violência repetida entre um pai e seu filho, contam como fatores de risco que afetam os transtornos de comportamento em geral.

A família é o núcleo básico e principal onde são transmitidos os

princípios de vida e ação implantados no cotidiano, ou seja: normas, valores, atitudes e comportamentos. É assim que as ações e patologias dos pais, tais como: alcoolismo no pai, depressão na mãe, comportamentos antissociais, conflitos entre o casal, punições, terão influência no desenvolvimento evolutivo do filho.

Continuando com a linha da abordagem causal no seio da família, Freitas (2006) descreve que dentro dela, se houver transtornos de humor, transtornos de comportamento social, transtornos de conduta, uso de substâncias, haverá a possibilidade de gerar sintomas de TOD.

Conforme mencionado, o estilo parental e a aplicação de um modelo autoritário coercitivo podem gerar hostilidade, desafio e resistência nas crianças. Alguns pais na ânsia de evitar esses comportamentos, o que fazem é reforçá-los e mantê-los ao longo do tempo.

A partir dessa abordagem desde a teoria da aprendizagem, em que a família tem papel preponderante em influenciar o aparecimento dos sintomas do TOD, Freitas (2006) aponta que se pode estabelecer que a criança que apresenta um comportamento desafiador, não cumpre as normas, cujo comportamento é gerado e pode ser mantido, principalmente pelo contexto familiar, pelas interações com os pais e pelas consequências sociais que tal comportamento recebe de outras pessoas no núcleo familiar: crianças com comportamentos oposicionistas apresentam uma qualidade inferior de relações de apego com seus pais, agregando a possibilidade de estupidez, desafio verbal, explosões de temperamento, discussões e agressões, que também podem ser físicas na dinâmica interpessoal com seus pais e com outros membros da família. Da mesma forma, ligeireza ou permissividade na disciplina dentro da família também pode contribuir para os sintomas do TOD em crianças.

Teixeira (2014) manifesta essa linha teórica de aprendizagem, enfatizando que as características do transtorno são geradas pelos reforços negativos implantados pelo sistema e executados pelas figuras de autoridade no ambiente de desenvolvimento da criança ou adolescente.

A teoria da aprendizagem social nos leva a compreender o desenvolvimento e a evolução dos sintomas oposicionistas e de agressão social em crianças (ou seus pais). No entanto, a abordagem determinada a partir do psicológico também deve ser considerada, onde o temperamento afeta

o desenvolvimento dos sintomas de TOD, em termos de irritabilidade, impulsividade e baixa tolerância à frustração, podem contribuir para o desenvolvimento dos parâmetros do transtorno. A instabilidade afetiva e a baixa autoestima podem contribuir para o desenvolvimento dos sintomas do TOD em uma criança. Desta forma, existem vários recursos que geram o referido desencadeamento.

Teixeira (2014) indica que a predisposição à quebra de regras, teimosia, recusa em obedecer, oposicionismo, desconsideração das solicitações dos pais, adultos, pares, professores, hiperatividade e comportamento verbal desafiador são considerados nesta dimensão do psicológico. Além disso, alguns estudos da Academia Americana de Psiquiatria Infantil e Adolescente indicam que neste âmbito, a ausência de um dos pais, o abandono de um deles ou da pessoa que as cria, a relação precária com a mãe ou com o pai ou ambos, a dificuldade em estabelecer relações sociais, são fatores de ordem psicológica também.

Existem abordagens que determinam que as causas do TOD também podem ser biológicas. Relvas (2010) afirma que alguns estudos sugerem que lesões em certas áreas do cérebro podem levar a problemas comportamentais muito graves em crianças. Acrescenta-se que o TOD tem sido relacionado ao funcionamento anormal de certos tipos de produtos químicos, ou neurotransmissores, como serotonina, dopamina e norepinefrina, que ajudam as células nervosas a se comunicarem entre si. Se os neurotransmissores não estão funcionando bem, as mensagens não chegam corretamente, resultando na origem do sintoma do TOD.

Algumas crianças e adolescentes com esse transtorno também apresentam outros transtornos, como TDAH, transtornos de aprendizagem, depressão e outros. Teixeira (2014) diz que a Academia Americana de Psiquiatria da Criança e do Adolescente apresenta que outras variáveis que contribuem com a dimensão biológica são a presença de TDAH, se um dos pais sofre de depressão ou transtorno bipolar, se um deles tem histórico de uso de substâncias psicoativas, se a mãe usava substâncias como o tabaco durante a gravidez, se foi exposta a toxinas ou teve má nutrição, são alguns aspectos considerados na abordagem biológica.

Nos pontos do tipo biológico, também se considera que a gravidez decorrente de estupro, gravidez de risco e sofrimento fetal, uso de drogas

pela mãe, problemas de parto durante a gravidez e prematuridade são considerados fatores de risco para o desenvolvimento de um transtorno comportamental, dentro destes o TOD.

Foram consideradas várias causas do transtorno que competem na abordagem teórica do estudo, todas elas valiosas e relevantes. Diante dessa necessidade, o aspecto da aprendizagem social é evocado de forma fundamental e reiterativa. Ao falar sobre os pais e a incidência de patologias psicológicas que podem vivenciar, como transtorno bipolar, depressão, ansiedade, etc. bem como os estilos parentais de autoritarismo, permissividade, indiferença, possível rejeição ou abandono e presença de reforçadores negativos em comportamentos indesejados, são os diferentes fatores que influenciam as causas do transtorno. Além disso, em outras teorias acrescenta-se que poderia haver algum tipo de característica inerente ao sujeito que provoca o desencadeamento das características do transtorno.

PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO EM COMPORTAMENTOS OPOSITIVO-DESAFIADORES E O PAPEL DO PROFESSOR

Com base na análise das características específicas de crianças e adolescentes com transtorno opositivo e desafiador e da revisão de várias publicações e documentos sobre tratamentos psicológicos e intervenção educacional que foi possível consultar, nesta seção iremos propor algumas propostas de intervenções globais em crianças com TOD, que podem ser úteis na resolução de problemas. Esta proposta de intervenção parte da consideração das dificuldades que este tipo de transtorno gera, tanto na escola como na família e considerando que somente uma intervenção abrangente pode ser eficaz no tratamento desse transtorno.

Esta intervenção global incidirá sobre uma análise de todas as manifestações desadaptativas da criança, nos diferentes contextos (escola, família, relacionamentos) e irá considerar não só disfunções comportamentais, mas também cognitivas e os emocionais. Por outro lado, com a globalidade do tratamento, é possível também apontar a necessária ligação e colaboração entre a família, a escola e os serviços de atendimento psicológico. Por isso, se inclui nesta intervenção global um tratamento psicológico e uma resposta eficaz da escola, do corpo docente, bem como medidas de colaboração com a família. A seguir, serão detalhados esses elementos que

se propõe como partes de um conjunto de medidas que devem ser consideradas como um todo indissolúvel.

Respostas da Escola

Sobre a detecção de distúrbios de comportamento em sala de aula, Paulo e Rondina (2010) elaboram um exemplo de instrumento para detectar distúrbios de conduta na sala de aula. Devido à natureza deste transtorno, recomenda-se um tratamento terapêutico mais psicológico ou comportamental, como psicoterapia individual, terapia familiar, terapia de grupo com iguais e terapia cognitiva. Mas antes de iniciar esses tratamentos, é necessário identificar o problema e analisar o comportamento da criança com TOD.

Os pais e professores geralmente têm dificuldade em identificar os indicadores que podem levar a um transtorno de conduta. Paulo e Rondina (2010) afirmam que diferentes psiquiatras, psicólogos, pedagogos e profissionais também têm dificuldades, devido à escassez de recursos, tanto humanos como materiais.

Formação do Professorado

A formação de professores, relacionada à atenção Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), deve primeiro ser orientada para a atenção à diversidade, facilitando assim uma abordagem da educação inclusiva.

Os professores devem facilitar estratégias para promover a motivação crianças, conseguindo desenvolver pessoas reflexivas, autônomas e autorreguladas. Assim, esta formação estará ligada a medidas de atenção à diversidade, em geral, e mais especificamente a medidas de atenção a pessoas com dificuldades e problemas comportamentais.

Seguindo a linha das contribuições de Caballo e Simón (2015), as possibilidades de formação de professores devem ser ampliadas, atendendo à diversidade dos alunos e estimulando os processos de melhoria e inovação educacional nas escolas, para facilitar os processos de atenção à diversidade dos alunos, ampliando a rede de apoio entre os professores das instituições escolares. Para este autor, os professores são a melhor garantia de poder realizar o processo de indagação sobre as dificuldades e barreiras que persistem nas culturas.

O professor deve ser o mediador do processo ensino-aprendizagem, vivenciando o processo de construção do seu próprio modelo educacional inclusivo. Os professores devem ser capacitados para facilitar a criação de comunidades de aprendizagem, envolvendo todas as pessoas envolvidas no processo, favorecendo uma aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, é fundamental que os professores se comprometam com a inclusão e se envolvam na inclusão integral de todos os seus alunos, até mesmo daqueles que possam apresentar distúrbios de comportamento.

A formação contínua de professores a partir da instituição educacional é uma das formas que pode e deve ser realizada para abordar o conhecimento e a aplicação de respostas eficazes na presença de alunos com diferentes necessidades nas escolas (CABALLO; SIMÓN, 2015).

Como aponta Silva (2017), também é verdade que a formação deve ser completada com uma série de atividades ou abordagens que ajudem a desenvolver a inclusão em sala de aula. Por exemplo, o conhecimento de outras experiências, seja através de outros (aprendizagem) bem como experiências de vida, que proporcionarão experiências pessoais que permitirão viver a inclusão e a exclusão aos professores que foram provavelmente formados à margem dela.

Para Silva (2017) a intervenção com os professores, que atende às necessidades de um possível transtorno comportamental desafiador, é realizada por meio da psicoeducação. As orientações aos professores devem ser realizadas por meio de capacitação em gestão de contingências. Nessa psicoeducação, deve-se descrever o transtorno e os fatores envolvidos, além de uma série de princípios de aprendizagem social, além da capacitação em certas técnicas operantes.

Através da formação de professores, pretende-se que estes adquiram competências de intervenção em problemas de comportamento, aprendendo novas estratégias para resolvê-los. A aplicação dessas medidas visa reduzir comportamentos problemáticos e aumentar as adaptações que devem ser realizadas em sala de aula.

Caberá ao professor a tarefa de representar a criança portadora deste tipo de transtorno, com o objetivo de manter o contato semanal com a criança e as demais pessoas envolvidas no processo, podendo avaliar a evolução da criança em diferentes contextos. Por outro lado, o professor

deve manter um registro com um relatório diário sobre os comportamentos realizados em sala de aula pelo menino ou menina.

Colaboração com a Família

Seguindo a linha da intervenção de Silva (2017) e da mesma forma que este aborda a formação de professores e a intervenção individualizada, estabelece também um conjunto de orientações para a colaboração das famílias. Nesse sentido, deve ser realizada uma psicoeducação com os pais, em que o transtorno seja descrito e sejam oferecidas orientações aos pais para enfrentarem de forma eficaz as diferentes manifestações desadaptativas de seus filhos com TOD.

Por outro lado, os pais devem ser capacitados em habilidades parentais básicas, usando técnicas operantes e gerenciamento de contingência, bem como o uso adequado de reforçadores de suporte e técnicas de resolução de problemas para fortalecer dessa maneira os comportamentos desejados e reduzir os comportamentos inadequados. Para realizar essas tarefas, um programa de economia de fichas é proposto, a ser executado por um tempo determinado.

As orientações aos pais devem ser realizadas respeitando as regras de convivência, evitando brigas e resolvendo conflitos de forma eficaz, valorizando em todos os momentos o esforço da criança que pode sofrer com este tipo de transtorno e promovendo a afetividade por meio dos reforçadores. Os pais devem ser treinados em técnicas de comunicação e negociação, bem como técnicas de relaxamento e autoinstruções, tanto para os filhos quanto para eles próprios. Por fim, sugere-se que os pais façam um registro semanal dos comportamentos mais problemáticos que ocorrem no ambiente familiar. Além disso, os pais devem manter contato permanente com o corpo docente, relatando qualquer problema ou incidente (Caballo; Simón, 2015).

Em linha semelhante às diretrizes para pais propostas por Silva (2017), voltadas para a abordagem de crianças com dificuldades comportamentais, os autores afirmam que têm refletido sobre a necessária colaboração entre famílias e profissionais no caso de crianças com síndrome de Down ou com outra deficiência intelectual (grupo em que também se manifestam dificuldades comportamentais).

Com efeito, de acordo com as contribuições do trabalho sobre as famílias e a síndrome de Down, a necessidade de estabelecer uma colaboração estreita entre pais e profissionais baseia-se no facto de ambas as áreas possuírem os elementos necessários para otimizar a intervenção frente a comportamentos não adaptativos. Os pais são os que melhor conhecem as motivações e interesses dos seus filhos, bem como o ambiente em que se desenvolvem, e os profissionais conhecem os princípios, estratégias e métodos gerais de intervenção. Esta reflexão é igualmente válida para a situação familiar de crianças com TOD. A colaboração dos pais com as escolas pode contribuir para reforçar a aprendizagem no ambiente familiar, em coordenação com os professores, as orientações a seguir, tanto para a aquisição como para a eliminação de determinados comportamentos não adaptativos.

Como Silva (2017) aponta a falta de uma relação positiva e calorosa com os pais, apego inseguro, práticas disciplinares severas, inflexíveis, rígidas ou inconsistentes; supervisão e relacionamento inadequados com as crianças; conflitos e a ruptura do casamento, e certos problemas psicológicos dos pais (depressão, ansiedade, estresse, etc.), aumentam o risco de que os filhos desenvolvam importantes problemas comportamentais e emocionais. Isso requer colaboração com os pais, incluindo treinamento para os pais, treinamento em habilidades parentais básicas e estratégias de intervenção em caso de problemas de comportamento em seus filhos.

Nesse sentido, conforme afirmam Paulo e Rondina (2010), a capacitação dos pais pode ser conceituada como uma abordagem para o tratamento de problemas de comportamento que utiliza estratégias por meio das quais os pais são treinados para modificar a interação pais-filho, a fim de promover o comportamento pró-social e reduzir e eliminar os comportamentos não adaptativos.

Interessante também a proposta de Caballo e Simón (2015), que propõem um programa de formação para pais no qual estabelecem uma série de diretrizes gerais, por isso se considera que poderia ser um esquema/proposta a desenvolver em escola, com a ajuda dos serviços sociais da comunidade. Este programa de treinamento deve considerar uma série de pontos antes de iniciar a intervenção, no início da intervenção e no desenvolvimento do treinamento, que de acordo com Caballo e Simón (2015, p. 24), consiste em:

1. Antes de intervir:

- a) Propõe-se a incorporação de um serviço de creche que permita aos pais que não possam deixar seus filhos aos cuidados de um membro da família, não tendo que abrir mão da formação.
 - b) Estabelecer um cronograma de capacitação compatível com a jornada de trabalho.
 - c) Incentivar a necessidade de os dois membros do casal compareçam juntos.
2. No início da intervenção:
- a) Apresentar claramente os objetivos do programa de capacitação:
 - b) Estabelecer e descrever claramente os parâmetros da capacitação: número e duração das sessões, fases de treinamento, lição de casa etc.
3. No desenvolvimento da capacitação:
- a) A formação de cada grupo será realizada com pessoas com experiência na formação de pais, no trabalho com adultos e no tratamento dos problemas das crianças.
 - b) Deve-se programar um tempo de treinamento moderado (por exemplo, uma sessão não superior a duas horas por dia, uma ou duas vezes por semana).
 - c) Fornecer informações por meio de manuais, gravações de áudio e vídeo, para que o terapeuta ou professor dedique o máximo de tempo possível modelando habilidades e administrando feedback.
 - d) É preciso programar a capacitação em uma sequência de dificuldade e complexidade, abordando inicialmente os problemas comportamentais mais fáceis de tratar.
 - e) Deve-se prevenir dificuldades que possam surgir para os pais ao longo do desenvolvimento do tratamento, como a manutenção de um diário resumindo as dificuldades geradas, ou por meio de contato telefônico.
 - f) Faz-se necessário flexibilizar a estrutura das sessões de capacitação. Incentivar o apoio social dentro do grupo.

Considera-se que essa formação com os pais, cujos filhos têm dificuldades comportamentais, não deva recair exclusivamente na instituição escolar. A escola inclusiva deve ser uma escola com fortes laços de ligação com a comunidade, portanto, com esquemas colaborativos com associações e com diferentes administrações (local, regional, etc.).

Um programa de capacitação para pais poderia ser localizado na escola, mas a responsabilidade pelo planejamento e implementação poderia recair sobre a própria escola (especialmente com a equipe de orientação escolar), e sobre o serviço municipal de educação, nos serviços sociais locais, em associações vinculadas a determinados grupos (por exemplo, deficiência) e em associações profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a concretização deste projeto, pretendemos considerar a escola inclusiva como o contexto natural para a resolução das dificuldades que as crianças com TOD apresentam e, neste sentido, se considera a diversidade das crianças, incluindo nela os alunos com dificuldades comportamentais. Ao longo da revisão bibliográfica, conclui-se que esse tipo de transtorno de conduta pode gerar sérios problemas e comportamentos inadequados, tanto na família, na escola e com os próprios colegas.

Para que a escola se torne um centro eficaz de resolução de problemas (incluindo aqueles que vêm de crianças com TOD), deve haver uma disposição favorável da escola inclusiva para a prevenção, orientação e intervenção com relação a esses problemas. Esta abordagem deve ser considerada a partir da não dramatização, da busca de soluções e da colaboração entre todos os agentes e entidades envolvidos no processo de desenvolvimento da criança.

Historicamente, a abordagem dos problemas de comportamento do TOD tem sido realizada por meio de diferentes estratégias, como psicoterapia individual, terapia de grupo, tratamento farmacológico e tratamento de treinamento para os pais. Por outro lado, muitos estudos revisados promovem a abordagem de intervenção cognitivo-comportamental, com foco principalmente no desenvolvimento de habilidades sociais e resolução de conflitos, como medidas para intervir em comportamentos problemáticos ou mal adaptativos. No entanto, é possível, ainda, notar um déficit na consideração compartilhada e colaborativa entre as diferentes áreas de intervenção (escola, família e tratamento psicológico).

Para que o tratamento das dificuldades apresentadas pelas crianças com TOD seja eficaz, considera-se que deve ser um tratamento global, em que a atenção não esteja apenas voltada para a criança, mas também para os diferentes contextos em se desenvolvem (escola, família e relacionamento com iguais). Por esta razão, esta intervenção deve ser dirigida à família, à escola e à própria criança, incluindo uma formação adequada dos pais, orientações de intervenção na escola partilhadas pelos professores e uma intervenção psicológica com abordagem cognitivo-comportamental, tanto na psicoterapia individual como na terapia de grupo.

A proposta da escola deve ser voltada para dar respostas específicas,

enfocando uma série de diretrizes de ação para crianças que podem apresentar TOD. No entanto, essas propostas mais específicas para lidar com as dificuldades comportamentais devem fazer parte de algumas medidas de atenção para a diversidade. Considera-se tanto a aprendizagem cooperativa quanto o apoio comportamental positivo duas medidas eficazes tanto para abordar o conteúdo curricular, na perspectiva da diversidade, quanto para prevenir e resolver dificuldades de relacionamento e comportamentais dos alunos.

REFERÊNCIAS

CABALLO, Vicente E.; SIMÓN, Miguel Ángel. **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos**. 1 ed. Reimpr. São Paulo: Santos, 2015.

FACION, J. R. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. Em David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Diferentes contextos de educação especial/inclusão**. Santa Maria: PROESP/CAPES, 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-V** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

PAULO, Marta Mantovanelli de; RONDINA, Regina de Cássia. Os principais fatores que contribuem para o aparecimento e evolução do transtorno desafiador opositor (TDO). **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. Ano VII, n. 14, maio de 2010. Garça/SP. Editora FAEP.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SILVA, Tatiane Cristina Gonçalves. **Transtorno Opositivo Desafiador: Como enfrentar o TOD na escola**. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Cândido Mendes, Pós-Graduação Latu Sensu, Rio de Janeiro, 2017.

TEIXEIRA, G. **O Reizinho da Casa**. São Paulo: Editora Best Seller, 2014.

Capítulo 10

APRENDER A CONHECER PARA APRENDER A FAZER: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Jaqueline Aparecida Miguel²

Terezinha Richartz³

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta cerca de 1% da população (MINAS GERAIS, 2015). Diante desse dado, acredita-se que o autismo deva ser mais estudado, porque a quantidade de alunos na Educação básica com este transtorno é grande. Apesar de legalmente o aluno com TEA ter o direito garantido por lei para frequentar a escola regular, verifica-se que essa inclusão não ocorre somente por efeito de leis e depende da política inclusiva adotada pela instituição

Na educação contemporânea, da rede regular de ensino, existem muitos desafios a serem superados para se garantir atendimento igualitário aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, e para que a prática inclusiva não seja falaciosa, é preciso detectar os problemas enfrentados no ambiente escolar, em relação ao processo de escolarização desses sujeitos. Para tanto, o foco dessa pesquisa será discutir o “aprender a conhecer” o

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Graduada em Pedagogia pelo Grupo Unis. E-mail: jaquelinemiguel5852@gmail.com. Varginha/MG

3 Doutora em Ciências Sociais. Professora do Grupo Unis. E-mail: terezinha.richartz@unis.edu.br. Varginha/MG

perfil desse aluno, para se “aprender a fazer” através de uma prática pedagógica adequada, considerando-se os quatro pilares da Educação propostos pela Unesco - aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver. Nesse sentido, o objetivo do presente consiste em pesquisar os desafios enfrentados pelos centros de ensino para incluir o estudante com TEA

DESENVOLVIMENTO

CONHECER PARA INCLUIR: CARACTERÍSTICAS DO DISCENTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Considerando os aspectos da condição dos discentes com Transtorno do Espectro Autista, a educação inclusiva deve considerar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELORS et al. 1999) para enfrentar o pensamento discriminatório e incapacitante que ainda paira sobre às pessoas com deficiência. Para poder incluir de forma efetiva o aluno com TEA, o professor e toda a comunidade escolar precisam conhecer sobre as características deste transtorno para poder agir de forma adequada.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que se relaciona a inúmeros elementos essenciais da vida do indivíduo. Por isso o reconhecimento precoce da síndrome é importante para nortear educadores em relação à prática pedagógica adequada, já que para incluir na sala regular de ensino é preciso compreender a singularidade desses sujeitos.

De acordo com o DSM-IV-TR, o **Transtorno Autista (TA)** se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia⁴ e uso de linguagem estereotipada. As pessoas com o TEA apresentam dificuldades no estabelecimento de relações sociais, preferindo atividades mais solitárias. Também apresentam dificuldades sociais para compartilhar interesses, iniciar ou manter interações sociais; possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos. (KHOURY et al., 2014, p. 9, grifo do autor).

4 Ato de repetir palavras

Portanto, a criança com esse transtorno possui dificuldades em manter vínculos, ter diálogo e, em alguns casos, pode ser que a criança fale e em outros, que a criança não fale, não estabelecendo nenhum tipo de diálogo. A pessoa que possui o TEA prefere, na maioria das vezes, isolar-se e fazer suas atividades sem a presença de outras pessoas por perto. Em alguns casos pode haver o uso de linguagem estereotipada caracterizado, quando se expressa através dos movimentos como bater palmas, movimentar os braços, como se estivesse batendo asas. O autor Khoury et al. (2014) cita também as áreas de maior comprometimento da criança com TEA. Segundo o autor, as áreas de maior comprometimento no Transtorno Autista são a da interação social, da comunicação e do comportamento. Como o maior comprometimento é na interação social, as crianças com TEA encontram-se muitas vezes brincando sozinhas, às vezes, conversando com seus próprios brinquedos e não conseguem interagir com os colegas, ou ter um diálogo com as pessoas com quem convivem no dia a dia. Na comunicação também é possível observar que, na linguagem verbal, a criança tem muita dificuldade e não consegue entender expressões não-verbais como as emocionais, os gestos, a expressão facial, além de não ter diálogo, ou seja, comunicar-se com o outro. Os comportamentos repetitivos acontecem de forma aleatória, eles movimentam os braços repetitivamente, fazem vozes diferentes como se estivessem imitando algo, riem de situações. Outra característica presente é a de realizar atividades somente do seu interesse, além de se exaltarem: gritam, batem, choram e ficam agressivos — desencadeando as crises. Quando ocorre mudança de rotina, sentem-se irritados e confusos, não conseguem entender o motivo de tal mudança, implicando em dificuldade de se adaptarem a situações novas.

Há indivíduos com TEA sem deficiência intelectual que podem apresentar habilidades cognitivas preservadas, como, por exemplo, habilidades visuoespaciais⁵. Por outro lado, pessoas na mesma condição apresentam dificuldades ou déficits em habilidades de memória de trabalho, dificuldade para organizar e processar informações e para estabelecer prioridades para a execução de tarefas (KHOURY et al., 2014, p. 19).

Por essa razão, as crianças que não possuem a linguagem verbal,

5 Habilidades viso espaciais consistem na capacidade que o indivíduo tem de representar, analisar e manipular mentalmente os objetos em duas e três dimensões – caracterizando a relação espacial e visualização espacial, respectivamente.

encontram-se no grau moderado ou severo, e algumas crianças diagnosticadas com TEA não apresentam disfunções intelectuais e suas habilidades motoras são muito desenvolvidas. Elas realizam atividades sem grandes dificuldades, não necessitam de um mediador o tempo todo para auxiliar nas atividades, porém, em alguns casos podem apresentar dificuldade em se organizar, em se comunicar com os demais, na memorização do trabalho e na realização de tarefas. É importante destacar que cada criança possui suas especificidades, cada uma possui suas características e dificuldades. Em 1976, Lorna Wing relatou que os indivíduos com TEA apresentam déficits específicos em três áreas: imaginação, socialização e comunicação, o que ficou conhecido como “Triade de Wing.” (WING, 1976 apud FREITAS, 2011, p.165).

As crianças com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldade na imaginação, não conseguem inventar, imaginar um desenho e produzir, têm dificuldade de socializar com crianças de sua idade, não se interessam pelas mesmas coisas e até a sua forma de brincar é diferenciada, preferem, muitas vezes, brincar sozinhas e não comunicam. Na maioria das vezes, quando querem algo, elas conduzem a pessoa para próximo do objeto, batem nas costas das pessoas para elas verem o que ela está querendo, mas não conseguem ter uma comunicação, e para que tal comunicação ocorra, é de extrema importância a execução de um trabalho para que as mesmas consigam se desenvolver e realizar as atividades do dia a dia.

As dificuldades existentes durante a infância, se não forem bem trabalhadas e se os possíveis potenciais não forem canalizados e explorados, poderão dar sequência a uma série de complicações nesta fase, que costuma ser turbulenta para qualquer adolescente. É importante que pais e educadores se conscientizem de que a infância não é um período para pouco investimento em busca dos interesses e desenvolvimento de habilidades dessa criança. Conter a crise de uma criança com autismo durante a infância e bem diferente de contê-la quando já é um adolescente que está mais desenvolvido, mais forte e, talvez mais resistente ao que deseja ou não fazer. (ORRÚ, 2016, p. 37).

A escola tem um desafio muito grande ao receber um aluno com TEA na sua instituição. Isso por causa das características de uma criança com esse transtorno, a qual requer atenção especial diante das dificuldades que esse estudante apresenta. A escola precisará estudar, elaborar e

descobrir de que forma esse aluno irá aprender e se desenvolver dentro do cotidiano escolar, considerando as suas especificidades.

DESAFIOS DA POLÍTICA INCLUSIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

Na concepção inclusiva, a Educação deve possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, nos vários espaços escolares, a fim de reconhecer suas potencialidades, além de respeitar as singularidades de cada educando.

A seguir serão elencados alguns desafios no cotidiano escolar para considerar as particularidades do aluno com TEA.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular

O primeiro desafio da escola é inserir o aluno na sala regular de ensino com condições efetivas de aprendizagem. Existem pontos fundamentais para a inclusão de uma criança TEA na escola, para isso é fundamental que todos os envolvidos, família, amigos e escola os tratem normalmente, tentando entendê-los na sua forma de ser, proporcionando clima para o desenvolvimento integral.

Quando a escola aceita realizar a matrícula do aluno com autismo para não ser punida legalmente, mas não se empenha em realmente proporcionar um espaço de acolhimento, permanência e participação desse aluno junto aos demais, ela não está atuando como uma escola de princípios inclusivos, pois apenas receber e aceitar esse aluno todos os dias no espaço escolar não é sinônimo de inclusão, ao revés, é uma pseudo-inclusão. (ORRÚ, 2016, p. 153).

Assim sendo, a escola não deve somente efetuar a matrícula do aluno com diagnóstico de TEA devido à lei, mas deve proporcionar-lhe um ambiente agradável, onde ele se sentirá bem, acolhido por todos e esteja incluído nas diversas atividades que acontecem dentro da instituição de ensino, mostrando-lhe que dentro da escola ele pode se sentir seguro, com as garantias mínimas de aprendizagem.

Caso não haja um preparo para receber a criança, é preciso que a escola reveja seus conceitos de inclusão, pois os malefícios de uma pseudo-inclusão podem ser irreversíveis, já que provavelmente o aluno não irá

gostar de frequentar a instituição, pois não se sentirá seguro, acolhido no ambiente escolar.

A frase ‘não estamos preparados’ não cabe como justificativa para que a comunidade escolar não se debruce em estudos e pesquisas para a construção de estratégias e metodologias que alcancem seus alunos, cuja diferença é mais saliente do que nos demais colegas. É fato que nunca estaremos totalmente preparados e, por isso devemos sempre buscar alternativas, dentro de uma perspectiva de educação não excludente, para a construção de práticas pedagógicas que tanto no plano individual como no coletivo favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do aprendiz, sem, contudo, desconsiderar suas particularidades. (ORRÚ, 2016, p. 54, grifo do autor).

Ouvimos muito a frase “não estamos preparados” no ambiente escolar, mas não precisa estar preparado para receber esse aluno, você não precisa ser um professor que sabe tudo, basta você, professor, ir atrás, pesquisar, estudar um pouco sobre as dificuldades do seu aluno, conhecê-lo primeiramente, identificar em que esse aluno tem interesse, conquistá-lo, mostrar segurança, para que você, como professor, consiga fazer um trabalho produtivo com esse aluno, um trabalho que faça bem tanto a você, como professor, como para ele, como aluno.

Para garantir a inclusão à instituição educacional, o Estatuto do Deficiente garante que a escola precisa disponibilizar na sala regular o profissional de apoio escolar (BRASIL, 2015).

É importante que este profissional realize o trabalho individualizado, adaptando sempre os materiais, as atividades que serão realizadas pelo aluno, pensando nas dificuldades e no que esse aluno mostra interesse. Ele deve procurar alternativas para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista compreenda todo o conteúdo trabalhado pelo professor regente. É necessário que este profissional,

Tenha conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; esteja ciente dos temas e conteúdo que serão trabalhados pelo professor regente pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor de apoio, desta maneira, a preparação prévia de como trazer estes conhecimentos ao aluno, pode ser um facilitador para a compreensão dos assuntos tratados na sala de aula (BEYER, 2006 apud OSÓRIO; GOMES; SILVA, 2016, p. 9).

O profissional de apoio, normalmente, estabelece vínculos afetivos maiores com o aluno com TEA e ele é fundamental para ampliar os laços com os outros professores regentes e os colegas. Para acontecer essa convivência do aluno com Transtorno do Espectro Autista com os colegas, é necessário que o professor esteja sempre incluindo esse aluno nas diversas atividades e trabalhando com os demais alunos para haver constantemente essa interação. Deve explicar as singularidades do educando com TEA aos colegas e o que cada um pode fazer para ajudá-lo na aula de sala. Sabemos que, muitas vezes, o aluno acaba construindo uma interação somente com a professora de apoio, que está sempre ao lado dele, mas não é uma alternativa positiva para o seu desenvolvimento, pois se fosse para ele estar somente ao lado da professora de apoio, ele poderia estudar em casa. Portanto, é necessário que o professor regente de sala esteja sempre presente e disposto a ajudar seu aluno e para tentar construir um vínculo.

No entanto, observa-se que o desenvolvimento das habilidades de interação social, comunicação e aprendizagem do aluno com autismo têm-se mostrado um desafio para as escolas, que esbarram na escassez de profissionais capacitados e de recursos didático-pedagógicos que atendam a este público (SCHMIDT et al., 2016 apud SCHMIDT; RAMOS; BITTENCOURT, 2019, p. 92).

Por falta de pessoal preparado e de material adequado, muitas vezes, a aprendizagem e a melhora nos relacionamentos sociais ficam prejudicadas. A escola é um espaço de aprendizagem e de interação, onde o contato com o outro promove o desenvolvimento do aluno. Neste ambiente, a função da educação inclusiva é “promover a socialização e deverão ser motivadas a compreensão e o respeito entre as relações com o outro, e em especial, desenvolver com cada aluno a tolerância com relação a situações diversas que possivelmente ocorrerão no ambiente escolar” (CARVALHO, 2014, p. 32).

De acordo com Carvalho (2014), é no ambiente escolar que o aluno irá ter uma interação com pessoas diferentes do seu ambiente familiar, logo é necessário que o professor promova essa interação entre o aluno Transtorno do Espectro Autista e os outros discentes, com os funcionários da instituição e demais pessoas, para poder acontecer a socialização.

Para que a escola possa oferecer um ensino diferenciado, calca-do nas singularidades do sujeito, os procedimentos utilizados para a

aprendizagem dessas crianças devem ser conhecidos e compartilhados pelos pais, para estes poderem orientar e ajudar seus filhos no processo educativo. Devem também trazer elementos importantes da característica da criança, para a escola pensar o ensino diferenciado com foco na área de interesse do educando com Transtorno do Espectro Autista.

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com nosso aprendiz com autismo (poderá ser com todos os demais também, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado. (ORRÚ, 2016, p. 168).

Conhecer o aluno, do que ele gosta, porque ele mostra interesse, chamando a sua atenção é muito importante para o professor começar a trabalhar com esse aluno em cima de suas limitações e habilidades.

Trabalhar por eixos de interesses como ponto principal de partida e valorizando o ‘ponto ótimo’ do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa, procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, sua preferência, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade. (ORRÚ, 2016, p. 169).

Assim sendo, é de suma importância trabalhar com o aluno, primeiramente, os eixos de interesses de que ele gosta, mostra aptidão e, a partir daí, fazer com que ele conheça coisas novas e comece a se adaptar e querer aprender outras coisas. Verificar as informações e aprendizagens que ele já traz de casa, valorizar as suas habilidades e fazer um trabalho com muita dedicação para que, a cada dia, seu aluno desenvolva mais e, sempre respeitando seus limites, suas dificuldades. O professor tem que respeitar os limites do seu aluno, não o obrigar a fazer algo que não queira naquele momento. Quando o professor não respeita os seus limites causa crises no estudante e isso pode ser pior para quando ele tiver de fazer aquela determinada atividade novamente. Esse respeito aos limites do aluno é um aspecto muito importante para que o trabalho seja prazeroso ao seu aluno e ao professor.

A seguir será apresentada a importância do material diversificado para diminuir os desafios da inclusão.

Necessidade de estratégias e de materiais diversificados

Na sala de aula observa-se que o aluno com TEA não consegue realizar as mesmas atividades que os demais alunos, portanto necessita das adaptações e atividades diversificadas, com jogos, brincadeiras e atividades lúdicas que devem ser elaboradas pela professora regente de sala, com o auxílio do profissional de apoio. Isso para que o aluno consiga participar e executar as atividades de uma forma diferenciada, a fim de que haja aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Quando não ocorrem tais adaptações e o educando segue apostilas e livros, como se observa nas escolas, o aluno não mostra interesse, o que exige que a professora de apoio realize as atividades que deveriam ser feitas por ele. Dessa forma, o discente sente-se irritado com as atividades e não consegue adquirir nenhum tipo de aprendizado e nenhum resultado positivo no seu desenvolvimento, por isso são necessárias as adaptações diversificadas dentro da sala de aula.

Portanto, as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, expressa-se na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras. (PEREIRA, 2017, p. 16)

As atividades lúdicas podem ajudar o professor ou a professora de apoio a identificar quais são as dificuldades daquela criança, qual atividade não agrada o aluno, qual acalma, por qual ele mostra interesse, o que lhe chama a atenção. Através das brincadeiras lúdicas, o aluno com Transtorno do Espectro Autista expressa seus sentimentos não com palavras, mas sim na própria brincadeira, por meio de gestos, sentimentos expressos naquela hora. Sendo assim, é muito importante o professor observar esses momentos do aprendiz para elaborar uma proposta com atividades lúdicas que possam auxiliar o estudante na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

E alerta aos professores que para trabalhar com jogo é importante que o educador tenha objetivos bem definidos e saiba escolher o

jogo adequado ao momento educativo, pois através dos jogos, as aulas serão mais interessantes e os conteúdos serão passados de forma mais interessante. (PEREIRA, 2017, p. 18)

É importante o professor elaborar quais são os objetivos que pretende estabelecer para promover o desenvolvimento do aluno e definir os jogos para serem trabalhados em parceria com a sua proposta, identificando quais são as atividades que despertam a atenção, o interesse e, conseqüentemente, a participação. Desta maneira, é necessário que o professor analise sempre as singularidades do educando.

Através dos jogos, pode-se trabalhar a ansiedade da criança, rever seus limites, diminuir sua dependência, aprimorar a coordenação motora, a organização espacial, a concentração e a atenção, ampliar o raciocínio lógico, além de desenvolver a criatividade, a autonomia e a discriminação. (PEREIRA, 2017, p. 18).

Por meio dos jogos elaborados a professora conseguirá desenvolver vários conteúdos como citados anteriormente, podendo auxiliar o aluno com os aspectos trabalhados e este terá resultados positivos na sua aprendizagem. Isso poderá, também, facilitar para o aluno construir uma interação com a professora, com os colegas que estarão com ele nesse momento.

Outra estratégia utilizada com sucesso é a Intervenção Mediada por Pares. Ela utiliza os colegas de classe do aluno com TEA para melhorar as suas habilidades de interação social e de comunicação.

A Intervenção Mediada por Pares (IMP), é uma intervenção em que colegas de classe fazem o papel de mediadores das habilidades a serem desenvolvidas com crianças com deficiência, ou dificuldade de aprendizagem (VAUGHN; KLINGNER; BRYANT, 2001 apud SCHMIDT; RAMOS; BITTENCOURT, 2019).

Através da Intervenção Mediada por pares que é quando um colega da sala auxilia o aluno com Transtorno do Espectro Autista em alguma atividade, a brincadeira além de estar ajudando seu colega na determinada atividade, estará promovendo a aproximação deles, criando um laço afetivo o pode ajudar na interação do aluno com TEA com os demais. Portanto, é importante destacar que não só o aluno com Transtorno do Espectro Autista está obtendo resultados positivos, mas o colega também como o cuidado, a atenção, a paciência, a empatia, a compreensão,

a solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças. Também foi observado progresso na construção coletiva da aprendizagem, já que, ao mediar e assessorar os colegas com autismo, os alunos “professores” estarão reforçando os próprios conteúdos trabalhados. (SCHMIDT; RAMOS; BITTENCOURT, 2019).

Com discente com autismo, verificou-se maior tempo dedicado à tarefa, a partir da mediação de seus colegas. Também foi observado melhora no processo de socialização e aprendizagem, envolvendo interação entre os colegas de turma, progressos no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, diminuição nos comportamentos repetitivos e estereotipados, além do aumento do engajamento na tarefa durante as atividades pedagógicas.

Segundo o APE que é o Atendimento Pedagógico Especializado na instituição, o profissional de apoio deve sempre auxiliar o discente com TEA nas atividades, nas brincadeiras e incluí-lo junto aos demais da sala. É necessário que o profissional de apoio dê suporte para a professora regente nas atividades realizadas dentro da sala e mais, é fundamental que o professor regente esteja disposto a ajudar e estar por perto do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Portanto, ao identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com TEA, o APE tem condições de criar oportunidades e possibilidades concretas para seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento precisa ser significativo, tanto na sua vida escolar, quanto na social, onde, em parceria com os professores de classe comum, o APE desenvolva ações pedagógicas, buscando a reflexão e a criticidade, potencializando as habilidades do aluno. (OSÓRIO; GOMES; SILVA, 2016, p. 9).

Assim, a escola precisa preparar diferentes trabalhos para o estudante; pensar em como essa criança irá aprender, quer seja através dos trabalhos elaborados exclusivamente para ela, quer seja através do auxílio do professor nas atividades: ela terá essa aprendizagem para a sua vida. O trabalho do professor consistirá na forma com que ele irá elaborar as atividades, as metodologias diferenciadas utilizadas para chamar a atenção do seu aluno, a fim de que desperte nele interesse pela atividade. Podem ser utilizados jogos, os mais diversos, para facilitar a aprendizagem. Tarefas diferenciadas contribuirão muito e resultarão em um processo importante no aprendizado deste estudante. No espaço da escola, várias mudanças

terão que ser realizadas para receber o aluno, além de estar preparada para recebê-lo, a escola tem de se preocupar em incluí-lo nas demais atividades que proporciona aos outros estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pela escola para incluir o estudante com TEA são muitos a partir dos dois pilares da educação propostos pela Unesco eleitos para serem discutidos neste artigo, o aprender a conhecer o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para aprender a fazer através de uma prática pedagógica adequada.

Existe a falta de preparo de professores, de gestores, de pais e alunos em relação ao potencial do discente com autismo. Confronta-se também com a não existência de professores de apoio em todas as unidades escolares e com pouco material diversificado para ajudar na montagem de atividades diversificadas que facilitam a aprendizagem.

Apesar dos desafios serem enormes, é de responsabilidade da escola incluir os alunos com TEA nas diversas atividades que ocorrem no ambiente escolar. Portanto, o professor regente da sala de aula e o profissional de apoio devem também realizar a função corretamente estando presentes na vida escolar do educando. Eles precisam ter o propósito de auxiliar o estudante com Transtorno do Espectro Autista em suas especificidades, a fim de que seus desafios sejam trabalhados de maneira que desenvolva suas habilidades, respeitando suas limitações e promovendo momentos em que o aluno com TEA interaja com os demais, levando-o ao desenvolvimento de sua autonomia.

A escola precisa ir além das aparências. A inclusão precisa oferecer uma aprendizagem significativa, além de proporcionar o estabelecimento de relações sociais duradouras que possam levar o aluno com Transtorno do Espectro Autista a ter o convívio social ampliado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Débora et al. Educação inclusiva, política educacional e direitos humanos: uma reflexão sobre a legislação brasileira. **III CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Paraíba, 2016.

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID5338_14082016213625.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 set. 2020

CARVALHO, Cássia Virgínia Costa. **Crianças com transtorno do espectro autista: o direito à educação**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Artes, Humanidades e Letras Curso Superior de Tecnologia em Gestão. Cachoeira, 2014

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Fragmentado do texto da lei 9394/96: Educação Especial**. Brasília, Ministério da Educação, 2001. p.39-40. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/fragmento-do-texto-da-lei-939496-educacao-especial/>>. Acesso em: 31 mar.2020.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 1999

FREITAS, Ivana. Autismo e Síndrome de Asperger: caminhos possíveis. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana (Orgs.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011. p. 163-186.

KHOURY, Laís et al. Transtorno do espectro do autismo. In: KHOURY, Laís et al. **Manejo comportamental de crianças com transtorno do espectro do autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014. p. 8-23.

LÜDKE, Jaqueline Prates. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre a crença dos educadores**. Porto Alegre: UFRS, 2011.

MINAS GERIAS. Secretaria de Estado de Saúde. **Autismo afeta cerca de 1% da população**. 2015. <https://www.saude.mg.gov.br/ajuda/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-dapopulacao>

ORRÚ, Sílvia. **Aprendizes com autistas: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes**. Petrópolis/RJ: Vozes LDTA. 2016. p. 13-54; 149-222.

OSÓRIO, Regina Ribeiro de Paulo; GOMES, Vera Lucia, SILVA, Rita de Fátima. Papel do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do

autista. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 50-65, dez. 2016

PEREIRA, Juliete Helena Mendes da Silva Pereira. **O lúdico na aprendizagem de um educando autista**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2017. Disponível em: < http://avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G202849.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

SANTOS, Cristiane Fontes dos; SANTOS, Herica Carmen dos; SANTANA, Maria Jussara de. **O processo de aprendizagem de crianças autistas**. 2016. Disponível em: < <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SCHMIDT, Carlo; RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin de. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2019. P. 87-104.

SIQUEIRA, Maria; AGUILLERA, Fernanda. Modelos e diretrizes para uma educação inclusiva: revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 28-294, maio/ago. 2015.

Capítulo 11

O ALUNO AUTISTA E O MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

Davi Milan²

Stefanie Kelli Lourenço Oliveira³

Edna Maria da Silva Oliveira⁴

Claudinei Zagui Pareschi⁵

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, percebeu-se de forma evidente o processo de inclusão no ambiente corporativo e naturalmente vem à tona as discussões acerca da Neurodiversidade, cujo conceito consiste em reconhecer e respeitar as especificidades neurológicas que compõem o ciclo de vida de muitas pessoas, dentre as quais podemos destacar a dislexia, o autismo, o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dispraxia, síndrome de Tourette, dentre outras.

Abordar a temática de inclusão de pessoas autistas no mercado de trabalho, há pelo menos uma década, ou pela falta de informações e em função do preconceito de muitas pessoas, poderia ser encarado como algo fora da realidade, visto que muitos empregadores não reconheciam que uma pessoa autista pode ter a mesma capacidade de realizar tarefas que as pessoas ditas normais.

1 Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seu(s) autor(es).

2 Professora de Educação Básica, Especialista em Educação. E-mail: davimilan145@gmail.com.

3 Professora e colaboradora da Secretaria de Educação da Prefeitura de Montes Claros-MG, Mestranda em Educação. E-mail: stefanie.oliveira@yahoo.com.br.

4 Psicóloga, Doutoranda em Psicologia. E-mail: ednapsi10@gmail.com.

5 Diretor Escolar, Mestrado em Educação. E-mail: claudineizagui@gmail.com.

Uma cultura inclusiva em uma sociedade é de grande importância, pois cria-se uma consciência de que há espaço para todos desenvolverem seu potencial e contribuir com o desenvolvimento do país. Diante do exposto, deve haver não somente a inclusão destes indivíduos no mercado de trabalho, mas também sua capacitação e de outros funcionários.

A fim de investigar como acontece o processo de inclusão do aluno com TEA no mercado de trabalho, o presente artigo configura-se com uma abordagem qualitativa em que se utilizou como instrumento metodológico a revisão de literatura sobre o tema, tendo como base teórica os seguintes autores Cunha (2015), Leopoldino (2015), Melo (2009), Ribeiro (2012), dentre outros, por meio de uma pesquisa no *Google Acadêmico*.

O primeiro capítulo deste artigo versará sobre as características do autismo como sua dificuldade de interação social, problemas de comunicação verbal e não verbal, movimentos repetitivos e estereotipados, comportamento agressivo e retardo mental. No capítulo de número 2 será tratado sobre a inclusão do autista na educação básica, elencando que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino que trata dos processos educativos e sociais. No capítulo 3 investigou-se sobre a inserção do autista no mercado de trabalho e por fim as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

CARACTERÍSTICAS DO AUTISTA

A primeira ocorrência do termo “Autismo” foi em 1906, cunhado pelo psiquiatra suíço Plouller, ao estudar o processo de pensamento de pacientes diagnosticados com quadros de demência. A disseminação do termo se popularizou cinco anos depois, em 1911, por meio dos estudos do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que analisava os níveis de comportamento e sintomas fundamentais pertinentes à esquizofrenia.

Ribeiro (2015) afirmou que seu ponto de partida para o estudo de caso surgiu com a percepção de que seus pacientes relacionavam todos os aspectos à sua volta consigo mesmos, ou seja, sofriam de um isolamento frequente, o que o psiquiatra interpretava como um processo psicótico. Para Cunha (2012, p.20):

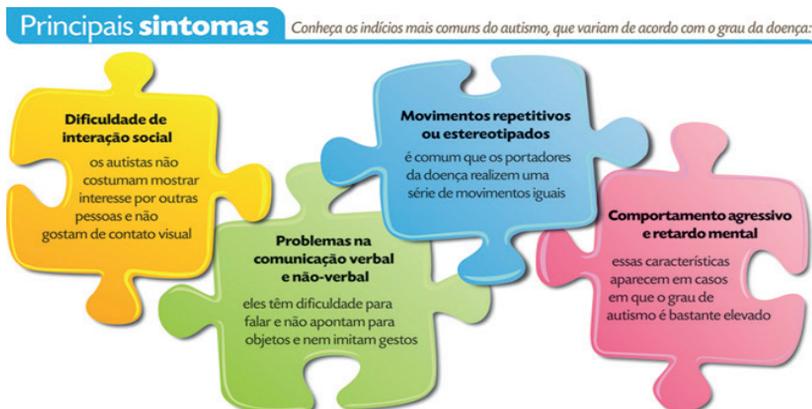
O termo autismo deriva do grego *autós* que significa “de si mesmo”.

Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra Suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia.

Percebe-se também que as crianças com autismo se mostram avessos a diversos tipos de contato, como aperto de mão, abraços e demonstrações de carinho com toque, fazendo com que se mantenham a maior parte do tempo, isoladas. Apresentam um comportamento de contatos não-verbais, de modo que nas brincadeiras, suas preferências são por ações repetitivas, geralmente se fixando em objetos imóveis, ao invés de correrem ou desenvolverem algum tipo de movimento em companhia de outras crianças. As características autistas aparecem nos primeiros anos de vida e seu diagnóstico precoce é incerto. Como afirma Cunha (2012):

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período de desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce (CUNHA, 2012, p. 19).

Figura 1: O que é autismo – características do autismo



Fonte: RIBEIRO, Maira Características do autismo, jornal do trem, 2014.

A criança autista tem de fato dificuldade na comunicação, desde os primeiros anos de vida ela não aprende a se comunicar como as demais crianças. Tem dificuldade na imaginação, na socialização, necessita de rotina, possui comportamento repetitivo e sentidos sensíveis. Estas são algumas

características destas crianças. Ainda assim, Sargento e Lopes (2019, p. 700) ressaltam que: “ a severidade do autismo pode variar bastante de indivíduo para indivíduo, podendo ser drasticamente incapacitante, mas em muitos casos é possível que se possa ter uma boa qualidade de vida”.

Deste modo, as políticas públicas exercidas por seus representantes, devem ser pensadas de forma que auxiliem os autistas a serem inseridos na sociedade da melhor forma possível, conseguindo desenvolver suas capacidades com o respaldo dos seus gestores, bem como tendo formação e incentivo fiscal, sempre considerando a existência de uma quantidade considerável de pessoas na sociedade com autismo que possuem capacidade para desempenharem funções importantes dentro do mercado de trabalho.

INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação inclusiva é uma modalidade de ensino que trata dos processos educativo e social, afirmando que o direito à escolarização deve ser estendido a todas as pessoas. Independentemente se são deficientes ou não, a formação integral do aluno deve ser atendida livre de preconceitos. Deste modo, em uma clara definição, observa-se que:

A educação inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um paradigma que desafia o educador a aprender mais sobre a diversidade humana, a fim de compreender os diferentes modos de cada ser humano ser, pensar, sentir e agir (ROSA, 2005, p.12).

De acordo com as ideias de Oliveira (2006), a educação inclusiva deve englobar o direito de todos à educação de qualidade, além do ingresso e permanência do aluno deficiente nos espaços comuns em todos os setores da sociedade, de modo que suas diferenças individuais não sejam vistas como empecilho para que ele participe de todas as atividades da escola e sociedade igualmente aos que não apresentam nenhum tipo de necessidade especial. Que suas oportunidades sejam potencializadas, mesmo diante de desafios considerados de difícil execução. Da mesma forma, Mello (2009, p. 22) indica que:

Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a ideia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular,

esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não crianças iguais a ela ou crianças que apresentam quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa.

O processo de inclusão vai muito além da presença física do educando em sala de aula, envolvendo a ampliação das possibilidades desse atendimento, a convivência social, a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno.

A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar contempla não somente a sua permanência em sala de aula, mas também, sua inserção no meio social e nas atividades em grupo e individuais. Toda a equipe escolar deve estar apta a mudanças, pois o autismo é uma síndrome que afeta a criança organicamente e, esses déficits causam alterações sensoriais e comportamentais importantes para o seu convívio social e para as suas aprendizagens educacionais e sociais. (Duarte, p.103).

Como mencionado acima, toda a equipe escolar deve estar preparada para receber as crianças com autismo, trabalhar de forma coerente com a realidade de cada sujeito. Para que haja desenvolvimento na aprendizagem e que os alunos autistas não fiquem apenas na escola, porém aprendam e sejam incluídos de fato:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (Montoan, 2003 p.18).

O projeto de inclusão escolar precisa ser assumido por todos, levando-os a repensar suas concepções para impulsionar novas possibilidades. A ação da escola precisa ser orientada pelos interesses e capacidade das crianças contribuindo para o estabelecimento de um clima harmonioso, professor exercendo sua prática e respeitando o ritmo biológico de cada um.

O autista e a inserção no mercado de trabalho

Um dos fatores que trazem muitos entraves e para a profissionalização de autistas no mercado de trabalho é o fato de a sociedade apontar as restrições ou limitações destas pessoas para a realização de tarefas em diversas áreas, de modo que estes passam a ser categorizados com este réotipos de pessoa inábil, fazendo com que sua capacidade produtiva seja questionada ou desacreditada. Fatores como o “saber fazer” são confrontados com aspectos de “ser capaz” de fazer (LOBATO, 2009). Essa problemática é bastante recorrente com pessoas com TEA, conforme podemos observar no quadro 2 a seguir:

Quadro 02 – Descrição dos obstáculos à inserção de autistas no mercado de trabalho

Obstáculo	Descrição	Referências
Preconceito de potenciais empregadores	Percepção negativa sobre o autista, considerando a contratação como uma obrigação legal que pode gerar o aumento de custos.	Robertson (2009), Wieren, Reid e McMahon (2008) e Silva (2013).
Discriminação por parte de colegas	Barreira atitudinal dos demais trabalhadores em integrar o autista ao ambiente de trabalho.	Orsmond et al. (2013).
Falta de suporte/ adaptação no trabalho	A satisfação e a produtividade do profissional autista dependem da adaptação de condições ambientais no trabalho – como a intensidade dos ruídos – e do suporte dos colegas de trabalho.	Parr e Hunter (2014) e Orsmond et al. (2013).
Oferta de vagas de baixa qualidade	Remuneração dos autistas é em média menor do que a de trabalhadores neurotípicos, a quantidade de horas trabalhadas é menor e não há panorama de crescimento profissional.	Seaman, Cannela-Malone (2016), Silva (2013) e Roux et al. (2013).
Falta de preparo vocacional	Dificuldade em proporcionar ao adolescente autista o conhecimento sobre a área em que deseja atuar no mercado de trabalho.	Hillier et al. (2007).
Falta de Formação Técnica/Profissional	Lacunas na formação técnica que foram originadas em certos casos por falhas na inclusão prévia dos indivíduos com TEA no sistema educacional.	Gracioli e Bianchi (2014) e Toldrá (2009).

Falta de incentivos financeiros à contratação	O estímulo inicial à contratação destes trabalhadores pode ser uma contrapartida financeira oferecida pelo Estado à empresa.	Scott et al. (2017) e Rosqvist e Keisu (2012).
Falta de efetividade da Lei de cotas	Preferência dos potenciais empregadores em contratar trabalhadores com outras deficiências.	Dos Anjos et al. (2016), Silva (2013), Ribeiro e Carneiro (2009).

Fonte: Leopoldino e Coelho (2017, p.141-156).

Por meio da leitura dos diversos obstáculos que impedem a atuação e permanência de autistas no mercado de trabalho presentes no quadro, podemos perceber que suas ocorrências se dão por meio do não reconhecimento da capacidade destes sujeitos no campo profissional, em função de apresentarem diferentes graus de autismo e pelos exagerados apontamentos na incorrência de riscos que possivelmente poderiam ser acarretados função da contratação de empregados com TEA:

A construção de uma cultura inclusiva e de suporte adequado permite que o potencial dos portadores de TEA possa se reverter efetivamente em trabalho e resultados, explorando os pontos fortes manifestados pelos profissionais autistas. As políticas públicas podem estimular este processo (Leopoldino 2015 p.861).

Como menciona Leopoldino, a construção de uma cultura que seja inclusiva será de grande importância, pois através da consciência de que há espaço para todos desenvolverem seu potencial, contribuir com o desenvolvimento do país. Deve haver não somente a inclusão destes indivíduos no Mercado de trabalho, mas deve haver capacitação destes funcionários e que os equipamentos sejam equipados para o manuseio dos autistas.

Políticas públicas voltadas à inserção destes profissionais ao mercado de trabalho é de suma importância para que haja participação dos autistas, por exemplo atuando dia a dia no chão das fábricas e que estes sejam preparados e acompanhados em todo o processo do trabalho.

Políticas voltadas à preparação para a atuação profissional instrumentalizam os autistas para as demandas que enfrentarão no mercado. Evidenciam-se como possibilidades de políticas voltadas para este fim: o ensino técnico profissionalizante inclusivo; o preparo vocacional individualizado; a criação de incentivos ao estágio e ao

primeiro emprego e o acompanhamento de assistentes sociais e psicólogos no período pré-emprego e após a contratação (Leopoldino 2015 p.862).

Há uma importância demasiada de os autistas estarem participantes no Mercado de trabalho e as políticas públicas devem a cada dia superarem as barreiras da impossibilidade. Instrumentalizar cada um desses para estarem vocacionados no Mercado de trabalho de forma digna e bem-preparados para exercerem a função que lhe forem designadas. O preparo deve acontecer com cursos preparatórios, capacitações, ambiente de trabalho adequado e gestores preparados para receberem os eventuais funcionários.

Robertson (2009), pesquisador e portador de TEA, elenca como principais obstáculos vivenciados pelos autistas no mercado de trabalho, os seguintes fatores: gerenciar os processos de procura de emprego e de participação em processos seletivos; adaptação a novas rotinas e procedimentos para os empregos; dominar as demandas sociais e de comunicação do local de trabalho; lidar com demandas sensoriais do local de trabalho; engajar-se em linhas de pensamento reflexivas orientadas a metas no trabalho, como organização e planejamento; lidar com atitudes negativas e estigmas associados ao autismo e, por fim, enfrentar desafios à saúde mental, relacionados a dificuldades no ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que os autistas estejam inseridos no Mercado de trabalho e as políticas públicas devem ser aprimoradas a fim de cada dia mais superarem as barreiras da acessibilidade e instrumentalizar cada um para estarem vocacionados no mercado de trabalho de forma digna e bem-preparados para exercerem a função que lhe forem designadas. O preparo deve acontecer com cursos preparatórios, capacitações, ambiente de trabalho adequado e gestores preparados para receberem os eventuais funcionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Eugênio Autismo e inclusão psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak., 2012.

Gabriela Duarte Silva Machado A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida> Número 9. Volume 1 – 2019 – 2

LEOPOLDINO, Cláudio Bezerra inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa Revista Eletrônica Gestão & Sociedade, v.9, n.22, p. 853 – 868 janeiro/abril – 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MELLO, A. M. S. R. Autismo: Guia Prático. 4.^a edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2009.

OLIVEIRA, M. M. B. C. Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas. Brasília: SEED/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf> Acesso em 25 fev. 2022.

ROBERTSON, S. M. Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and professional focuses onto real-life challenges. Disability Studies Quarterly, v. 30, n. 1, 2009.

·ROSA, C. C. Os limites da inclusão. Pátio Revista Pedagógica. Ano 8, n.32, p. 33 – 36, nov. 2004 jan.2005.

SARGENTO, Débora Cristina M. LOPES, Claudio Neves: políticas públicas e o transtorno do espectro autista o autismo na vida adulta: caminhos para o mercado de trabalho revista científica educ@ção v.3 - n.6 - outubro/2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES



LÚCIO COSTA DE ANDRADE – Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras – (UNIASSELVI). 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. Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). Proficiente Tradutor e Intérprete de Libras pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) e Instrutor de Libras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor Intérprete de Libras na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – (SEDUC). Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Paulista. Tutor dos cursos de Letras Libras, Teologia e Filosofia da Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife – (CAEER). E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



DAVID KAIQUE RODRIGUES DOS SANTOS – Mestrando em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Libras: Docência e Intérprete pela Faculdade Santo Agostinho (FACSA/2011) e em Inclusão e Diversidade na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/2020). Licenciado em Letras - Libras pelo Centro Universitário ETEP (2019 - 2021) e em História pela Faculdade Santo Agostinho (FACSA/2007 - 2010). É proficiente em Tradução e Interpretação da Libras PROLIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Professor de Língua

Brasileira de Sinais na rede municipal de Santa Cruz Cabralia (BA). Membro Gestor do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI) IF Baiano - Teixeira de Freitas. Tem experiência em SignWriting, Educação Bilíngue, Linguística da Libras, Formação Docente, História da Educação dos/de Surdos, Aquisição da Linguagem, Letramento, Metodologia da Libras como L1 e L2, Língua Indígena de Sinais. E-mail: davidlibras6@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9399125089888623>



ADRIANA PATRÍCIA DA SILVA – Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdU/UFPE. Licenciada em Letras Libras - Uniasselvi. Especialista em Tradução/Interpretação em Libras – Faculdade ALPHA. Intérprete de Libras pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SEE/PE. E-mail: dry.patricia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7643014853319217>



EDITORA
SCHREIBEN