

# REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lúcio Costa de Andrade  
Natércia de Andrade Lopes Neta  
Leandro Mayer  
(Organizadores)



EDITORA  
SCHREIBEN

Lúcio Costa de Andrade  
Natércia de Andrade Lopes Neta  
Leandro Mayer  
(Organizadores)

# REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



EDITORA  
SCHREIBEN

**2021**

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben.

Imagem da capa: Pexels

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões para uma educação inclusiva. / Organizadores: Lúcio Costa de Andrade, Natércia de Andrade Lopes Neta, Leandro Mayer. – Itapiranga : Schreiben, 2021.  
176 p. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-995223-0-7

DOI: 10.29327/537760

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Professores de educação inclusiva - formação. I. Título. II. Andrade, Lúcio Costa de. III. Lopes Neta, Natércia de Andrade. IV. Mayer, Leandro.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
<i>Fabiola Pereira Sarmiento da Fonseca</i>	
FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM CONTEXTO DO BRASIL E PORTUGAL.....	8
<i>Fabiola Pereira Sarmiento da Fonseca</i>	
<i>Dirlaine Beatriz França de Souza</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR: UM PARALELO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	26
<i>Iara da Silva Amorim dos Anjos</i>	
<i>Ana Laura Barbosa de Oliveira</i>	
<i>Alessandra Ferreira dos Santos</i>	
<i>Lúcio Costa de Andrade</i>	
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA COMO LUGAR DE CONVIVÊNCIA E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....	40
<i>Maciano Getulio da Silva</i>	
<i>Bruno Rogério Duarte da Silva</i>	
A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E ANÁLISES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	52
<i>Fabiola Pereira Sarmiento da Fonseca</i>	
<i>Kênya Jessyca Martins de Paiva</i>	

O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ENSINA LIBRAS:  
UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM LIBRAS .....65

*Elisabete Marques Cardozo de Sousa*

*Maria da Cruz Gomes dos Santos*

*Diego Herbert Rodrigues da Silva*

APONTAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO  
DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....84

*Lúcio Costa de Andrade*

*Ana Laura Barbosa de Oliveira*

*Iara da Silva Amorim dos Anjos*

*Jaqueline Costa da Silva Lima*

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....96

*Ana Laura Barbosa de Oliveira*

*Isaura Mirely Holanda da Silva*

*Natália Gabrielle Rodrigues Martins*

*Lúcio Costa de Andrade*

METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE  
ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO.....111

*Jeanne da Costa Ferreira*

*Jocieli da Costa Ferreira*

*Diego Herbert Rodrigues da Silva*

PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS  
ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
(PAEE) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....131

*Amauri de Oliveira Amaral*

*Paulo Henrique Guimarães de Lemos*

*Adriana da Silva Maria Pereira*

UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA

EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	150
---	-----

*Lúcio Costa de Andrade*

*Jaqueline Costa da Silva Lima*

*Adriana Patrícia da Silva*

*José Roniero Diodato*

*Ayrton Matheus da Silva Nascimento*

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	174
-----------------------------	-----

## PREFÁCIO

À luz do paradigma da Educação Inclusiva, construímos este livro com a intenção de abordar a temática numa perspectiva holística e integradora. Do qual reunimos temas norteadores que suscitam e provocam reflexões significativas para a Educação, sobretudo para a construção de uma Educação inclusiva.

A trajetória da Educação Especial é marcada por diferentes períodos históricos, dos quais evidenciaram a segregação das pessoas com “deficiência”, o termo revela claramente uma concepção pejorativa e excludente. Paulatinamente essa proposta perdeu suas forças, principalmente em decorrência das lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, evidenciando a importância da socialização.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um divisor de águas neste contexto e influenciou a mudança e a criação de políticas educativas mundialmente. Mais, recentemente foram publicadas a Declaração de Dakar: Educação para Todos (2000) e a Declaração de Incheon: Educação 2030 (2015), ambas reforçam os princípios do acesso, da equidade e da inclusão, se comprometendo fortemente em enfrentar todas as formas de exclusão, disparidades e desigualdades. Se é assim, não podemos nos ater somente a inclusão de pessoas com necessidades específicas, não é mesmo? Essa abordagem nos provoca a olhar para Educação Inclusiva de uma maneira mais ampla e profunda, ou seja, isso quer dizer considerar todos, na sua totalidade com o propósito de oferecer respostas as necessidades, seja ele ou ela, quem for. Grande desafio!

A educação inclusiva significa antes de tudo, respeitar e aprender com a diversidade, ultrapassar as barreiras existentes diante de um sistema educativo deficitário e carente de respostas para de fato quem precisa. O caminho é árduo, mas já demos passos significativos.

O presente volume não tem a intenção de apenas abordar meramente os conceitos teóricos da literatura, caso contrário seria mais do

mesmo, muito menos apresentar uma “receita pronta”, acreditamos que podemos provocar no melhor sentido da palavra e quem sabe assim, favorecer a troca entre os “pares e ímpares”. E é neste clima de entusiasmo e resiliência que convidamos a leitura desse livro com o propósito do “despertar” para uma reflexão de um tema tão sensível.

Primeiramente, convidamos a iniciar pela formação contínua para a construção de uma Educação Inclusiva, apresentaremos uma análise comparativa entre o contexto do Brasil e Portugal.

Na sequência, um paralelo entre a teoria e a prática, além de reflexões sobre a escola como lugar de convivência e respeito as diferenças.

Refletiremos também sobre abordagens na educação voltada para alunos surdos, as legislações e políticas públicas específicas, bem como dar lugar a apontamentos sobre alfabetização e letramento destes alunos na educação infantil. Qual é o perfil do profissional que vivencia essa educação de surdos? Quais as metodologias mais apropriadas? Quais as didáticas e as intervenções pedagógicas se coadunam a este grupo específico de alunos?

Ainda na temática de alfabetização e letramento, refletiremos igualmente a estes processos de aprendizagens também aos discentes com Transtornos do Espectro Autista.

Por fim, e não poderia ser diferente, com esse mesmo foco, refletiremos sobre o contexto da Pandemia que afetou profundamente a qualidade da educação como um todo, especialmente os alunos com necessidades específicas, multiplicando as barreiras já existentes.

Nosso desejo é que ao “correr” os olhos neste livro todos possam enxergar de fato a simplicidade e ao mesmo tempo a complexidade que tal educação lhe é incorporada, pois, a temática perpassa por diferentes camadas estruturais da sociedade, como fora dito, todos os envolvidos são importantes nesse processo de inclusão, não trata-se mais de percepções, é um direito de TODOS!

*Lúcio Costa de Andrade*  
*Fabiola Sarmiento da Fonseca*

# FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM CONTEXTO DO BRASIL E PORTUGAL

*Fabiola Pereira Sarmiento da Fonseca<sup>1</sup>*

*Dirlaine Beatriz França de Souza<sup>2</sup>*

A educação do século XXI tem avançado a um ritmo acelerado e em diferentes perspectivas, tal inconstância faz com que a formação inicial se torne ultrapassada. É aqui que se concentra o cerne da questão, a formação inicial precisa ser encarada como início de um percurso formativo que se estende ao longo da vida, nos referirmos a formação contínua (MORGADO e LEITE, 2018).

Destacaremos a formação contínua com a intenção de dar visibilidade ao paradigma da Educação Inclusiva que nos impulsiona a aprofundar e a levantar questões pertinentes para a discussão e análise. A que propomos está focada em refletir sobre a pertinência da formação contínua para a construção de uma escola inclusiva e em continuidade, na análise comparativa entre Brasil e Portugal no que se refere a construção do regime próprio do sistema público de formação docente.

O capítulo ancora-se numa abordagem qualitativa e em estudos bibliográficos cujas etapas correspondem às leituras e análises de artigos científicos, livros e teses para o enquadramento da pesquisa, além das referências clássicas sobre o tema.

Para tanto, organizamos o capítulo em cinco subtítulos: primeiramente, tratamos de conceitualizar a formação, em seguida, nos

---

1 Fabiola Pereira Sarmiento da Fonseca, Especialista em Docência no Ensino Superior e Educação Infantil, Mestranda em Ciência da Educação, Universidade do Algarve, Portugal, e-mail: [fabiola.sarmiento1987@gmail.com](mailto:fabiola.sarmiento1987@gmail.com)

2 Dirlaine Beatriz França de Souza, Mestra em Educação, Professora do curso de Pedagogia, Universidade Brasil/ Fernandópolis/SP, e-mail: [dirlainebeatriz@hotmail.com](mailto:dirlainebeatriz@hotmail.com).

aprofundamos na formação contínua com propósito de valorizar a perspectiva da educação inclusiva, na sequência, resgatamos o percurso da formação contínua nos contextos de Brasil e de Portugal. Por fim, delineamos as conclusões finais, com base numa análise comparativa entre os contextos de ambos os países.

## 1. Construindo o conceito de formação

A temática formação docente suscita inúmeras perspectivas, das quais transporemos por meio de alguns dos principais conceitos atribuídos na literatura, com o propósito de conceitualizar o termo formação docente, além de significá-lo ao longo do capítulo.

Nesse sentido, iniciaremos por García (1999) que compreende a formação como “uma área de conhecimento e investigação em relação à *Didáctica* – que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” (GARCÍA, 1999, p.26). Desse modo, remete-nos à ideia de que a formação docente passa por um processo de construção, aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida.

Para Tardif (2010), a formação docente propõe um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, as fases do trabalho devem alternar com as fases de formação contínua, as quais são apresentadas em quatro etapas a seguir:

[...] começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional (TARDIF, 2010, p.287).

Entre outras palavras, isso quer dizer que percorre todo o processo educacional do qual o indivíduo é submetido, desde a Educação Básica e estende-se ao longo da vida profissional.

A concepção de “formação é centrada nas práticas e na análise dessas práticas” (NÓVOA, 2007, p. 14), ou seja, no professor-reflexivo. Este processo de desenvolvimento compreende em três etapas: o pessoal (referente à vida do docente), o profissional (referente à

profissão docente) e, por último, o organizacional (referente à escola e sua organização). Desse modo, pode-se compreender que a formação docente não é um processo vazio mediante o acúmulo de conhecimentos, de cursos e técnicas, mas um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por este motivo, é relevante investir na pessoa e no saber construído pela experiência quanto à construção e ao desenvolvimento de saberes (NÓVOA, 2007).

De acordo com estudos de Nóvoa (1992); Marin (1995); Prada (1997); Moreira e Candau (2005), diferentes termos foram empregados para conceituar a formação contínua de professores, da qual apresentamos a seguir:

Quadro 01 – Classificação de termos e objetivos empregados para formação de professores.

<b>Reciclagem</b>	profissional compreendido como uma “tábula rasa” dos seus saberes e propunha cursos rápidos e descontextualizados, bem como, a palestras e encontros esporádicos.
<b>Treinamento</b>	aptidão, capacidade de realizar tarefas por meio habilidades e moldagem mecânica do comportamento.
<b>Aperfeiçoamento</b>	aperfeiçoar o professor, de modo a torná-lo perfeito.
<b>Capacitação</b>	capacitar e habilitar o profissional para realizar algo.
<b>Formação continuada</b>	modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.
<b>Formação contínua</b>	atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança
<b>Educação permanente</b>	é um processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.
<b>Educação continuada</b>	incorpora as noções anteriores de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento.
<b>Educação permanente</b>	dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo.
<b>Superação</b>	subir a outros níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	curso de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
<b>Profissionalização</b>	processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia.

Fonte: NÓVOA, 1992; MARIN, 1995; PRADA, 1997; MOREIRA E CANDAU, 2005.

Sobre os termos abordados pelos referidos autores, destacamos o conceito de formação contínua, do qual centramos na sua concepção para justificar sua indissociabilidade para realizar mudanças no contexto da educação. Seu desafio está caracterizado por:

sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como

fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadoras (CHAVES, 2014, p.123).

Inerente à construção de uma educação inclusiva, a formação docente precisa estar subsidiada em práticas inclusivas e que caminhem ao encontro das necessidades de todos os alunos, além de valorizar suas potencialidades (POKER, 2003).

Diante das reflexões expostas, é possível concluir que a formação de professores consiste em um processo contínuo, que não tem uma conclusão, ao mesmo tempo, oportuniza refletir sobre todo o percurso, no qual o docente esteve e está inserido, um percurso individual, que permite ser também coletivo, por isso, deve ser pensado e conduzido numa perspectiva inclusiva.

## **2. Formação contínua para construção de uma escola inclusiva**

Com a intenção de dar visibilidade para as questões que permeiam a formação contínua para uma educação inclusiva, primeiramente, iremos esclarecer seu significado que de imediato, nos remete à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais em um ambiente de educação no geral, porém sua concepção é muito mais ampla, tem a ver com o acolhimento e o apoio de todos, na sua diversidade e especificidade (AISCOW, 2020; CAPELLINI & RODRIGUES, 2009). Dessa forma, presume a ideia da Educação para todos, como direito básico e dando ênfase à equidade (AISCOW, 2020; CORREIA, 2001; MORGADO, 2009; RODRIGUES, 2001; UNESCO, 1990). Para proposta da educação inclusiva, o trabalho será preventivo e contribuirá com, talvez, uma utópica, equiparação de oportunidades (GLAT E NOGUEIRA, 2003), é exatamente nesse sentido que delineamos a perspectiva do texto, na tentativa de suscitar, provocar reflexões sobre a referida temática.

O debate em curso sobre educação inclusiva envolve toda estrutura social até chegar na prática docente. À luz do estudo realizado

por Efthmiou e Kington (2017), com objetivo de explorar práticas docentes e as relações de aprendizagem sobre a educação inclusiva, vieram, nos resultados das discussões, reforçar a importância de uma abordagem pedagógica centrada na interação e no atendimento das diversidades dos educandos, ressaltando também as competências de cada um.

Em consequência da conclusão supracitada, emerge a pertinência de evidenciar a importância da formação contínua dos docentes, sendo inerente à construção de uma escola que incorpore práticas inclusivas. Nesse contexto, qual é o papel do professor? “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2002, p. 85). Por isso, a formação contínua é vinculada a um processo que se move ao longo da vida, como referenciado anteriormente. Assim, como a concretização de uma escola inclusiva não pode ser desvinculada da formação docente, que poderá favorecer uma visão mais ampla e holística do educador sobre as demandas dos educandos (MARTINS e SILVA, 2016).

São múltiplas as dimensões da sala de aula que podem ser influenciadas pela formação contínua (TAVARES, SANTOS e FREITAS, 2016), ou seja, a formação é o apoio e a base para o desenvolvimento das atividades no cotidiano (BISOL, VALENTINI, 2014; CARVALHO, FREITAS *et al*, 2015; GLAT, PLETSCH, 2010; MELO, MARTINS, 2007; PEDROZA, 2014; SANTANA, 2005; VITALIANO, 2007(*apud* TAVARES, SANTOS & FREITAS, 2016).

A práxis de inclusão é um instrumento essencial para a formação humana dos educandos, tendo em vista suas “deficiências ou necessidades” em busca da socialidade, autonomia, independência e da cidadania, sobretudo, resumem que se trata de uma educação formada por e para todos, despreendida de amarras do domínio (SILVA, PEREIRA e RIBEIRO, 2020).

Para construir esse processo na perspectiva inclusiva é de fato imprescindível falar sobre diferenciação curricular, pois, traz repercussões relevantes para a discussão, trata-se de um caminho necessário para que cada um tenha oportunidades não só de acesso, mas de

“sucesso” em sua trajetória escolar (SEABRA, 2017). Essa discussão envolve um conjunto de medidas e ações que visam atingir a multiplicidade de níveis, tanto das políticas curriculares quanto da própria gestão em si, também tem a ver com a prática docente (GASPAR e ROLDÃO, 2007).

Estudos de Stainback e Stainback (1999) (*apud* CAPELLINI e RODRIGUES, 2009), apontam que para o planejamento de um currículo inclusivo, o professor deve considerar as alterações ou adaptações para garantir a participação de todos os alunos. Nesse estudo, ressaltaram três elementos indissociáveis para a construção de uma escola inclusiva; iniciando pela gestão escolar (direção, supervisão e coordenação), cruciais para o trabalho organizacional, o segundo elemento é o trabalho em equipe entre todos envolvidos e por último, o ambiente da sala de aula, precisa ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem.

Por consequência, a formação contínua assume uma função crucial. “Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação contínua, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (NÓVOA, 2019, p.10).

Nessa perspectiva sobre a construção de uma escola inclusiva, nota-se o quanto as transformações são mutáveis e inerentes ao tempo e ao próprio contexto. Por se tratar um conceito amplo e complexo, que envolve múltiplas dimensões, o olhar para seu significado não pode ser simplista ou uma mera definição, ao menos perceber sua amplitude e buscar compreender as múltiplas questões de sua natureza. Há um longo caminho para percorrer até que a Educação Inclusiva se torne uma realidade e não funcionará se não houver a participação da sociedade e o investimento efetivo de recursos, designadamente, na formação dos professores (STUBBS, 2008).

Para Freire (1985), a prática da inclusão no contexto formal da educação, pressupõe a transformação de uma realidade excludente, que precisa ser refletida sobre seus aspectos teóricos e ressignificados na prática por meio de intervenções nos ambientes educacionais a fim de propiciar experiências e vivências que valorizem a sociabilidade,

visto que a ação humana transformadora pressupõe negar uma realidade e isso quer dizer, que os educandos sejam protagonistas da sua história e da sua trajetória escolar. Ao propor uma abordagem dialógica, valoriza a ideia que só existe diálogo se aceitarmos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que desconhecemos. Para Silva (2011), a escola inclusiva:

Constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspectiva (SILVA, 2011, p.120).

Desse modo, os princípios participativos, democráticos e emancipatórios são essenciais para um contexto colaborativo e formativo, no desenvolvimento das relações dialógicas que fomentem o debate e a partilha com os pares (SANTOS, 2013). Na possibilidade de investir na construção de práticas educacionais mais inclusivas, mediante a dialética entre a teoria e a prática. Compreende -se essa construção no sentido da ação, de agir, de fazer e construir por meio de um processo desencadeado pela formação (ALMEIDA, BENTO e SILVA 2018).

### **3. Formação contínua no Brasil**

A história da formação contínua dos docentes no Brasil inicia-se na década de 60, amparada pela Lei nº 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Do qual, o Art.93 da Lei nº 4.024 de dezembro de 1961 menciona que os recursos serão investidos de preferência na manutenção e continuidade do sistema público educativo com base nos planos propostos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos estaduais, de forma a considerar como despesas “[...] c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências” (BRASIL, 1961, s/p). Nesse sentido, revela a existência de recursos direcionados propriamente à formação dos professores.

São destacados dois movimentos no debate sobre políticas

públicas para a formação docente, o primeiro ancorou-se no movimento dos educadores e na sua trajetória em razão da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o segundo, se deu pelo processo de definição das políticas públicas educativas, especificamente para a formação docente. Ao final dos anos 70 e começo dos anos 80, iniciaram-se as lutas dos educadores que trouxeram contribuições marcantes para a educação, principalmente para a forma de olhar para a escola e para o trabalho pedagógico (FREITAS, 2002).

Nesse processo constitutivo, a formação contínua deu início à importância de estratégias fundamentais na tentativa de construção de um novo perfil a esses futuros professores entre a década de 80 e 90. A formação docente passa a ter como base a reflexão dos sujeitos na prática docente, sendo compreendida como um processo contínuo e permanente do desenvolvimento profissional do professor, em que a formação inicial é feita de forma articulada, pois a primeira é correspondente ao período de aprendizado dentro das instituições formadoras, e a segunda, diz respeito à aprendizagem (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Com a aprovação da Lei nº 9394 de dezembro de 1996, nomeadamente Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação docente foi majoritariamente transferida para o nível superior. Na referida lei, destaca-se no Art. 43. “A educação superior tem por finalidade [...] 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” (BRASIL, 1996, s/p).

De acordo com a LDB de 1961, ampliada pela LDB de 1996, os sistemas de ensino, no uso de sua autonomia garantida, organizaram suas formações, uma vez que, no Brasil, há uma diversidade significativa com relação às propostas de formação de professores por ser um país grande em diversidade e extensão territorial (GATTI *et al*, 2019).

Por conseguinte, a formação docente, especificamente no local de trabalho, foi contemplada como direito assegurado pela Lei nº 12.796 de abril de 2013, de forma a ratificar no parágrafo único a

garantia da:

[...] formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, s/p).

<b>Plano</b>	<b>Ano</b>	<b>Metas</b>
GESTAR I	2000 - 2003	Investir na capacitação dos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática.
PROFA	2001	Oferecer técnicas de alfabetização aos professores alfabetizadores.
GESTAR II	2004	Estender a formação continuada de professores de Português e de Matemática da segunda fase do Ensino Fundamental.
Rede Nacional de Formação Continuada	2004	Contribuir com a melhoria da formação dos professores da Educação Básica nas áreas de Alfabetização, Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física.
PROINFANTIL	2005	Capacitar e titular os professores que atuam na Educação Infantil sem a devida formação.
PRÓ-LETRAMENTO	2007	Aperfeiçoar o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
PARFOR	2009	Qualificar os professores das séries iniciais da Educação Básica e incentivar a licenciatura para professores sem a formação adequada.
PNAIC	2012	Estender a formação continuada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que assegurem plena alfabetização.

Fonte: SILVA E BORGES, 2018, p.45.

De acordo com Silva e Borges (2018), a compilação dos oito programas e das ações formativas que foram publicadas pelo MEC, mostram como tais ofertas ofertadas aos profissionais da Educação Básica foram progressivas em proposição formativa e importantes para a formação inicial e contínua dos professores.

No Brasil, quanto à formação de professores, podemos considerar que os estudos de GATTI *et al* (2011, 2019) constitui-se fonte para pesquisa sobre a temática, uma vez que mapeia e analisa as políticas relativas à formação inicial e contínua; a carreira e a avaliação de docentes; e os subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria

do desempenho escolar dos alunos. O estudo revela um momento de grande insatisfação no campo da formação de professores, em especial, no âmbito da formação contínua, porque apresenta fragilidade na “descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas e a vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos)” (GATTI *et al*, 2019, 177-178).

Para finalizar, são apontamentos acerca de aspectos potentes, mas ao mesmo tempo, frágeis no campo da formação contínua no Brasil, que também interferem e definem os rumos da Educação, mas “Há, ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa”. (GATTI *et al*, 2019, p. 179).

#### **4. Formação contínua em Portugal**

Os avanços na construção de políticas educativas numa perspectiva inclusiva culminaram em grandes transformações organizativas nas escolas, provocando uma genuína preocupação na formação docente.

A partir de 1992, Portugal criou um regime próprio no sistema jurídico sobre a formação com a publicação do Decreto – Lei nº 249/92 de 9 de novembro (GALINDO, 2012; VIEGAS 2018). De acordo com Estrela (2001), a formação contínua como direito e dever dos docentes associada a uma condição de progressão de carreira, introduz inovações a serem destacadas como a formação das escolas, dos problemas vividos pelos docentes, a descentralização funcional do sistema de formação contínua e a valorização da comunidade educativa. Para concretizar essas “inovações”, foram criados os Centros de Formação das Associações de Escola e o Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua.

Com o Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro, foi criada a perspectiva de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores que pretendia valorizar as escolas e seus projetos educativos

enquanto áreas e objetivos de formação para “estimular os processos de mudança a nível da escola e dos territórios educativos em que se inscrevem” (ESTRELA, 2001, p.36).

O contexto atual da formação contínua em Portugal é realizado por Centros de Formação, por ações acreditadas pelo Poder Público, isso quer dizer que são regulamentadas em conformidade com as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação. Muitas vezes, as motivações para os docentes participarem das ações formativas estão atreladas à obrigatoriedade e à vinculação do sistema, ou seja, não está vinculado às necessidades formativas (GALINDO, 2012).

Apesar de compartilhar uma visão global positiva em relação a legislação existente no âmbito da formação contínua, paralelamente apresenta ambiguidades e contradições em relação a dificuldade de implementação dos respetivos objetivos, em outras palavras, há uma diferença no que se diz e no que se faz, ambiguidades que são reforçadas pelo próprio sistema de financiamento de formação (ESTRELA, 2001). Alguns pontos destacados pela autora:

- A ambiguidade do conceito de formação pessoal e das relações de trabalho, pois, os objetivos definidos estão ligados ao desenvolvimento das atividades profissionais ao invés do desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a formação pessoal não é apresentada como objetivo e sim relegada nas áreas de formação.
- O direito reconhecido do docente escolher as ações de formação favorece o desenvolvimento pessoal e profissional, pois podem considerar as necessidades dos profissionais, em contrapartida, esse direito se contradiz na prática, “não só com o princípio de financiamento, pois terá de as custear, mas também com a lógica da creditação” (ESTRELA, 2001, p.38).
- A associação da formação contínua com progressão da carreira que introduz fatores de distorção em relação à procura de formação, favorecendo a uma lógica “bancária”, ou seja, apenas acumulando créditos para aumentar os rendimentos;
- O disfuncionamento dos Centros de Formação que são obrigados a satisfazerem a procura dos créditos dos docentes;
- A necessidade de acreditação das ações de formação

descharacteriza algumas modalidades de formação e torna grande parte do trabalho de identificação de necessidades sem sentido, pois, não há certezas de que o indivíduo em que foram identificadas as necessidades sejam os mesmos destinatários da ação de formação;

- A falta de continuidade das ações de formação, ocasionado em expectativas e necessidades que não são acompanhadas no terreno.

Em conclusão do supracitado, podemos afirmar que inúmeros são os fatores que afetam a formação contínua em Portugal, porém, não há como negar o avanço e os esforços conquistados nos últimos tempos. Como sugere Estrela (2001),

parece-me que o futuro se poderá preparar se tentarmos superar os pontos críticos da formação contínua que fui enunciando ao longo desta exposição, não como exercício de uma dialéctica demolidora e gratuita, mas com a convicção de inspiração socrática de que só a tomada de consciência daquilo que está mal ou menos bem nos incitará à procura de soluções alternativas (ESTRELA, 2001, p.44)

Por fim, para ultrapassar todos esses desafios, é preciso muito da política, mas, isso não impede que a comunidade científica e de professores se posicione, essa voz precisa ser audível por meio de estudos que acompanhem a formação contínua, e isto, “[...]conquista-se através de um investimento maior na investigação feita com método e com rigor [...]” (ESTRELA, 2001, p.45)

## 5. Considerações finais

A intenção em contextualizar os sistemas públicos de formação contínua do Brasil e de Portugal está por analisar as diferentes abordagens de forma reflexiva e crítica. Em ambos os países são apresentados significativos avanços e esforços por parte do poder público ao longo da trajetória da construção dos regimes próprios para a formação docente, o que revelam que tanto no Brasil como em Portugal, a formação contínua é um direito garantido por Lei.

Sobre os processos que permeiam essas ações formativas e

programas de formação, ainda carecem de atenção, principalmente para que as formações caminhem ao encontro da necessidade do docente e, como consequência, atendam às especificidades de cada aluno rumo a construção de uma escola inclusiva.

Os programas de formação também precisam ser construídos numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que, nem sempre, a necessidade é coletiva, sobretudo, pode ser também individual, considerando todo o percurso profissional e o que é dito por ele.

A descontinuidade ou até mesmo a ausência das ações formativas são preocupações latentes por parte dos docentes, pois em estudos de ambos os países nos levam a refletir sobre a necessidade de garantir maior investimento na área, porque afetam diretamente aos alunos e a organização escolar, como um todo.

Além do mais, nota-se que as propostas formativas apresentadas visam atender às necessidades de cada país, porém, ainda há a necessidade de se pensar em políticas e programas de formação que tenham uma continuidade, formem e fortaleçam o conjunto da equipe escolar inserida em seu contexto de atuação.

Por outro lado, nota-se que as propostas de formação contínua em serviço destacam a necessidade de se investir mais em processos formativos coletivos, colaborativos, em equipe de modo a atender às novas competências e à formação reflexiva e investigativa.

A intenção não é responsabilizar somente o sistema público de ensino, seu papel é crucial e sem dúvida afetará toda a dinâmica das ações formativas e da escola, caso não tenha um investimento e acompanhamento das ações formativas, trata-se de um trabalho coletivo e inclusivo, envolve todas as esferas organizativas, sociais e públicas, o professor é uma figura de suma relevância para que não seja um mero expectador das políticas públicas formativas. É necessário que falem, dialoguem, sobretudo que sejam ouvidos em comunhão com um grande propósito de construir uma escola cada vez mais inclusiva. Por fim, é tudo por e para a construção de uma escola inclusiva.

## Referências

AINSCOW, M. **Promoting inclusion and equity in education**: les-

sons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2020.1729587?needAccess=true>>. Acesso em: 10 mai. de 2021.

ALMEIDA, L., M; BENTO, C., J, M; SILVA, V., N. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3466>>. Acesso em: 28 abri. de 2021.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)> Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases nacionais da educação nacional. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 mai. De 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)> Acesso em: 15 mai. de 2021

CAPELLINI, F., M, L, V; RODRIGUES, R., P, M, O. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>>. Acesso em: 05 mai. de 2021.

CORREIA, L. **Educação inclusiva ou educação apropriada** In: RODRIGUES, D. (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.

CHAVES, M. **Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras**. In.: *Educação e Desenvolvimento humanas – Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

EFTHYMIA., EFTHYMIA & KINGTON., A. **The development of inclusive learning relationship in mainstream settings: A multi-modal perspective**. 2017. Disponível em:<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1304015>> Acesso em: 30

abri. de 2021.

ESTRELA, T., M (2001). **Realidades e perspectivas da formação contínua de professores**. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/25652816.pdf> > Acesso em: 27 abri. de 2021.

FREIRE, P. **O sentido da avaliação na prática de base**. In: QUEIROZ, J. J. A educação popular nas comunidades eclesiais de base. São Paulo: Paulinas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>> Acesso em: 12 mai. de 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate ente projetos de formação**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p.136-167. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> >. Acesso em: 10 mar. 2021

GALINDO, J., C. **As necessidades de formação continuada de professores**: Compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1.5366>> Acesso em: 25 abri. de 2021.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores, para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPAR, M; I; Roldão, M. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GATTI, Bernardetti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GLAT, R. & NOGUEIRA, L, L., M. **Políticas Educacionais e a formação dos professores para a educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: <<https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>> Acesso em: 28 abri. de 2021.

MARTINS, A., B; SILVA, C., R. **La formación del profesorado en la perspectiva de la Educación Inclusia**. Análisis de tesis y diserta-

ciones de programas de postgrado en Educación en Brasil. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/10197/8063/>> Acesso em: 30 abri. de 2021.

MORGADO, J. **Qualidade, inclusão e diferenciação**. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

MORGADO, J. (2009). **Educação Inclusiva nas Escolas Actuais**: Contributo para a reflexão. Disponível <[http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/morgado\\_j.\\_2009\\_educacao\\_inclusiva\\_nas\\_escolas\\_actuais.pdf](http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j._2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf)> Acesso em: 27 abri. de 2021.

MORGADO, S.; LEITE, L. **Formação contínua de professores de ciências, em Portugal**: desafios e formas de os superar. In Cachapuz, A. F.; Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (org.). Edição Hipótese. (pp. 235). Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57095>> Acesso em: 16 maio de 2021.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes, 1. ed., 1995, n. 36.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.), Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Educação Educacional, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da Escola**. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362019000300402&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000300402&lang=pt)> Acesso em: 28 abr. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 08 mai. de 2021.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Apr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr.

de 2021.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

POKER, R. B. **Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores**. Educação em Revista Marília, 2003.

RODRIGUES, D. **Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

SANTOS, M. M. F.V. **Formação Contínua de Professores em Contextos Laborais Colaborativos - Seus Reflexos nas Concepções e Práticas Profissionais**. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, p. (p.36). 2013.

SILVA, M., R; BORGES, C., M. **Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://www.revistas.uniu-be.br/index.php/rpd/article/view/1176/1379>> Acesso em: 19 mai. de 2021.

SEABRA, F. **Equidade e Inclusão: Sentidos e Aproximações**. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7223>> Acesso em: 27 abr. de 2021.

SILVA, E, O., M. **Educação Inclusiva: Um novo paradigma de escola**. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rle-educacao/article/view/2845>> Acesso em: 27 abr. de 2021.

SILVA, S, F, PEREIRA, S, I, A., RIBEIRO, A, A., F. **A Práxis dos Núcleos de atendimento com pessoas com necessidades específicas e sua relevância na Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p250-269>> Acesso em: 30 abr. de 2021.

STUBBS, S. **Inclusive Education. Where there are few resources**. Disponível em: <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>> Acesso em: 25 abr. de 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, L., F, M, L; SANTOS, M., M, L., FREITAS, C., N., M. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000400527](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527)> Acesso em: 28 abri. de 2021.

**UNESCO. Declaração Mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Nova Iorque: WCEFA, 1990.

**VIEGAS., V, P, S, H. Formação contínua de professores em Portugal - de ontem para amanhã.** In Machado, A., E & Sousa, C., J (Eds). 1.<sup>a</sup> Ed., Santo Tirso, 2018. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/328433450\\_Formacao\\_continua\\_de\\_professores\\_em\\_Portugal\\_-\\_de\\_ontem\\_para\\_amanha](https://www.researchgate.net/publication/328433450_Formacao_continua_de_professores_em_Portugal_-_de_ontem_para_amanha)> Acesso em: 05 mai. de 2021.

# INCLUSÃO ESCOLAR: UM PARALELO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

*Iara da Silva Amorim dos Anjos<sup>1</sup>*

*Ana Laura Barbosa de Oliveira<sup>2</sup>*

*Alessandra Ferreira dos Santos<sup>3</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>4</sup>*

Inclusão educacional é acolher todas as pessoas sem exceção no âmbito escolar, independentemente da raça, classe social, condições físicas ou psicológicas. Desta forma focaremos neste capítulo o estudo de crianças com necessidades específicas, fazendo o uso de revisão de literatura, com base em pesquisas e trabalhos já publicados sobre o tema, como artigos, revistas, livros, leis e decretos.

Durante muito tempo usou-se o termo retardo mental, atualmente ainda presente nos mais importantes códigos de classificação de doenças. Na década de 1960 a pessoa com deficiência ou com

---

1 Pedagoga / psicopedagoga, Professora Municipal e Estadual da cidade de Itapira-puã- Goiás. [iara1pedagoga@gmail.com](mailto:iara1pedagoga@gmail.com).

2 Pedagoga / psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT. Professora Municipal de Olinda e Camaragibe. Professora da Uninassau [anasalamax@hotmail.com](mailto:anasalamax@hotmail.com).

3 Graduação em Pedagogia pela Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde -MT, graduada em História – CESUMAR, Especialista em Educação Especial /AEE, pelo Instituto Cuiabano de Educação, Cuiabá-MT. em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Investe de Educação em Cuiabá MT. Professora SEDUC-MT, [alessandra.atacado@gmail.com](mailto:alessandra.atacado@gmail.com).

4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE. [profliciucosta@gmail.com](mailto:profliciucosta@gmail.com).

retardo era reconhecida como “indivíduo excepcional”, se tratando de alguém especialmente talentoso, com o intuito de atribuir um sentido positivo em relação a essas pessoas, superando os preconceitos em que eram enunciadas. Em pouco tempo surgiram outros termos como pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, ou apenas especial, na tentativa de apagar o sentido da deficiência.

Um dos representantes desse movimento foi Benjamim Rush, médico do final da década de 1700, que foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência. De acordo com Mazzota (1996), a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais e de âmbito nacional. No Brasil, até a década de 50, praticamente quase não se falava em Educação Especial, mas na educação de “deficientes”.

No final do século XX e início do XXI a Educação Especial passa por grandes reformulações e mudanças. Na década de 70 se inicia e criam salas especiais para esses alunos, vendo-se a necessidade de integração social, com o movimento de integra-los no ambiente escolar, registrando assim avanços na conquista da igualdade do exercício de direito, para que o estado reconhecesse como responsabilidade a Educação Especial, surgindo assim programas de reabilitação global.

O Censo Demográfico (2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística aponta que existem aproximadamente 3.605.183 de jovens com pelo menos uma deficiência (14,7% do total de jovens) (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010). No fim da década de 80 surge um movimento que tem por preceito o direito à todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, assim de forma que as diferenças façam parte do estatuto da instituição, e que todas as formas de construção sejam consideradas no espaço escolar como aprendizagem. São registrados muitos avanços que vieram fortalecer a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como vemos já no ano de 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N° 4.024 que demonstra a

necessidade de educação especializada para pessoas com deficiência, época que tais pessoas eram chamadas de “excepcionais”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL,1961)

Percebe-se na literatura educacional a afirmação que toda criança tem direito a educação, e com isso a escola precisa se enquadrar a necessidade do aluno para integrá-lo a comunidade escolar, assim partindo do contexto que o direito à educação é de todos, independente de suas limitações ou diferenças, considerando que a instituição escolar deve estar preparada tanto na sua infraestrutura quanto recursos humanos, para acolher e permitir a inclusão, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos.

A inclusão escolar é de grande importância em nossa sociedade, pois vivemos em uma época que a diversidade e a garantia dos direitos que as crianças têm no meio social e escolar está em foco, pois o que se entende por educação inclusiva é o acompanhamento que o aluno tem dentro da sala de aula, sendo necessidades físicas, visual, auditiva, necessidades específicas mentais e pessoas com altas habilidades. “Desvantagens referem-se a condição social de prejuízo que o indivíduo experimenta devido a sua deficiência e incapacidade, e as refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio”. (AMARAL; AQUINO, 1998, p. 24-25).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, em 1996, assegura que a criança com deficiência, qualquer que seja, tem o direito de estudar em classes comuns. E o Estado precisa proporcionar um Atendimento educacional especializado. Para isso há necessidade de professores preparados para este tipo de atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos com necessidades específicas nas classes comuns.

Assim podemos perceber que a criança que necessita de um atendimento especializado tem seu direito garantido, onde o papel da escola é oferecer a este aluno tudo que lhe é de direito, o papel da família é manter contato com a escola levando o laudo médico indicando quais as necessidades de seu filho, para serem atendidas, se for necessário, estar presente acompanhando-o nas aulas.

Para que a efetivação da inclusão seja feita são necessárias algumas mudanças tais como: adequação de novas formas pedagógicas, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes problemáticas, os alunos e a próprias crianças atípicas precisam participar ativamente de seu processo de inclusão.

Conforme estudos realizados, percebemos que para zelar das crianças que necessitam de atenção especial na educação é preciso uma equipe totalmente especializada para atendê-las, um grupo de apoio como: psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentistas, pedagogos, psicopedagogos, entre outros. Fundamentados nas teorias de Vygotsky sobre Zona de desenvolvimento proximal pois assim ele afirmava que na mediação do sujeito com o mundo se dá por mediação de outros sujeitos, bem como sua aprendizagem como um processo que inclui relações entre indivíduos.

Como é determinado na lei de diretrizes básicas todo aluno deve ser matriculado, cabendo a escola se organizar para receber o aluno que tiver necessidades específicas, seja construir uma rampa para o aluno cadeirante, organizar portas para se adequar ao tamanho para o acesso, colocar apoios para pessoas com deficiência física com dificuldades de andar, disponibilizar um profissional pedagogo para apoio pedagógico e todo material necessário para este aluno, tarefas ampliadas, livros em braile, um profissional que saiba libras, a escola deve conter estes recursos humanos e tecnológicos para que o aluno possa desenvolver seu aprendizado com o maior suporte possível.

É através da inclusão que o aluno com necessidades educacionais desenvolve a linguagem, a escrita, socialização com os demais colegas, seus pensamentos, a iniciativa e a autoestima, sendo capaz de enfrentar seus desafios e participar na construção de um mundo melhor independente das diferenças. Quando a criança recebe a professora de apoio em sala, essa profissional antes de tudo precisa, trabalhar bem com os demais alunos para que possam entender que a diferença faz parte do dia-a-dia e com isso o aluno não sofra rejeições e acabe não querendo frequentar as aulas. Neste sentido é importante a presença de um profissional formado com capacitação especializada para acompanhar este aluno e fazer a interação social tanto em sala de aula como na escola toda.

Com base em todo processo de aprendizagem onde se faz necessária a participação dos pais, com a criança com necessidades específicas não é diferente, precisa ser maior a participação dos pais para o desenvolvimento da aprendizagem e interação da criança no âmbito escolar, para assim compreender que inclusão não se limita em colocar a criança na escola, é essencial a compreensão de que a inclusão de qualquer criança é condicionada pelo seu contexto de vida, onde depende das condições sociais, econômicas, culturais da família, da escola e da sociedade.

O professor que assumir o papel de educar estas crianças deve ter bastante amor pelo que faz, pois ele precisa ir além da teoria, tendo sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos, onde ele cria vínculos com a criança pondo em prática tudo que aprendeu, pois, essas crianças necessitam de um carinho e atenção especial, a dedicação e o compromisso deste profissional deve ser exemplar, pois ele é a ponte entre o aluno e seu aprendizado. “Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa”. (MANTOAN, 2003, p. 24-26).

De acordo com Vygotsky é possível entender que as limitadas oportunidades de interação da pessoa com deficiência, em seu contexto social, interferem no desenvolvimento das funções mentais superiores. A exclusão da criança do meio escolar e social prejudica sua forma de desenvolvimento social, trazendo prejuízo na aprendizagem e no seu desenvolvimento, assim a escola tem esta tarefa importante impulsionando a o aprendizado, criando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), como citado anteriormente.

“A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórico-social, não está consolidado somente nas coisas materiais; está generalizado e reflete-se de forma verbal na linguagem” (Vygotsky, 1989, p.114)

Sendo assim, a responsabilidade de interação destas crianças com o mundo fora e dentro da escola está nas mãos da equipe escolar e dos pais, que devem acompanhar seus filhos para a vida escolar, e não os privar dela pensando que seus filhos vão ser excluídos pelos

demais, pois o primeiro passo para que o aluno seja bem recebido é o perceber da escola o quanto aquela criança é amada e cuidada pelos seus pais, e o interesse dos mesmos em querer que seu filho possa conviver socialmente de forma integrada, e não excluído por sua necessidade específica, pois segundo Mantoan (2003) “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

Poder conviver com pessoas diferentes é uma oportunidade que temos de reconhecer e conhecer o outro, de poder participar deste processo que somente quer ajudar a essas crianças a conquistar sonhos, superar desafios, sendo a inclusão a interação com o outro. Incluir vem do latim *includere*; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros, pertencer juntamente com outros. Em nenhum momento essa definição diz que a interação precisa ser igual ou semelhante aos demais.

A acessibilidade no ambiente escolar deve ser garantida para todos, é dever da escola programar sua estrutura de acordo com a demanda de seus alunos, seja qual for os familiares devem estar sempre acompanhando seu filho na escola para que esses direitos sejam garantidos, seja no espaço físico da escola quanto a uma rampa, trave de segurança, aumentar as portas da escola, ou a equipe profissional que irá acompanhar este aluno, como professor de apoio, psicólogos, uma equipe multiprofissional.

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança.

É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17).

O medo da mudança as vezes é o que afeta as escolas, quando recebem um aluno com deficiência e não sabem como atender este aluno, sem compreender que a mudança é necessária em todos os casos, não somente quando se recebe um aluno com necessidades específicas, mas quando se tem um novo diretor, um novo professor todos passam por mudanças e elas só vem nos engrandecer.

Viver com as diferenças é um modo de aprender com elas, onde a escola deve atuar como facilitadora da comunicação, visando estimular a inclusão escolar e social de todas as formas, decorre o sucesso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola regular, quando se prepara um ambiente propício de progressos significativos, visando as potencialidades de cada um e dentro de suas especificidades explorar o máximo possível suas capacidades que são inúmeras.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (MEC, REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Dentre os estudos feitos vimos que a escola tem um papel fundamental quanto à inclusão do aluno em seu meio, ela é que disponibiliza as ferramentas para que estes alunos possam desenvolver suas habilidades, e não somente frequentarem a escola por frequentar, e sim integrá-los com todas as atividades escolares, pois eles têm capacidade para isto. A equipe que acompanha estes alunos deve ser de um total profissionalismo, pois o aluno necessita de intervenções somente feitas por profissionais qualificados na área específica.

É muito importante que o papel de cada um fique estabelecido, evitando assim conflitos em relação ao trabalho realizado com cada aluno individualmente e no coletivo, já que este aluno frequenta uma sala de aula normal como todo aluno, se tendo a necessidade de algum trabalho ser realizado individualmente este será feito em outro

ambiente para o total conforto do aluno.

Vemos que em nossa legislação as leis são bem explícitas e claras, mas não são aplicadas como deveriam, em muitas escolas não se adequam os alunos que necessitam de um ambiente incluso com uma equipe profissional, com a estrutura física condizente à necessidade do aluno. Nosso dia-a-dia na escola nos mostra que o preconceito ainda é grande quando se tem uma criança com deficiência, onde os professores têm receio de ter este aluno em sua sala, tanto pela questão de não saber lidar com sua necessidade quanto pelo fato de não querer trabalhar com este aluno, sendo que poderia aprender mais do que imagina com esta experiência.

O desafio enfrentado nas escolas muitas vezes é a barreira que se cria logo de início a chegada do aluno, pelos colegas e pelos professores, então, quando se tem uma equipe de profissionais qualificada a criança é vista e inserida de total maneira que sua entrada na escola é totalmente comemorada pelo tamanho de conhecimento que se pode adquirir com essa criança, pois ela precisa da ajuda de profissionais, mas ensina também.

A aprendizagem traz transformações que causam mudança na conduta humana. Quando um aluno com necessidades chega à escola, sem saber como lidar com as pessoas, e vice versa, ocorre o medo do desconhecido, mas essa barreira deve ser derrubada, pois a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, assim a união dos educadores é de suma importância para que a ponte entre o aluno e a escola se estabeleça, inserindo este aluno no âmbito escolar, garantindo seu direito de ser cidadão.

“A inteligência é uma característica da espécie humana e está sempre apta a se atualizar”, afirma Maria Tereza Eglér Mantoan (1997). Assim podemos verificar que toda criança tem a capacidade de aprender, mesmo com uma necessidade específica, todos somos capazes de adquirir o conhecimento ao qual estamos vivenciando. Cada aluno com necessidades ou sem requer métodos e estratégias diferentes, onde cada um aprende em um ritmo e forma diferente, dando assim a todos a oportunidade de aprender em seu tempo, atendendo as necessidades e fazendo adaptações de forma que a aprendizagem ocorra.

Jean Piaget (2006, p.12) já dizia que “que a nossa possibilidade de conhecer é a resposta que damos às solicitações do meio.” Com isso ele nos mostra que se a criança ficar somente numa sala especial será impedida, de conviver em um ambiente provocador, se desenvolva. Em nossa prática percebemos que ao receber um aluno que veio de escolas que trabalham somente com alunos “especiais”, chega num conforto dentro de sua necessidade, assim este aluno sente-se não inserido no meio escolar regular, sem desafios propostos onde ele possa se desenvolver, além do esperado e de sua zona de conforto.

Para tanto na nossa prática pedagógica, nos preparamos para receber esse aluno, pois sabemos da importância desse momento para essa criança, essa acolhida vem de encontro com sua autoestima e aprendizagem. No momento em que a criança é bem acolhida, a efetividade é concebida de ambas as partes, esse carinho, atenção vem mostra que aprendizagem se constrói ao longo do tempo.

Então nosso trabalho no ensino inclusivo é uma busca de saberes, encontro com o real, sabemos que os entraves por parte dos nossos governantes são grandes, muitas vezes a infraestrutura e materiais pedagógicos ficam muito a desejar, sabemos que educação inclusiva não tem sido preocupação dos nossos governantes, enquanto profissionais da área buscamos fazer o melhor possível, construindo materiais, adaptando e ampliando atividades, buscando realmente fazer acontecer esse trabalho em amor a profissão.

Não podemos deixar de lado pessoas com tantas capacidades para aprender, esse público possui limitações que trabalhadas vão avançar em seus conhecimentos. Com tudo isso tem pautado nossos trabalhos no sentido de usar diferentes metodologias, em prol da descoberta de conhecimento desses alunos, em especial vale ressaltar a sala de recurso que tem contribuído muito com o desenvolvimento do intelecto e motor.

Abrindo espaço para que o aluno possa ser atendido no contra turno, onde na prática constrói seu saber. A escola hoje precisa ter esse olhar diferenciado e nós profissionais temos lutado por isso, tratando o aluno igual, sem preconceito onde seus colegas o respeitem, onde a diferença tem vez e voz. A luta é grande e já ganhamos muito, muito tem se conquistado. Cada um fazendo sua parte seremos vencedores,

com uma sociedade mais justa e acolhedora.

Desta forma a criança ao iniciar suas atividades necessita que propicie situações de aprendizagem que possibilitem a construção do processo de conhecimento utilizando-se de jogos, de histórias e brincadeiras infantis, entre outros. Onde as crianças criam momentos e identificam suas relações e conceitos destas situações para compreender o mundo que as cerca. Assim, esses recursos pedagógicos possibilitam adquirir conhecimentos do cotidiano.

Na escola inclusiva deve haver uma postura consciente, crítica, significativa e um processo interativo, longe dos papéis tradicionais entre professores e alunos. Os professores aproximam-se dos alunos, segundo Vygotsky (1989) tornam-se mediadores na construção de seus conhecimentos. Desta forma, os alunos passam de simples receptores de conhecimento, para autores e atores de sua aprendizagem, na busca da construção de significados e não da absorção de conceitos desconectados da realidade vigente.

Na realidade, somos mediadores desse processo, o aluno constrói seu conhecimento, busca em sua realidade saberes do cotidiano para ampliá-los. Temos buscado uma realidade diferente, uma outra postura frente ao aprender. Incluir é receber, dar condições do aluno criar com autonomia, se formar enquanto cidadão crítico e reflexivo, desta forma a diversidade será valorizada e aceita. É entender que a escola precisa se adaptar a tudo, mudar para adaptar-se aos diversos alunos que frequentam a instituição.

É preciso que o educador acredite na possibilidade que o aluno tem de aprender com as interações realizadas, orientadas pelo princípio do respeito mútuo, e na ideia de que todas podem aprender ao seu tempo, valorizando cada etapa desenvolvida. Atendendo as necessidades individuais de cada.

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem

mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (PCNs, 1997, 64).

Percebemos que o papel de cada um fica fácil, a partir do momento em que damos à chance de nos envolver com algo além de nossa formação o que muitas vezes acontece com alguns professores, por isso o destaque da necessidade de profissionais capacitados e formados seja de suma importância. O professor com formação saberá melhor lidar com as necessidades específicas das crianças, pois já estão capacitados e envolvidos com elas.

Então pensamos nos alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. A educação inclusiva necessita do acompanhamento dos pais, professores, pois todos os alunos estão na condição de educando, são aprendizes de uma escola regular que precisa ser de boa qualidade para todos.

Na realidade, inclusão escolar vai muito além de leis, de projetos políticos pedagógicos descritos no papel e engavetados. Vai além do achismo de cada um, do seu desejo pessoal de seus sonhos. Inclusão escolar é direito, e importante para cada ser humano em cada época de sua vida, devemos respeitar seus momentos, suas capacidades e necessidades.

## CONCLUSÃO

Ao longo desta reflexão identificamos que em toda literatura específica nesta temática há o consenso que toda criança com necessidades específicas, tem direito de frequentar uma escola regular como qualquer outra criança, e neste sentido a efetivação prática desta inclusão tem sido um grande desafio desde seu início. Através de leis e estudos feitos por teóricos, hoje em dia se tem uma compreensão de inclusão com mais benefícios para os alunos, onde existe o amparo nas leis e estudos sobre as diferentes necessidades de cada um, seja física, intelectual, motora, todos têm o direito de estudar e viver em sociedade normalmente.

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, propondo

ações que garantam a permanência destes alunos no ensino regular, e para que a inclusão aconteça é necessário identificar o problema, fornecer soluções, pois o compromisso dos educadores em querer realmente fazer a diferença é fundamental.

Percebe-se que o processo da inclusão parte da condição que se dá ao aluno, seja na estrutura física da escola, suportes de serviços psicopedagógicos, serviços técnico-pedagógicos e administrativos, programações comemorativas, culturais, desportivas, que realizem a integração do aluno, essas ações são fundamentais para atender as necessidades e possibilidades do interesse da população.

É importante lembrar que um ambiente amoroso, com carinho e dedicação a esses alunos é essencial para seu desenvolvimento, pois a diferença não pode ser vista como um obstáculo nas relações sociais e escolar do aluno. Como nos mostra o auto Minetto que o desconhecido nos assusta, mas não podemos deixar essas barreiras atrapalharem a igualdade de acesso e permanência na educação a todas as crianças com necessidades específicas.

As leis de diretrizes e bases nos mostram que toda e qualquer criança desde o nascimento tem direito a frequentar uma escola, direito a educação, saúde, a ser amparada em todos os âmbitos, sendo dever dos familiares e do estado garantir isto ao aluno, e sendo dever da escola acolher este aluno e de prepará-lo para a cidadania e qualificando-o para o trabalho e de que os sistemas garantam currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Diante do estudo realizado vemos que é muito importante estar ciente de que o aluno com necessidades específicas tem seus direitos garantidos por leis, que são: frequentar uma escola regular, que tenha uma equipe multiprofissional para acompanhá-lo dentro e fora dela, fornecendo assim oportunidades iguais para exercerem a cidadania e acesso a um trabalho na sua vida adulta. Os familiares devem sempre estar cientes de todas as leis e exigirem todos os direitos que seus filhos têm, garantindo acesso à educação que possa proporcionar uma vida normal, como qualquer um, dentro de suas condições.

Assim entendemos que a participação de todos é de suma importância para que a inclusão aconteça, e façamos o possível para que

todos os direitos dessas crianças sejam efetivados desde o seu nascimento para vida toda.

Finalmente, concluímos que para chegar a um mundo onde a inclusão seja feita de forma necessária com equidade e respeito aos direitos da criança com deficiência, ainda está distante, mas temos caminhando em direção desse objetivo inclusivo. Para este sonho inclusivo se torne realidade plena é imprescindível que todos façam sua parte de acordo com a real necessidade dessas crianças, incluindo assim, todos de forma que se sintam como devem, parte de uma sociedade justa, onde a exclusão não exista, mas que haja a inclusão de todos, sem exceção. Um ato de amor para com todos é o que ajudará a sanar as barreiras ainda existentes em relação à inclusão, o dia em que a lei sairá do papel e se fará valer.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ligia Assumpção; AQUINO, Julio Groppa (Org). **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.wp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61](http://www.wp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61). acesso em 28/03/21
- \_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura**. Portaria CENESP/MEC, Brasília, n. 69, 1986.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, maio 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

\_\_\_\_. **Lei 9394 de 24 de dezembro de 1996.** Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394-96 Eca.

\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria da Educação Fundamental/ SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_. MEC – **REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

Censo Brasileiro de **2000.** Rio de Janeiro: **IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).**

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

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

\_\_\_\_. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2º Ed. Rev. Atual ampliada. IbpeX – Curitiba/2008.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Difel, 1978.

\_\_\_\_, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

REVISTA **Pátio Educação Infantil, A diversidade como desafio,** nº 9, novembro 2005/Feveireiro2006 Editora Artmed.

REVISTA **Nova Escola,** São Paulo: Abril, v.20, n.182, p.24-26, maio. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

# REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA COMO LUGAR DE CONVIVÊNCIA E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

*Maciano Getulio da Silva<sup>1</sup>*

*Bruno Rogério Duarte da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente texto aborda a temática “Reflexões sobre a escola como lugar de convivência e respeito às diferenças”, teorizado a partir das vivências de observações no Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas no ano de 2016.

A experiência vivenciada, aconteceu em uma escola pública do município de Taquarana, Alagoas. As informações coletadas em campo foram obtidas por meio do diálogo formal e informal e, principalmente, por meio de observações realizadas durante o período de aula com uma turma de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em quatro momentos: o primeiro momento da visita à escola com observação estrutural, números de sala, de banheiros, quantidade de alunos e professores e demais profissionais da escola, além da apresentação e conhecimento das crianças; o segundo momento com a caracterização da escola, dados e informações coletadas da instituição durante a observação, método de ensino do professor, interação com as crianças na sala de aula; o terceiro momento por

---

1 É Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL - Email: macianogds@gmail.com.

2 É Pedagogo e Mestre em Educação Brasileira pela UFAL; Doutorando em Educação pela UFRGS; Professor da Universidade Estadual de Alagoas e Coordenador Pedagógico de uma escola pública da SEMED – Maceió- AL. E-mail: bruno-duarteuneal40@gmail.com

meio da investigação dos problemas do cotidiano da escola, diálogo formal ou informal com os/as professores/as, com as crianças e com a equipe pedagógica da escola; e o quarto e último momento por meio da regência na sala de aula com as crianças sobre diversidade e outros conhecimentos trabalhados na sala, por meio de uma metodologia de ensino diversificada com leitura de textos de diversos gêneros, atividades sobre os textos, rodas de conversas, dinâmicas, trabalhos em grupo, apresentações, etc.

Não queremos aqui trazer um relato da experiência, mas a partir dessa vivência, pensar teoricamente sobre o respeito às diferenças entre as crianças, pensando a escola como um lugar de convivência plural, antirracista e democrática.

Este estudo tem como objetivo promover uma reflexão sobre a escola como lugar de convivência e de respeito às diversidades no cotidiano de sala de aula, considerando que os direitos humanos devem ser assegurados e respeitados, como está escrito na Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988) e em outros documentos legais.

Por que falar de respeito às diferenças? Porque o preconceito contra a diversidade humana é uma perseguição presente na sociedade atual. E respeitar as diferenças é um grande passo para combater a intolerância, a violência e evitar o constrangimento entre as crianças. Propor a heterogeneidade é fundamental para educação dos sujeitos e para a construção de uma geração libertadora e justa.

A necessidade desse estudo teórico-prático surgiu a partir de nossas inquietações sobre as percepções de cenas configuradas como *bullying* (insulto, provocação, indisciplina e outras inquietações agressivas da turma) que, além de denotar o desrespeito existente entre as crianças, ainda anunciava a falta de clareza das crianças em relação à diversidade, o que porventura poderia alimentar o preconceito, a discriminação e a exclusão social.

Além disso, foi possível detectar a dificuldade da professora em lidar com as diferenças. Sendo assim, diante do que presenciamos no cotidiano da sala de aula, podemos trabalhar e discutir as diferenças como sinônimo de diversidade, incentivando as crianças a desenvolverem o cuidado de si, o amor ao próximo e o respeito mútuo,

principalmente quando se trata de diferenças corporais, culturais, históricas, étnicas, físicas, de gêneros, religiosas, sociais, etc.

Sabemos que o respeito à diversidade é um assunto da atualidade, estando presente na escola, em casa, no trabalho, nos grupos etários, na mídia e nas diferentes esferas sociais. Diante disso, é importante discutir e trabalhar na escola os objetos de conhecimentos dessa natureza, ressaltando que não somos iguais em relação à aparência, ao comportamento, ao modo de expressão, ao ritmo de aprendizagem, ao tamanho, à cor da pele, dos olhos, dos cabelos e outras características diversificadas que possuímos.

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica com base nos estudos e concepções de Candau (2011); Costa (2015); Leite (2014); Maio; Oliveira (2015); Paiva; Ribeiro; Santos (2011); Rios (1999) e outros por meio de uma revisão de literatura realizada a partir de artigos, livros, monografias e outras referências bibliográficas publicadas, bem como com a consulta aos documentos legais, buscando assim, compreender como o respeito à diversidade é abordado na escola.

O texto foi dividido em dois tópicos, a saber: o primeiro trata de uma reflexão sobre a diversidade na perspectiva dos direitos humanos; e o segundo, sobre uma reflexão do respeito à diversidade e a escola como o lugar de convivência.

## **1. Reflexão sobre a diversidade na perspectiva dos direitos humanos**

É importante ressaltar que a escola, como lugar de aprendizagem, de interação, de aquisição de conhecimento e trocas de saberes, deve ser um espaço de inclusão e deve levar em consideração as diferentes concepções, ideias, opiniões, ritmo de aprendizagem, necessidades especiais, características diversificadas e, principalmente, promover a superação de qualquer tipo discriminação ou intolerância contra o sujeito aprendiz.

A escola é um ambiente plural e democrático na sociedade atual e possui várias representações sociais diversificadas. Composta de professores/as, diretores/as, equipe pedagógica, estudantes e demais

peessoas, este ambiente precisa realizar práticas de respeito às diferenças, minimizando/extinguindo assim, a exclusão do público alvo.

O respeito perante todos/as deve prevalecer em todos os sentidos. Podemos afirmar que mesmo sendo possível, nem todas as escolas estão disponíveis para discutir temas relacionados à diversidade, fato que pode alimentar o preconceito e gerar conflitos. Como exemplo, podemos citar casos como o de risada, deboche, xingamento e agressão verbal, física e psicológica entre estudantes por não aceitarem o comportamento, o sexo, a opinião, autoestima e outras divergências presentes no perfil de todos/as. Nesta perspectiva, Maio e Oliveira contemplam:

É muito comum perceber nas escolas que muitos professores e muitas professoras não apresentam disposição para discutir temas relacionados às diferenças. São inúmeros casos em que xingamentos acontecem por conta de um/a aluno/a ser gordo/a, magro/a, alto/a, homossexual, negro/a, ateu/ateia, pobre... para citar alguns exemplos. O papel do/da professor/a é de discutir, indagar, falar de respeito e reconhecimento, mostrar o motivo pelo qual é necessário conviver com as diferenças, porém, o que se percebe é banalização do diálogo em detrimento da aceitação dessas várias violências. (2015, p. 04).

O respeito às diferenças deve e pode ser discutido tanto na escola quanto globalmente. O respeito deve acontecer a cada momento da vida e ser alimentado por uma geração que cultive a paz, com base na tolerância e no amor, no respeito aos direitos humanos como modo de formar e manter uma sociedade equilibrada e justa.

Com o surgimento dos documentos legais, sobretudo da Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), que afirma no título I, artigo 3º e inciso IV, que dos inúmeros objetivos escritos, um deles é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Da mesma forma que falamos de educação enfocando o respeito à diversidade, vem à tona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), alegando no título II, artigo 3º e inciso IV “respeito à liberdade e apreço à tolerância” é o princípio do ensino para a prática do respeito e do conhecimento à diversidade.

A Diversidade Cultural presente em nosso dia-a-dia convida-nos a conviver com diferenças de todas as ordens, exigindo de todos e cada um a tolerância e o respeito ao diferente. Mas não é fácil reconhecer e aceitar a “diversidade humana”. Homens e mulheres, crianças, jovens e adultos são diferentes, pensam de forma diferente e agem de maneira diferente. A verdade é que todas as pessoas são diferentes e isso, muitas vezes, é motivo de violentos conflitos e guerra. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Diversidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura de Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros. (PAIVA, RIBEIRO; SANTOS, 2011, p. 03).

Segundo a Constituição (BRASIL, 1988), Título II, artigo 5º, inciso I, todas as pessoas, sem exceção de qualquer natureza, sejam homens, sejam mulheres, são iguais perante a lei, tendo em vista, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade.

Apesar de sermos iguais perante a lei, independentemente de estarmos ou não na escola, somos diferentes uns dos outros, seja cultural, étnica, física e racionalmente. Simultaneamente, de acordo a Constituição (BRASIL, 1988), Título II, artigo 6º, todas as pessoas são dignas dos mesmos princípios sociais, todas têm assegurado o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à assistência e proteção à vida.

As pessoas são dignas de direitos inerentes e têm necessidades especiais e fundamentais que precisam ser atendidas para que possam se manter e viver em paz, harmonia e amor. Além disso, toda população social, pode exigir do estado o que lhe faz jus, ou seja, os direitos que são inerentes, bem como enfatiza o capítulo II, artigo 7º, nos incisos do I ao XXXIV, o direito ao emprego, ao salário, à indenização compensatória, à proteção, entre outros princípios que visem a sua condição social.

Em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujo preâmbulo enfatiza que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento

da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. O Artigo I afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948, p.16).

Contudo, sabemos que as crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas precisam ter noções básicas dos direitos humanos, cabendo o/a educador/a está sempre que possível trabalhando temas desta natureza na sala de aula, para que as pessoas supramencionadas cresçam de acordo com tais princípios.

Os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos especificam todos os ideais a serem atingidos por todos os povos/nações, predominando o respeito à diversidade e aos demais direitos assegurados. Artigo I da DUDH diz que todo ser homem nasce livre e igual em direito e dignidade, sendo complementado pelo artigo VII do mesmo ofício, que reforça que todo homem é igual perante a lei, sem distinção e com direito à proteção contra qualquer tipo de discriminação.

## **2. Reflexões sobre o respeito às diferenças e a escola como lugar de convivência**

O termo “diferença” apresenta uma série de significados. Diferença é uma característica pessoal, cultural, histórica, econômica, social, étnica, racional, etc, que distingue um ser do outro, uma pessoa ou coisa da outra. É algo que pode ser considerado o oposto de igualdade ou de semelhança.

O termo “diferença” pode ser substituído por “diversidade”, isto é, são sinônimos. E o ser humano é diferente em muitos aspectos: diferente na aparência, na profissão, na classe pertencente, na religião, no esporte, na vestimenta, no pensamento, etc. Segundo Costa (2015), diversidade significa diferenças de opiniões, de costumes, de comportamentos, de valores e de gêneros entre os indivíduos na sociedade.

É possível afirmar que duas ou mais pessoas possuem a mesma aparência uma da outra, porém não se deve dizer que elas são iguais, visto que podem apresentar excessivas ou escassas diferenças. Em um sentido pessoal, por exemplo, uma pessoa pode gostar ou não

do mesmo líquido ou da mesma comida que a outra, bem como no sentido social, uma criança que estuda numa escola particular tem *status* diferente de uma criança que estuda em uma escola pública.

Para Rios (1999, p.40) a diferença, significa “falta de semelhança. Alteração, diversidade. Dessemelhança, desigualdade, desproporção. Divergência de opiniões; controvérsia. Discriminação. Na aritmética, resultado de uma subtração”. Além de ter muitos significados, o termo diferença é abrangente, pois são muitas diferenças de pessoa para pessoa, de ser para ser, de coisa para coisa.

Ao observamos bem de perto percebemos que são muitas as diferenças: **religião** (católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas, budistas, judeus, etc); **tipos físicos** (altos, baixos, gordos, magros, bonitos, feios, etc); **raça** (brancos, negros, índios, pardos, etc.); **sexos** (homens e mulheres) e outras diferenças como, por exemplo, aquelas chamadas de necessidades especiais, portadores de deficiência auditiva, visual, cadeirantes, etc e ainda, as de **orientação sexual** (heterossexual, homossexual, bissexual, etc) e **geracional** (jovens, adultos e idosos). (LEITE, 2014, p. 11-12, **grifos nossos**).

Na verdade, as pessoas são diferentes fisicamente, diferentes em etnias, diferentes culturalmente, diferentes em gêneros, diferentes na maneira de pensar, diferentes no talento, no gosto, na religião, na língua, na nacionalidade, na maneira de se vestir, de se comportar, de se comunicar, de se aprender e assim por diante. Porém, somos iguais e dignos/as de direitos perante a Constituição Nacional e demais officios legais.

Atualmente, o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação de qualidade a todas as pessoas no contexto global, livre de qualquer ato intolerante, livre da configuração de preconceitos, tendo em vista uma educação que reconheça às diferenças, bem como a reciprocidade e a integração entre as pessoas.

Tratando de diversidade:

As diferenças culturais apresentam-se de diversas formas, através de: seus valores, símbolos, regras, padrões, vestimentas, hábitos, costumes, etnias, etc. que se encontram sempre em processo de mudança, isso tudo aparece e é transmitido no agir cotidiano. Dentro das salas de aula não é diferente. O que observamos na escola, é que os professores não estão preparados

---

para trabalhar com a diversidade cultural existente em suas salas de aula... (PAIVA; RIBEIRO; SANTOS, 2011, p. 06).

As diferenças culturais são diversificadas, ou seja, cada cultura apresenta padrões e normas diferentes de vivência, seja em relação aos hábitos, costumes, raças, etc, tudo em processo contínuo, de mudanças presentes no dia a dia do sujeito que vive em casa, na escola, no trabalho ou em qualquer espaço da sociedade. Além disso, os/as professores/as não estão preparados/as ou não encontraram estratégias para lidar com tais diferenças na escola.

De acordo com Costa (2015), é importantíssimo qualificar o/a educador/a para trabalhar com a pedagogia da diversidade, devendo o/a mesmo/a ser ético/a, auxiliar e proporcionar ao/à estudante uma aprendizagem de qualidade e, ao mesmo tempo, assegurar uma convivência harmoniosa e protegê-lo de qualquer tipo de discriminação.

Qualificar o/a docente para trabalhar com a diversidade na escola é extremamente útil, pois é essencial saber agir de imediato e saber se defender de agressões físicas, verbais e psicológicas e de outras inquietações que provocam o preconceito contra a diversidade humana.

A diversidade de qualquer natureza, bem como a de ordem racial é um grande impasse na vida de muita gente, principalmente quando se fala da classe negra, a qual tem sido rejeitada e vítima de preconceito pela classe branca ao longo dos anos e até os dias atuais.

Vivemos em um mundo onde enfrentamos muitos desafios e nos deparamos com cenas intolerantes, principalmente quando se trata do respeito à diversidade. O preconceito pode ser atribuído contra a cor da pele e outras características corporais, contra a pessoa carente, contra a opção sexual, contra o/a deficiente físico/a, contra o/a deficiente mental, contra o/a deficiente intelectual, contra a linguagem, contra a religião, contra o status social, contra os hábitos culturais, contra qualquer ato negligente ao ser humano.

Todavia, devemos lutar por direitos iguais, por uma educação mais justa e sem preconceito, porque a força de todos/as é maior e prevalece.

Candau (2011) ressalta que abordagens associadas da Psicologia e da Sociologia, por mais distintas que sejam e se contraponham,

lidam ou trabalham com as diferenças no horizonte de garantir a conquista de resultados iguais por parte dos estudantes, sendo possível alcançar a superação e a homogeneização de tais diferenças.

Em outras palavras, as ciências humanas ou as ciências sociais, bem como a Psicologia e a Sociologia lutam lado a lado em busca de novas estratégias para superar a diferença, que é vista como um problema, algo intolerante, anormal ou artificial na vida das pessoas.

[...] as diferenças estão relacionadas às identidades culturais e concebidas como construções sociais, dinâmicas e históricas. A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (CANDAU, 2011, p. 253).

A escola, como um espaço de convivência social, de produção de saberes e de busca por estratégias deve oferecer um ensino sem distinção de classe, cor, sexo e religião, respeitando o público estudantil diverso e que seu currículo esteja relacionado à tolerância e à eliminação de qualquer tipo de preconceito por parte de professores, estudantes e de todos que estão presentes no ambiente escolar. (LEITE, 2014).

O corpo docente da educação básica e o corpo docente do curso de nível superior de formação profissional estão desafiados a trabalharem, no mesmo caminho, tais diferenças, tanto teoricamente como na incorporação em suas práticas pedagógicas, para uma possível construção de uma educação pluricultural, democrática e justa, articulando igualdade e respeito às diferenças.

## **Considerações Finais**

Esta é uma temática agitada ou inquietada, mais precisamente o respeito às diferenças no espaço escolar, apesar de nem sempre haver respeito quando falamos de questões desta natureza.

Às vezes, o respeito se converte em desrespeito à diversidade,

não sendo praticado só pelos adultos, mas também pelas crianças e adolescentes. Diante disso, a importância de se ensinar o respeito à diversidade começa em casa com a família e procede desde os primeiros anos de escolaridade.

O que significa respeitar as diferenças? É compreender que nós seres humanos não nascemos iguais, pois temos características e pontos de vistas diversificados. Nascemos diferentes, pois se fossemos iguais, talvez não tivesse preconceito e nem desigualdade social. Pensamos diferentes uns dos outros e não somos obrigados a concordar com as opiniões e estilos divergentes dos nossos, pois apesar do ser humano ser e pensar diferente, o respeito deve prevalecer.

Porém, ferir/ofender a imagem de alguém apenas por não ser compatível com a sua aparência ou pelo modo de se expressar, ou simplesmente pelo seu jeito de ser é desrespeito às diferenças e transgressão aos direitos humanos.

Quando uma criança empurra a outra ou sobe na cadeira, xinga o colega do lado, chama-o de burro/a, de negro/a, gordo/a, de feio/a, de bicho/a ou de outros termos pejorativos, eventualmente o/a professor/a não sabe como agir de forma imediata ou não está preparado/a para lidar com os diversos conflitos na sala de aula. São questões visualizadas apenas naquele momento ou deixadas para serem resolvidas nos dias seguintes, porventura esquecidas e não são resolvidas logo de imediatas, o que poderia ser o contrário, solucionadas, se possível, o quanto antes por meio de estratégias pedagógicas e da participação da família dos alunos nas reuniões escolares.

É essencial que pais e professores/as de alunos/as priorizem e estimulem o respeito à diversidade, auxiliando a formar cidadãos/as mais educados/as, emancipados/as e amorosos/as consigo mesmo/a e uns com os/as outros/as. Respeitar significa ser empático/a, se preocupar consigo e com coletivo.

Entretanto, o/a professor/a como mediador/a do processo de ensino aprendizagem, deve ensinar aos/às alunos/as que as pessoas são diferentes umas das outras e que todas fazem parte da sociedade. Assim, é preciso respeitar a todas as qualidades, do/da magro/a ao/à gordo/a, do/da alto/a ao/à baixo/a, do/da branco/a ao/à negro/a, do/da rico/a ao/à pobre, etc.

Todas essas atitudes/inciativas sobreditas devem ser tomadas. Planejar aulas atrativas e interativas, num espaço em que todos/as participem e se sintam acolhidos/as, é essencial, pois a tendência é tornar as pessoas mais afetivas, felizes e harmoniosas. O público estudantil (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as, idosos/as) precisa compreender que o respeito à diversidade une a humanidade.

Por que devemos respeitar as diferenças? Porque pelo fato de não sermos iguais em relação ao nosso jeito de ser e de agir, infelizmente enfrentamos ou nos deparamos com atos intolerantes, discursos arrogantes e julgamentos improváveis que ferem a imagem humana, causando conflitos e revoltas.

Neste sentido, precisamos compreender que somos todos seres humanos dotados de direitos e deveres, os quais devemos colocar em prática, bem como o respeito a todas às entidades heterogêneas, desconstruindo o preconceito e promovendo a tolerância de geração em geração.

Praticar o bem sem olhar a quem e jamais ser negligente à imagem de alguém é uma questão que deve ser levada em consideração por todos/as nós. Portanto, conviver, aceitar e respeitar as diferenças é uma forma de desconstruir o preconceito, a violência e o constrangimento presente na sociedade e na mídia nos dias atuais.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9.394/96)**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1996.

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. **CADERNO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 15/12/2020

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteira, v. 11, n. 2,

PP. 240-255, julho/dezembro. 2011, (PUC) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

COSTA, Osvaldo Neto Sousa. **Pedagogia da Diversidade**. Instituto Superior de Teologia Aplicada-INTA. Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica-PRODIPE. 1º ed. Sobral, Ceará 2015.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade cultural no contexto escolar**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga – PB. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5737/1/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Leite.pdf>> Acesso em: 13/12/2020.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA Márcio de. **Escola**: local de diferenças que precisam ser reconhecidas. Seminário de Pesquisa do PPE, 2015. Universidade Estadual de Maringá, PR Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_03/70.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_03/70.pdf)> Acesso em: 15/12/2020.

PAIVA, Ignês Tereza de. RIBEIRO, Marilene Viana; SANTOS Juliana Cativo dos. **A diversidade cultural no espaço escolar: superação, respeito às diferenças sociais, culturais e éticas**. Universidade Federal do Amazonas, 2011.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 1999.

# A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E ANÁLISES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Fabiola Pereira Sarmento da Fonseca<sup>1</sup>*

*Kênya Jessyca Martins de Paiva<sup>2</sup>*

A educação na sociedade contemporânea, conhecida também como sociedade do conhecimento, destina grande importância à formação contínua dos professores em face das exigências da pós-modernidade. Nesse sentido, estudos recentes reforçam que, no século XXI, a educação e a formação inicial e contínua são enfatizadas como meios relevantes para atender às necessidades individuais perante as constantes mudanças sociais, econômicas e culturais, especialmente nas últimas décadas (SILVA; CUNHA, 2002). Tendo em conta tal contexto, a educação inclusiva é considerada essencial para contemplar as especificidades humanas, considerando a diversidade como critério básico para a construção de novas estratégias que visam trabalhar grupos heterogêneos. Sendo assim, salientamos a nossa intenção neste artigo, que busca refletir sobre os aspectos da educação no século XXI e como consequência a formação contínua na perspectiva inclusiva.

A escola é um espaço nutrido pela diversidade. Nela, há vários mundos que dialogam com experiências de vidas, corporais, emocionais e históricas, “diferenças, que passam a ser reconhecidas e consideradas.” (GATTI, 2017). Por estar cercada de tamanha complexidade humana, faz-se necessária uma formação que ofereça às e

---

1 Graduada em Pedagogia, especializada em Docência no Ensino Superior e em Educação Infantil. Atualmente, é mestranda em Ciência da Educação pela Universidade do Algarve, em Portugal. E-mail: [fabiola.sarmento1987@gmail.com](mailto:fabiola.sarmento1987@gmail.com).

2 Graduada em História e especialista em Ensino de História. Atualmente, é graduanda em Gestão de Turismo e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. E-mail: [paiva.kenya@gmail.com](mailto:paiva.kenya@gmail.com).

aos docentes a continuidade nos estudos, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com a maior equidade possível.

Nesse sentido, em meio a tanta diversidade, refletimos sobre a formação contínua de docentes, em uma perspectiva inclusiva, como um instrumento fundamental para garantir não apenas o direito à educação, mas o respeito à diferença e, conseqüentemente, a transformação em uma sociedade também mais tolerante, democrática e inclusiva. Nessa concepção, é possível a abertura a novos conhecimentos e a compreensão de que os aprendizados se dão de formas tão variadas quanto são as formas de estar, ver e viver no mundo (TARDIF, 2014).

No que diz respeito às políticas públicas no âmbito da educação inclusiva, desde a década de 1990, o Brasil passa a vivenciar movimentos de reformulação das políticas educacionais, e, no bojo dessas transformações, a educação sob a perspectiva inclusiva ganha notoriedade. A Declaração de Salamanca, assinada na Espanha em 1994, é apresentada, em muitas pesquisas, como o documento que marca internacionalmente o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, assegurando o direito à educação para todos, tendo em vista as especificidades de cada indivíduo (BRASIL, 2006). Desde então, há resoluções que estabelecem a obrigatoriedade da educação inclusiva aos municípios, fazendo com que, pouco a pouco, esta temática seja contemplada em normativas que regulamentam e orientam os sistemas de ensino, a fim de promover soluções às necessidades educacionais inclusivas (BRASIL, 2006).

O contexto apresentado comprova o quanto a reflexão sobre a temática em questão é pertinente. Este trabalho ancora-se nas abordagens qualitativas da pesquisa em educação e tem, como percurso metodológico, a revisão bibliográfica (SANTOS, 2006), especialmente de aspectos significativos sobre a importância da formação contínua em uma perspectiva inclusiva, considerando as características e aspectos da educação no século XXI.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, faremos uma breve exposição do percurso histórico da educação no Brasil, nomeadamente apresentado em “Educação no século XXI: desafios e reflexões”. Na segunda, trataremos algumas concepções sobre a

formação contínua e análises, à luz de pesquisas recentes, em torno de necessidades formativas com foco na educação inclusiva. Por fim, na terceira etapa, faremos um diálogo entre a educação na atualidade, o papel docente e a importância atribuída para a formação contínua neste domínio.

## **Educação no século XXI: desafios e reflexões**

A história da educação no Brasil, decorridos mais de quinhentos anos, é marcada por diversos percursos. No período colonial, iniciava-se com a chegada dos jesuítas, cuja instituição, a Companhia de Jesus, estava ligada à Igreja Católica e tinha como objetivo educar, ou melhor, doutrinar os povos nativos para a fé cristã e mantê-los subservientes aos mandos e desmandos dos colonizadores. Neste modelo, concebido como educação tradicional, apenas alguns grupos específicos recebiam educação, logo, pessoas escravizadas e mulheres estavam entre os excluídos desse direito (GADOTTI, 2000, p. 4). Conforme Saviani (2008), a educação só vai se apresentar no Brasil como sinônimo de escola de massa a partir da década de 1930; antes disso, as instituições escolares ainda se mantinham abertas a determinados grupos de pessoas. Sobre a educação no século XX, o educador afirma que:

[...] tornou-se permanente e social. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Entretanto, há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra. (GADOTTI, 2000, p. 4).

Após séculos de formulações e reformulações, com o desenvolvimento do sistema capitalista, a educação também passa por transformações, dentre as quais se destaca o Estado como protagonista responsável por oferecer a educação à população. É nesse momento que temos a “ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.” (SAVIANI, 2008, p. 1). Logo, a escola passa a ter um caráter universalista e tem o intuito de receber, obrigatoriamente, todas

as crianças e jovens.

Entretanto, apesar dessa concepção, sabe-se que a educação brasileira enfrenta, ainda hoje, limites concretos, que vão desde o acesso universal até a infraestrutura das escolas, passando pela falta de formação inicial e contínua significativa e de qualidade às educadoras e educadores, pouca valorização salarial dos profissionais da educação, inclusão deficitária da comunidade escolar, entre outros desafios.

A educação se transforma em consonância com as mudanças da sociedade (GADOTTI, 2000). Mas apesar das rupturas que marcam novos períodos, há, entre os processos históricos, fenômenos que chamamos de permanências. Dessa forma, a educação tradicional e a nova educação se vinculam pela compreensão de educação enquanto processo de desenvolvimento individual e, por outro lado, diferenciam-se na medida em que “o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico.” (GADOTTI, 2000, p. 4). Além disso, continua existindo “nos currículos a fragmentação disciplinar de olhar unívoco e a fragmentação dos tempos formativos, estruturados a partir do século dezessete, que atingiram seu apogeu no século dezanove, e que têm vigência na escolarização até os nossos dias.” (GATTI, 2017, p. 725). Compreender esse cenário é fundamental, porque é dentro dele que ocorre o trabalho docente.

No que tange à educação do século XXI, sabemos que ela é baseada em avanços científicos e tecnológicos. Portanto, é inevitável fazer importantes reflexões sobre as mudanças que esses avanços acarretam o processo educativo, em especial, na formação de professoras e professores. Como aborda GATTI (2017), o trabalho docente, dentro do sistema capitalista caracterizado por constantes mudanças, competitividade e individualismos, apresenta-se como necessário para atingir demandas de justiça social e inclusão à diversidade. Gatti (2017) defende que:

No entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação

escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões. (GATTI, 2017, p. 723).

As provocações suscitadas pela autora nos levam novamente para o contexto em que vivemos, no qual, apesar de estarmos submetidos a avanços tecnológicos que modificam drasticamente a forma como nos comunicamos, consumimos e interagimos como o mundo, há pessoas que ainda não têm o mesmo acesso a essas ferramentas e, por isso, são excluídas dessa sociedade da informação e da tecnologia. A pandemia de COVID-19 trouxe à tona, notoriamente, essa problemática, cujos impactos foram sentidos principalmente pela área educacional (SANTOS, 2020).

Não é de hoje que se discute sobre uma educação que visa a perceber, descobrir e contribuir para o desenvolvimento completo de cada estudante, reconhecendo-o como ser humano com inúmeras potencialidades, singularidades e subjetividades. Em 1999, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, presidida por Jaques Delors, elaborou quatro pilares da educação, com a intenção de sustentar a proposta de um formato de educação voltado não só para o mercado de trabalho, mas essencialmente para a vida em sociedade. Tais pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto; e aprender a ser (DELORS, 2003). O senso crítico, a empatia, a autonomia e a prática, como caminhos para a construção e estabelecimento dos conhecimentos, formam as bases para a elaboração dos pilares (SILVA; CUNHA, 2002).

De modo que a educação se estruture a partir desses quatro pilares fundamentais, é preciso que estes estejam associados às competências formativas das e dos profissionais para as tendências e necessidades da educação atual. Portanto, daremos continuidade ao desenvolvimento dessa temática.

## Formação contínua e análises de necessidades formativas

As demandas para uma educação inclusiva implicam em mudanças estruturais no sistema de ensino e nas escolas, o que envolve a necessidade de alterações no paradigma educacional, na formação e na prática docente, no currículo e nos sistemas públicos de ensino, além de reformulações na grade curricular dos cursos de licenciatura, responsáveis pela instrução de novos professores (OLIVEIRA, 2016).

Nesse contexto, estudos de Reis, Eufrásio e Bazon (2010) e de Bisol e Valentini (2012) revelam que a formação docente é essencial para lidar com a diversidade e complexidade do processo de aprendizagem. Logo, os autores ressaltam que é fundamental ressignificar a relação com o outro, independente da condição física, intelectual, religiosa, étnica, socioeconômica, entre outras, desmistificando qualquer estereótipo.

Como afirma Cunha (2013), é de extrema pertinência estudar o professor e sua formação:

[...] é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca um permanente desafio para a pesquisa e a universidade. (CUNHA, 2013, p. 622).

A temática em foco suscita inúmeras questões instigadoras para a formação no Ensino Superior, pois desperta múltiplas abordagens para a pesquisa, reivindicando análises concomitantes a propostas de intervenção. As premissas para a profissionalização provocaram muitas discussões sobre a formação contínua em todos os níveis da docência, especialmente sobre a formação inicial, exigindo empenho e atenção para produzir estudos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2013). Já que investigações sugerem falhas nesse nível de ensino (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2018; MORGADO, 2003), devido à formação que tiveram – ou à sua ausência –, os professores acabam por evidenciar práticas desarticuladas com a realidade e com as necessidades dos alunos.

Estudos de Roegiers, Wouters e Gérard (1992 apud LIMA,

2015) apresentam o conceito de “necessidades”, cujo significado é ambíguo e polissêmico, justamente por compor conotações subjetivas e objetivas. Isso quer dizer que o termo “reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental.” (LIMA, 2015, p. 345).

Dessa forma, as necessidades de formação contínua emergem como demandas educativas situadas no contexto real, não somente como uma etapa que atende às falhas de formação inicial, mas como um processo formativo necessário para o desenvolvimento profissional. Historicamente, as estruturas dos programas de formação foram construídas aquém das reivindicações reais dos professores (GALINDO, 2012). Portanto, existe um distanciamento entre as grades de graduação e pós-graduação, geralmente estanques, e a prática docente (GALINDO, 2007); nesse caso, não é possível compreender a formação contínua como “aperfeiçoamento”<sup>3</sup>, visto que está distante de inferir na prática em sala de aula (GALINDO, 2012).

Para Estrela, Madureira e Leite (1999), a identificação de necessidades formativas é de suma importância para o desenvolvimento docente, porém, trata-se de uma questão polêmica em razão das indefinições conceituais, que podem assumir diversos significados. O primeiro sentido deriva dos problemas, dificuldades e carências que se revelam na própria ação docente, sendo compreendido como objetivo, de fácil identificação. O segundo significado é atribuído aos interesses, desejos, dificuldades e privações “sentidos” pelos docentes, ou seja, pode ser mutável, subjetivo e dinâmico. As autoras concluem que, na maior parte das investigações sobre necessidades de formação, não se chega a um consenso para a sua definição, que permanece vaga ou até inexistente. Em suma, as pesquisadoras endossam que o conceito de necessidade tem caráter relativo e mutável no tempo e espaço.

Em contrapartida, a identificação de necessidades formativas levou a práticas limitadas a estratégias de validação de programas ou

---

3 Entendemos aperfeiçoamento como a ação de se especializar, de atingir um nível escolar ou acadêmico mais elevado, especialização esta que pode ser obtida por meio de um curso de aperfeiçoamento profissional, por exemplo.

de uma entidade formadora. Em outras palavras, isso quer dizer que acarretou, de forma consciente ou não, na manipulação dos docentes. Estudos de Charlot (1976), Bolam (1978), Lang (1987) e Nixon (1989), citados por Estrela, Madureira e Leite (1999), já embasavam as críticas sobre a utilização do termo “necessidade de formação”, principalmente por conta de sua clarificação e operacionalização. Segundo Estrela (2001), há indícios de um caráter desordenado das ações formativas no que tange às modalidades de ensino e conteúdos, sendo que alguns temas são determinados mais por “modismo” do que propriamente por uma necessidade formativa real. Além disso, observa-se a falta de participação dos formandos na concepção e orientação dos conteúdos para o desenvolvimento profissional, o que interfere diretamente na inconsistência e na credibilidade da avaliação da própria formação.

Sendo assim, para Galindo (2012), as necessidades formativas não estão desvinculadas

dessa dinâmica relacional que se forma no interior da dialética que se estabelece entre os polos referenciais e entre os sujeitos em dado contexto, os quais por sua vez estão ligados as suas histórias e contextos, aspirações, medos, inseguranças, dificuldades, anseios, condições estruturais, motivações, satisfações, entre outros fatores, mas que não o são efetivamente tal qual aparentemente se revelam. (GALINDO, 2012, p. 39).

Isso significa que as necessidades formativas precisam ser baseadas em análises das necessidades dos docentes, que são inerentes ao contexto em que atua e ao percurso trilhado ao longo da construção de sua identidade profissional, para que, assim, a formação contínua faça sentido para o professor e o motive a construir novas práticas.

Nesse sentido, a identificação de necessidades de formação, baseada na prática reflexiva do docente e em um processo contínuo, é uma área pouco explorada, mas que apresenta potencialidades para solucionar problemas relacionados ao desenvolvimento profissional de professores e às dificuldades que muitos docentes enfrentam para, até mesmo, expressar quais são os desafios em seu cotidiano. Assim, são considerados os problemas da escola e do ensino de forma

concreta e significativa (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999).

Um estudo recente de Ferreira e Toman (2020) aponta que, após a análise das propostas de formação, há benefícios associados às práticas pedagógicas e metodológicas, valorizando as ações que caminham ao encontro de uma perspectiva inclusiva e que levam em conta, de fato, a necessidade real do contexto. Em todos os estudos investigados, os pesquisadores encontraram “a sinalização sobre as dificuldades relacionadas aos procedimentos didáticos e metodológicos que atendam o que estabelece a proposta inclusiva” (FERREIRA; TOMAN, 2020, p. 381). Dentre as dificuldades apontadas pelos docentes, consta a adequação dos conteúdos e o modo de aplicá-los em sala de aula, ou seja, são problemáticas diretamente atreladas aos aspectos didáticos e metodológicos.

Uma formação apropriada decorre dos desafios e preocupações dos formandos, os quais o formador irá ajudar a romper, principalmente, se for uma preparação baseada na investigação-ação, metodologia que tem como eixo norteador favorecer uma pesquisa centralizada na causa do problema (SILVA, 2011). Os objetivos da investigação-ação buscam compreender, melhorar e redimensionar as práticas, o que implica que o pesquisador tenha um olhar sensível e identifique o contexto que pode ser transformado. Assim, o formador tem o papel crucial de investigar e articular os conhecimentos com a prática, com o intuito de afetar os envolvidos no processo (AMADO, 2014), facilitando, dessa forma, ações para a inclusão. O planejamento de projetos de intervenção considera o diagnóstico realista que permita, sobretudo, a reflexão e planejamento de estratégias com o propósito de contemplar as necessidades observadas. Dessa forma, sem uma formação inclusiva, não há uma escola inclusiva (SILVA, 2011).

Por fim, Silva (2011) reforça que a educação inclusiva requer mudanças de práticas. Para a escola, implica em uma perspectiva de educação não apenas como direito, mas como contributo para que todos possam se desenvolver integralmente. Quanto à formação de professores, trata-se de uma tendência fundamental para a construção de uma escola inclusiva, o que requer transformações significativas nos cursos universitários para corrigir as falhas ou a falta de instrução sobre o tema, como indicado por diversos estudos. Por isso, a autora

endossa os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a investigação-ação, partindo das dificuldades e convertendo-se em respostas inclusivas.

## **Reflexões finais**

Com vistas a finalizar esta discussão, mas distante de concluí-la, podemos afirmar que a tarefa de ser docente não é simples ou baseada em “receitas prontas” sobre como se tornar uma “boa” professora ou um “bom” professor. No entanto, é crucial estarmos conscientes das transformações oriundas de cada momento histórico e mantermos aceso o desejo por aprender, tal como nos ensina Freire (2007, p. 85): “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

A autoformação docente se constrói de diversas maneiras (TARDIF, 2014). Apesar de ser uma trajetória individual, ela é, inevitavelmente, atravessada por múltiplos contextos, ou seja, recebe interferências da conjuntura social e das relações interpessoais (MARCELO, 2009). Sob o cenário de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades, é essencial que se desenvolva o trabalho docente almejando promover às educandas e aos educandos oportunidades para pensarem e se colocarem no mundo de forma crítica, reflexiva e autônoma. Os desdobramentos dessa reflexão nos levam a considerar a importância atribuída à continuidade dessa formação docente e à necessidade de irmos ao encontro dos princípios de uma educação inclusiva emergidos na contemporaneidade.

Por essa razão, destacamos a formação contínua com base em análises sobre as necessidades formativas, pois, como apresentado anteriormente, é preciso partir da real demanda do docente, por meio de uma escuta genuína e empática desses profissionais, para que todos os atores escolares possam encontrar respostas para as principais dificuldades no contexto da sala de aula. Com base no compilado de autoras e autores que embasaram este artigo, podemos afirmar que a simples formação pela formação não constrói e não transforma realidades. É preciso muito mais do que dar continuidade à profissionalização docente, já que os modelos propostos de formação precisam ter uma

escuta atenta ao que, de fato, é mais importante para o docente, o que terá consequências para todas e todos envolvidos no cotidiano escolar, principalmente pelas demandas oriundas da Educação do século XXI.

## REFERÊNCIAS

AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em: 8 maio 2021.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3010>. Acesso em: 9 maio 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 6 maio 2021.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2003.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades de reflexão. *Revista da Faculdade de Educação*, Lisboa, v. VIII, n. 1, p. 29-48, jan. 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330448640\\_PROCESSOS\\_DE\\_IDENTIFICACAO\\_DE\\_NECESIDADES\\_UMA\\_REFLEXAO](https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESIDADES_UMA_REFLEXAO). Acesso em: 28 abr. 2021.

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 27-48, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25652816.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação con-

tinuada? *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 367-386, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/54811/36546>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GALINDO, Camila José. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 38–50, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5366>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GALINDO, Camila José. *Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental*. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1063.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1063.pdf). Acesso em: 3 maio 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 27 abr. 2021.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarciso. Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, n. 2, p. 153-174, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14592>. Acesso em: 8 maio 2021.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000200343&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000200343&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 6 maio 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22,

2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 6 maio 2021.

MORGADO, José. *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312959767\\_EDUCACAO\\_ESPECIALINCLUSIVA\\_NO\\_BRASIL\\_demandas\\_contemporaneas](https://www.researchgate.net/publication/312959767_EDUCACAO_ESPECIALINCLUSIVA_NO_BRASIL_demandas_contemporaneas). Acesso em: 27 abr. 2021.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/06.pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. *Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II*. Itapeva, 2006.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, 2008, p. 147-167. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 119-134, abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>. Acesso em: 10 maio 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

# O PERFIL DO PROFISSIONAL QUE ENSINA LIBRAS: UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LIBRAS

*Elisabete Marques Cardozo de Sousa<sup>1</sup>*

*Maria da Cruz Gomes dos Santos<sup>2</sup>*

*Diego Herbert Rodrigues da Silva<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e o crescimento do acesso às tecnologias que se disseminaram rapidamente nesse novo milênio, denominado inclusive como “sociedade da informação e do conhecimento”, recaiu sobre a escola e os professores a missão de equacionar demandas típicas da sociedade contemporânea, ocasionando a intensificação do trabalho educativo e colocando a educação no topo de críticas sociais. Nesse cenário, é cada vez mais necessário que profissionais da educação, em especial os professores que possuem alunos surdos em sala de aula, conheçam, utilizem e estimulem o uso da Libras durante o processo de ensino. Desse modo, foi realizado um estudo bibliográfico, caráter qualitativo e quantitativo que teve como foco apresentar uma análise de dados baseada na análise textual discursiva acerca da importância do perfil do profissional que ensina Libras: um estudo reflexivo sobre formação continuada em Libras.

Neste trabalho serão discutidas as questões acerca da relevância

---

1 Elisabete Marques Cardozo de Sousa, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT/IFPI, professora do Centro Universitário Unifacid e da Seduc-PI. [elisabete.cardozo72@gmail.com](mailto:elisabete.cardozo72@gmail.com).

2 Maria da Cruz gomes dos santos Especialista em Língua Brasileira de Sinais-Libras Professora da Uema-Caxias e Seduc-PI [mariahcruzgomes@gmail.com](mailto:mariahcruzgomes@gmail.com).

3 Diego Herbert Rodrigues da Silva, Especialista em língua Brasileira de Sinais-Libras, professor-tutor da Uniasselvi, Semec-PI [dherbert.diego@gmail.com](mailto:dherbert.diego@gmail.com).

sobre a temática “O perfil do profissional que ensina Libras: um estudo reflexivo sobre formação continuada em Libras”. Considerando os pressupostos da pesquisa, formularam-se os seguintes objetivos: analisar a formação e atuação dos professores de alunos surdos no ensino fundamental dos anos finais E como objetivos específicos: identificar as dificuldades encontradas ao trabalhar o uso da língua brasileira de sinais em sala de aula e descrever os pontos mais relevantes do perfil docente na atualidade, contribuindo assim para reflexões das necessidades de uma formação específica em Libras. A problemática deste trabalho levanta a ideia como a formação continuada inserida no contexto pode redefinir o perfil do professor de libras? Que aspectos ou pressupostos levam o professor a buscar a formação continuada?

Parte-se da presunção de que cabe ao professor possuir características que compreendam o conhecimento, as técnicas de aprendizagem e o domínio dos saberes ministrados, indo muito além de uma mera lista de conteúdo e servindo de caminho de possibilidades que conduza os alunos surdos e ouvintes a uma correta apropriação das competências e sua aplicação a situações práticas do cotidiano.

O interesse pelo tema deste estudo se deve às aspirações profissionais dos autores em atuar no ensino de alunos surdos utilizando metodologias que envolvam a Libras como língua de instrução e/ou como ferramenta de interlocução entre professor e aluno de modo a construir ambiente que favoreça uma aprendizagem significativa e inclusiva destes alunos pautada na concepção de ensino bilíngue para Surdos.

Compreende-se, portanto, que só haverá um ensino mais significativo quando se investir em formação continuada em libras nas escolas visando à qualificação dos docentes e a inclusão do aluno surdo e sua aprendizagem e comunicação como mediação técnico pedagógica entre alunos

Assim, dentro do que se propõe, neste artigo fez-se uma revisão das principais teorias sobre formação inicial e continuada fundamentada em estudos realizados e obras publicadas em periódicos e anais de eventos científicos e teóricos já reconhecidos na área de estudo, como por exemplo: Quadros (2004), Nóvoa (1992), Tardif (2012)

Santos (2015), Libâneo (2004) dentre outros.

O artigo está dividido em cinco tópicos. O primeiro descreve a introdução deste trabalho. O tópico dois discorre sobre a revisão literária acerca de formação inicial e continuada em libras. O terceiro discorre sobre o percurso metodológico. O quarto apresenta a discussão acerca do tema e o tópico cinco apresenta as considerações finais. Para encerrar são listadas as referências utilizadas neste trabalho.

Acredita-se que a partir dos resultados oriundos desta pesquisa, uma vez alcançados os objetivos, seja possível contribuir nos estudos sobre uma nova perspectiva como via de interação entre professor e alunos surdos e ouvintes, permitindo que dentro da sala de aula se amplie as temáticas trabalhadas e se proponha formações também para os alunos que ainda não sabem a libras. Ações desse âmbito prepararão e permitirão o acompanhamento e a frutificação de aulas mais exitosas, a partir do estreitamento da relação entre alunos ouvintes e surdos, sanando dificuldades de contextualização das práticas pedagógicas e atualizando os alunos das atividades e temáticas desenvolvidas na sala de aula, na tentativa de aproximação desses sujeitos envolvidos.

## **2. ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE LIBRAS E O PROCESSO FORMATIVO**

A ideia de formação continuada se difundiu com intensidade no Brasil a partir da década de 1990, por meio dos seguintes termos: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e educação permanente. Sob este prisma, a formação continuada constitui-se em um valioso meio para garantir o suporte, a instrumentalização, a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos para permear a atuação do professor.

Segundo Libâneo (2004, p.227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento

profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Neste viés, a compreensão e aquisição de novos saberes em prol de um perfil profissionalizante em libras, seguem atrelados com a prática profissional dos professores em sala de aula. No Brasil, o decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, “Lei de Libras”, discorre sobre a formação e atuação de profissionais no ensino de Libras, destacando no capítulo III, no artigo 4º, inciso III que:

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2).

De acordo com a lei apresentada, torna-se necessário que profissionais da educação, em especial os professores, conheçam, estimulem o uso e utilizem a Libras no ensino de Surdos. Outro ponto que deve ser destacado dentro deste contexto está relacionado com o papel da formação continuada, diretamente ligada ao papel do professor, às possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar. O que ele está representando pode e deve ocorrer em todas as áreas do conhecimento, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesta perspectiva, pode-se pensar na formação continuada em Libras para professores que atuam com alunos surdos. A inclusão desses alunos no ensino regular tem trazido muitos desafios, dentre eles as dificuldades de comunicação, interação entre seus pares e a ausência de capacitação dos professores para um trabalho interativo, assim, a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado durante a vida profissional, com o objetivo de garantir uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Segundo Quadros (2004), pelo fato de as crianças surdas ingressarem à escola sem de fato terem adquirido uma língua, a instituição

escolar deve fomentar o acesso à Libras por meio de interação social e cultural com indivíduos e grupos surdos. Nesta ótica, “é direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 15).

Corroborando nessa linha de raciocínio Nóvoa (1992, p.25), ao apontar que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

É importante frisar que, incluir alunos surdos na escola regular acarreta desafios e obstáculos relacionados à comunicação, interação, conhecimento e capacitação de professores que traduzem as próprias barreiras do ensino.

Faz-se necessário, que os professores que atuam com alunos surdos estejam preparados para mudar seu modo de pensar e o fazer pedagógico oportunizando a vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar o ensino. Neste contexto, pode-se afirmar que a formação continuada é um dos componentes do desenvolvimento profissional. Ela está presente no dia a dia dos docentes, em seu trabalho, na troca de experiências, na reflexão sobre seu fazer pedagógico, colaborando para a formação da identidade de cada docente.

Ainda de acordo com autor supracitado, a formação continuada, apresenta-se como um caminho que não se esgota somente num curso de atualização, mas deve ser um indicador de um processo contínuo a ser construído no cotidiano escolar sob gestão do professor e dos sistemas de ensino aos quais encontram-se ligados, contribuindo assim com os alunos surdos ou com deficiência auditiva que estão incluído em sala de aula. Indubitavelmente, o desenvolvimento de âmbito acadêmico e social do indivíduo surdo está intimamente, no contexto escolar, ligado à condição de estímulo ao uso de sua língua

natural e uso efetivo dela pelo professor regente nas ações didático-pedagógico concebendo-o como pessoa, como ser em desenvolvimento e cidadão dotado de direitos representados na figura do aluno.

A instituição educativa e a profissão docente desenvolvem-se num contexto marcado por uma mudança acelerada nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico, nos produtores de pensamentos, bem como na cultura e na arte, exigindo, assim, um profissional com formação em libras. Existe uma grande evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e de formas de organização da convivência, modelo de família de produção e de distribuição, que refletem na educação dos surdos. É importante, também, como forma de incentivo a esta formação do professor de libras que (MEC, 1993, *apud* PIRES, 2005, p. 15.)

o professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar de cidadãos [...] sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem se seus alunos.

Diante da demanda de alunos surdos nas escolas, das novas leis aprovadas para atendimento e melhora da qualidade de vida dessa população, a capacitação em Libras possibilita ao professor, possuir habilidade de construir metodologias apropriadas para o alcance do propósito de ensino e aprendizagem considerando a diferença cultural entre ouvintes e Surdos no espaço educacional.

Sendo docente de libras, deve incorporar conteúdo, estratégias e métodos para produzir conhecimento e facilitar o ensino e aprendizagem, estimulando esse aluno a pensar, pesquisar, analisar e refletir sobre as questões e as mudanças que ocorrem diariamente no mundo, tal qual ter a informação, é saber trabalhar com ela, ter as habilidades necessárias para a sociedade do conhecimento em que vivemos hoje.

### **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa, teve como foco apresentar um estudo de dados

baseado em questionários no qual foi utilizado o Google forms e junto com análise textual discursiva com intenção de aprofundar o tema “O perfil do profissional que ensina Libras: um estudo reflexivo sobre formação continuada em Libras”, junto com sua atuação como professores de alunos surdos no ensino fundamental dos anos finais.

Nosso propósito foi o de buscar respostas elencadas pela problematização por meio de leituras sobre o tema e aplicação de questionários, por isso, utilizamos a pesquisa qualitativa e quantitativa. Pois o foco principal é sempre chegar a fatos que consigam ser inovador e que possam contribuir com a academia.

Partindo desta premissa, selecionamos criteriosamente material para a leitura, sites, documentos, artigos e livros analisando-se também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica básica e cursos de segunda licenciatura). Durante o decorrer da pesquisa, os livros foram o maior companheiro do pesquisador, pois é a partir deles que virão as respostas.

Como afirma Gil (2010):

Os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência, pois abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. (GIL. 2010, p.44).

Corroborando com o autor citado acima “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” Gil (2010,). Sendo que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. Em suma, foi através da pesquisa qualitativa e quantitativa que buscamos alcançar fontes que se justifica o fato da necessidade de conhecer, mas profundamente a importância da formação continuada

em Libras.

Através da sistematização de toda leitura realizada foi possível elaborar esta pesquisa, respaldada em conhecimentos já concretizados por estudiosos que se dedicam na busca pela melhoria na formação continuada em libras, desta forma, buscou-se alcançar fontes que justificam o fato da necessidade de conhecer, mas profundamente, a importância da formação continuada em Libras.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da pesquisa pelo Google forms realizada com 37 professores de alunos surdos do Ensino Fundamental II– Anos Finais, os questionários foram aplicados durante o mês de agosto de 2020 com 9 questões com perguntas semiestruturadas e analisada em gráficos, tanto a fundamentação teórica quanto a pesquisa de campo permitiram ratificar a necessidade de um novo perfil docente perante as demandas dos setores da sociedade política, social, econômica e educacional. Comprovando-se assim, a necessidade de acrescentar novas práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial e continuada de professores. E neste ponto cabe propor uma formação inovadora à qual compreende sua base nos paradigmas da complexidade que venha contribuir para a constituição deste novo perfil do professor.

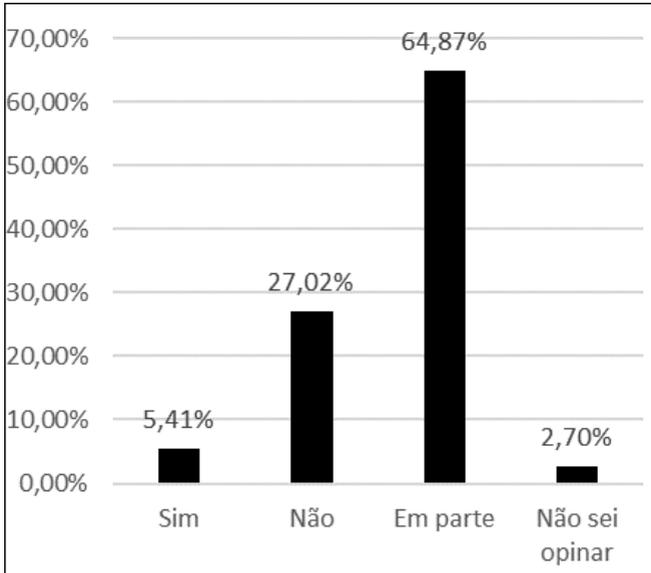
Para além disso, é preciso destacar que esse processo formativo deve ter significado e, sobretudo, ser propulsor de novas práticas, opondo-se ao entendimento de que é constituído apenas do acúmulo de participações em eventos, cursos etc.

Como descrita, os sujeitos da pesquisa foram 37 professores de alunos surdos, de escolas públicas do ensino fundamental - Anos Finais na cidade de Teresina-PI, com diferentes graduações, durante o mês de agosto de 2020, na forma de questionários fechados, com nove questões e pelo Google forms. Não foi necessário o uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido o momento em que nos encontramos.

Apresentamos os resultados aqui, onde destacamos a graduação dos professores participantes da pesquisa, conforme descrevemos

agora: dos 37 professores graduados em geografia, matemática, química e letras libras. A seguir as questões voltadas à intenção da pesquisa:

Gráfico 01. Na sua concepção sobre inclusão, o surdo está incluído no processo educacional?



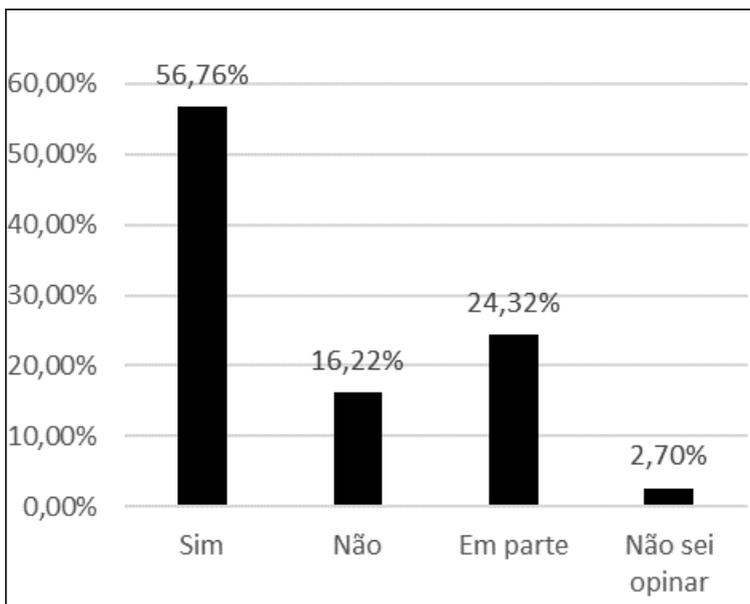
Fonte: próprias 2020

No gráfico 1 encontra-se os resultados referentes a primeira pergunta, em que as leis que garantem os direitos dos surdos em ter um espaço escolar que atenda suas peculiaridades são muitas e estão contempladas em todos os documentos legais que abrangem a temática da educação desde a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), os PCN's, Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e Declaração de Salamanca (1990), marco da abordagem da escola inclusiva.

Diante das falas dos professores percebeu-se as dificuldades que existem para que de fato a inclusão do estudante surdo se concretize no âmbito escolar, portanto, percebe-se a percepção da necessidade da promoção da inclusão dos alunos surdos e estes enquanto participantes do processo, devem ser respeitados diante das suas necessidades de

## aprendizagem e especificidades.

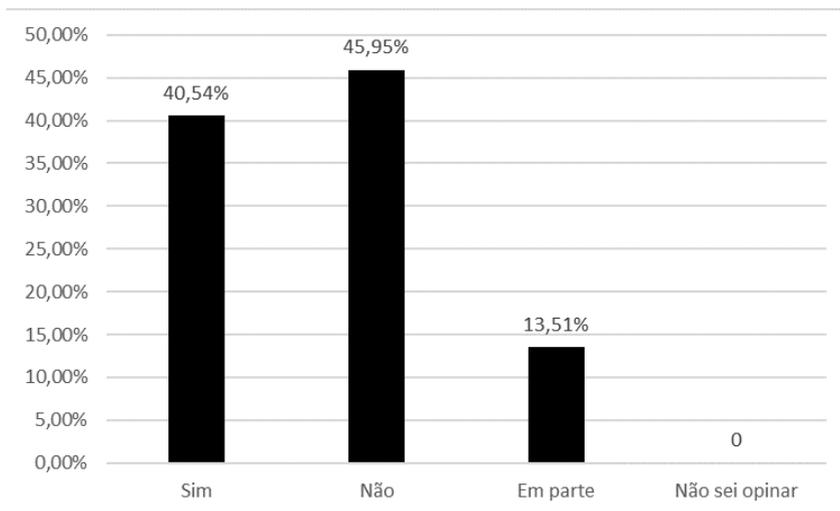
Gráfico 02. Você possui conhecimentos sobre a legislação específica da libras/ Intérprete (Lei n. 10.436/02, Libras reconhecida como língua - Decreto n. 5626/05, que regulamenta a Lei n. 10436/02, Lei n.12319/10, que regulamenta a profissão).



Fonte: próprias 2020

Como é possível visualizar no gráfico 2, as análises indicam que os professores conhecem a relevância dessas leis no contexto educacional, os surdos utilizam como primeira língua aqui no Brasil a Libras que foi reconhecida como 2ª língua oficial neste país pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e como segunda língua a língua portuguesa na modalidade escrita, Os surdos utilizam como primeira língua aqui no Brasil a Libras que foi reconhecida como 2ª língua oficial neste país pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e como segunda língua a língua portuguesa na modalidade escrita, é importante que os gestores promovam a disseminação de informações contidas nelas que tem por princípio promover a acessibilidade e permanência do aluno na educação de qualidade.

Gráfico 03. Quanto à importância da Formação Continuada durante a sua formação inicial (graduação), obteve conhecimento de Libras?

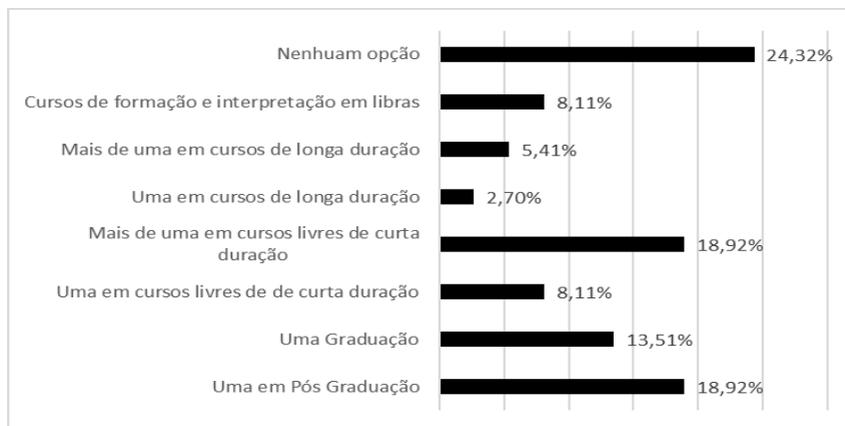


Fonte: próprias 2020

Aqui no gráfico 3, ao que parece não falta clareza e compreensão sobre a importância e contribuição de práticas inovadoras para a melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Contudo, o desafio da inovação não pode ser compreendido como uma tarefa somente do professor. Não se inova por decreto. Faltam melhores condições de trabalho, apoio da gestão da escola e das famílias, e, não menos importante, de políticas de formação continuada que caminhem por dentro dos desafios da profissão.

Neste viés, os diferentes momentos de formação oferecem subsídios aos docentes nas suas práticas educativas. A busca por atividades formativas que visem o desenvolvimento profissional deve fazer parte do percurso dos docentes ao longo do exercício de suas atribuições, como componente de aperfeiçoamento do seu repertório de conhecimentos. Portanto, os cursos de formação continuada devem ser oferecidos com base na realidade de cada professor e na necessidade especial de cada aluno, respeitando-se a diversidade existente entre os alunos surdos.

Gráfico 04. Quantas formações em Libras de curta e longa duração frequentou nos últimos 2 anos?

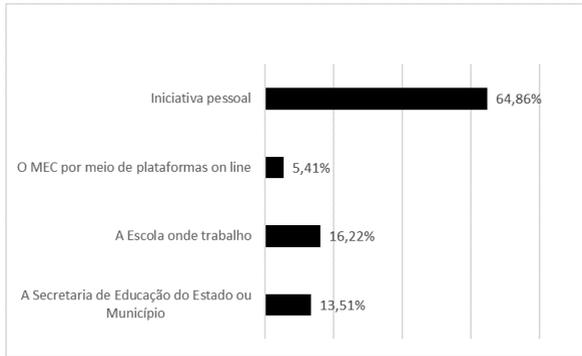


Fonte: próprias 2020

Percebe-se em análise no gráfico 4 que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no cenário educacional brasileiro desde o Decreto n. 6755/2009, provocou uma transformação significativa quando instalou, na atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ações de fomento, também, no âmbito da formação inicial e continuada de professores da educação básica. Organizada por meio de Programas, essa política de governo irradiou-se pelas instituições de ensino superior e escolas públicas fomentando uma rara aproximação entre elas.

Assim, a falta de preparação é um dos fatores que dificultam o trabalho do professor com a educação inclusiva no ensino regular, uma vez que a maioria das instituições de ensino não oferece aos futuros educadores um ensino diferenciado para atender a um público tão carente de profissionais habilitados para o exercício do magistério, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica dentro da sala de aula numa escola que trabalhe com a educação inclusiva, possibilitando ao futuro educador um contato mais direto com educandos de aprendizagens diferenciadas.

Gráfico 05. Quem ofertou os cursos de formação continuada dos quais você participou nos dois últimos anos?

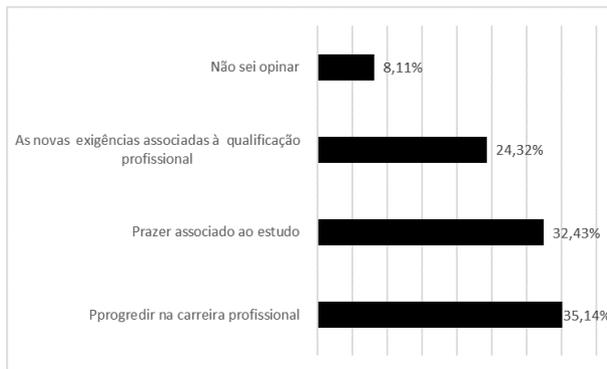


Fonte: próprias 2020

A Formação continuada de professores, ajudam aos educadores adquirir novos conhecimentos para que eles consigam desempenhar melhor seu papel dentro da escola e da sala de aula. Por isso, a formação continuada é tão importante, pois se manter atualizados é uma forma de adquirir novos conhecimentos em relação às novas práticas pedagógicas e tendências de ensino.

Fica claro que a maioria dos professores busca essa formação com seus próprios recursos e às vezes esse custo acarreta interferência na sua vida econômica, assim desestimulando alguns professores.

Gráfico 06. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e /ou de desenvolvimento profissional contínuo?

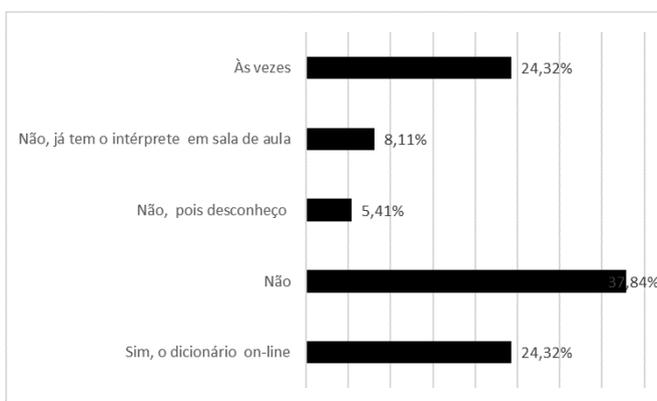


Fonte: próprias 2020

Em análise aos resultados do gráfico 6, fica evidente que a busca por essa formação continuada ocorre por parte dos docentes com seus próprios recursos e às vezes esse custo acarreta interferências na sua vida econômica, assim desestimulando alguns professores.

E sendo a formação continuada uma forma de promoção que contribuem na aquisição de novos conhecimentos, para que os docentes consigam desempenhar melhor seu papel dentro da escola e da sala de aula. Assim, a formação continuada é tão importante, pois os mantem atualizados em relação às novas práticas pedagógicas e tendências de ensino.

Gráfico 07. Quanto à acessibilidade para Surdos, você conhece e faz uso de algum aplicativo ou recurso nas aulas com alunos surdos?



Fonte: próprias 2020

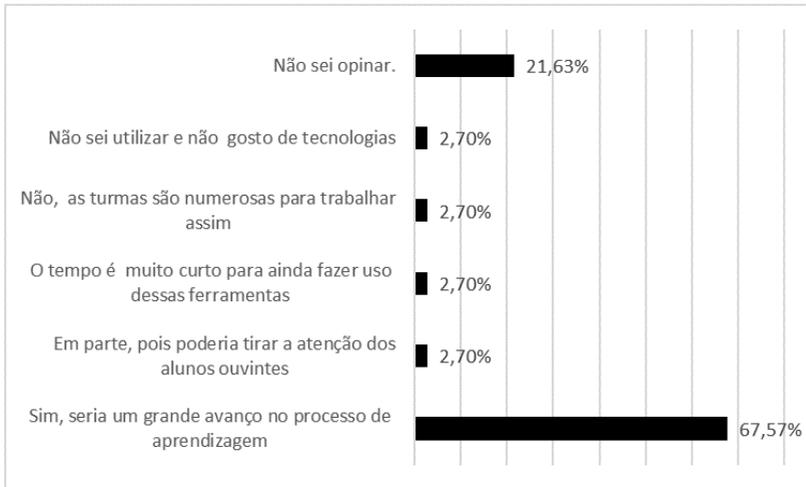
Observando o gráfico 8 percebe-se que as novas tecnologias têm oferecido um universo de facilidades e vem transformando a realidade das ações com novas perspectivas para a vida, quando acrescenta opções e possibilidades de acesso a essas ferramentas, aos recursos e aplicativos nos equipamentos, viabilizando a comunicação, é assim que ocorre a transmissão

Desenvolvimento de habilidades e competências as quais os indivíduos possam escrever e reescrever o percurso de suas vidas sempre que se fizer necessário.

Visto que as novas tecnologias possibilitam uma maior

acessibilidade visual, a comunidade surda a recebe como uma potencialidade na comunicação o que estabelece novas possibilidades para o seu processo educacional.

Gráfico 08. Na sua opinião, o uso das TICs pode melhorar a aprendizagem em Libras na sala de aula dos alunos surdos e ouvintes?



Fonte: próprias 2020

Analisando o gráfico 9 podemos considerar as ajudas tecnológicas como elementos que permitem a superação de barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a inclusão plena social, o Decreto 3.298/99 afirma que produtos, instrumentos, equipamentos tecnológicos adaptados ou projetados para melhoria do aluno e favorecimento de sua autonomia é de importância para a Educação Especial. Conhecer seu aluno é de extrema importância para a aplicação das ferramentas tecnológicas, pois esse elemento traz motivação, mas se utilizado de forma inadequada pode frustrar o seu uso

Na percepção do surdo as novas tecnologias contemplam um mundo de possibilidades e potencialidades acessíveis visualmente, alcançando novos horizontes e a necessidade de introduzir suas necessidades educacionais ao campo visual, porém este encontra algumas barreiras, dentre elas está o não conhecimento da língua de sinais por seus professores, bem como o escasso conhecimento sobre a cultura

da comunidade surda, uma cultura alicerçada nas experiências visuais do mundo em que os surdos estão inserido.

Para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo o professor/mediador deve permitir ao surdo o acesso a este processo através da pedagogia visual que visa superar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem através da construção de novos valores, jogos interativos, softwares educacionais, dicionários digitais, entre outros aspectos das novas tecnologias que correlacionadas à comunicação visual, qualidade, agilidade, ferramentas interativas garantem uma maior aplicabilidade que vieram para amenizar as dificuldades, melhorando o desempenho dos alunos surdos

Para tanto é necessário que esse mediador seja aliado ao uso das tecnologias utilizando esse recurso disponível para integrar a sua prática docente, sua vivência e experiências sobre os assuntos de sala, ou seja, precisa ter preparação e conhecimento das línguas envolvidas neste processo de mediação entre a aprendizagem e o aluno surdo. Essa preparação envolve a preocupação de dominar a língua de sinais, os recursos tecnológicos e a possibilidade do uso dessas ferramentas pedagógicas na construção do desenvolvimento do aluno surdo.

Nessa direção, os resultados apresentados nesse artigo, um recorte de uma pesquisa, demonstram que caberá, portanto, a escola repensar sua estrutura e evoluir dentro de novos paradigmas, assumindo a responsabilidade de não apenas transmitir conteúdo, mas de desenvolver habilidades, competências

E o avanço da Libras e de estudos sobre a pessoa surda traz, paulatinamente, uma mudança do perfil docente, fazendo-se necessário (re)pensar em seu desenvolvimento profissional, orientando e incentivando a sua formação continuada em Libras, aguçando assim suas percepções e reflexões acerca do como fazer, de que forma, e para que fazer, construindo seu espaço e ideias.

## **5. CONCLUSÕES**

Consideramos que os objetivos propostos nesta investigação foram alcançados, uma vez que a análise do *corpus* pontuou aspectos

relacionados sobre a relevância do trabalho “O perfil do profissional que ensina libras: um estudo reflexivo sobre formação continuada em libras”, ratificando a relevância da formação continuada enquanto professor de libras e as mudanças legais que aportam novas perspectivas para a atuação desse profissional da educação no Ensino Fundamental-Anos finais.

As análises empreendidas apontaram também para opiniões assumidas no que diz respeito à melhoria dos conhecimentos da língua na sala de aula, em que foi possível evidenciar avanços ao observar como a formação continuada se insere no contexto do perfil do professor de libras e quais mudanças legais aportam novas perspectivas na formação desse professor.

Além disso, é importante frisar que a formação pedagógica do docente em libras deve estar voltada especialmente para as disciplinas de fundamentação em libras, mas sobretudo estar aberta a novas metodologias de ensino aprendizagem, notadamente apontadas ao domínio de competências e habilidades profissionais que possibilitem ao professor um pleno domínio sobre sua área de atuação.

Acredita-se que a partir dos resultados oriundos desta pesquisa, uma vez alcançados os objetivos, seja possível contribuir nos estudos sobre uma nova perspectiva como via de interação entre professor e alunos surdos e ouvintes, permitindo que dentro da sala de aula se amplie as temáticas trabalhadas e se proponha formações também para os alunos que ainda não sabem a libras. Ações desse âmbito prepararão e permitirão o acompanhamento e a frutificação de aulas mais exitosas, a partir do estreitamento da relação entre alunos ouvintes e surdos, sanando dificuldades de contextualização das práticas pedagógicas e atualizando os alunos das atividades e temáticas desenvolvidas na sala de aula, na tentativa de aproximação desses sujeitos envolvidos.

Contudo, sabemos que o maior beneficiário com essa qualificação profissional será sempre o aluno surdo, uma vez que terá mais acesso à informação de qualidade. E somente assim, podemos pensar em inclusão, promovendo igualdade e equidade de aprendizado em relação aos ouvintes e dando oportunidades para que seus direitos

sejam realmente conquistados. Em síntese, o que também se espera é que as formações sejam um modelo que estabeleça relação efetiva entre a interpretação e o cotidiano da sala de aula, a fim de que o professor consiga adaptar-se à nova realidade atual e às necessidades que o mercado lhes apresenta: a inclusão de alunos surdos em classes regulares.

## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. **Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União. Brasília, 21. 2015, seção 1, p. 8-12. 2015a.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: Uma Proposta Inclusiva**. 2005. 122f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252979>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 28 de abril de 2021.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LACERDA, C.B.F. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.2, p.257-280, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Alternativa, 2004

MOTTA, Janayna Avelar; GEDIEL, Ana Luisa Borba. **Formação de professores em libras: um caminho para a inclusão escolar. Diálogos entre culturas e sociedade. Anais da I jornada de estudos linguísticos e literários.**

NÓVOA, Antônio. **Professores para 2050.** In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. S. (Org.). *Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.* Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos. **Tecendo leituras nas pesquisas sobre libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior.** In: *Educação de surdos formação, estratégica e prática docente.* 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

# APONTAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lúcio Costa de Andrade<sup>1</sup>*

*Ana Laura Barbosa de Oliveira<sup>2</sup>*

*Iara da Silva Amorim dos Anjos<sup>3</sup>*

*Jaqueline Costa da Silva Lima<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Tradicionalmente no senso comum reconhecemos “Alfabetização” quando crianças aprendem a decodificar palavras, conseguem ler frases alcançando assim o “título de Dr. em ABC”. Mas com o tempo verificou-se que gerações foram alfabetizadas sim, mas sem condições de fazerem a devida interpretação e explicação de mundo. Ainda é compreendido, claro, o quão importante é para uma pessoa saber ler e escrever, porém, entende-se que apenas a alfabetização não tem sido suficiente para se interpretar este mundo globalizado.

Estatísticas têm mostrado o quanto pessoas, até adultas, que

- 
- 1 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, profliciucosta@gmail.com.
  - 2 Pedagoga / psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT-Campus Olinda, Professora Municipal de Olinda e Camaragibe. Professora da Uninassau-Caxangá, anasalamax@hotmail.com.
  - 3 Pedagoga / psicopedagoga, Professora Municipal, iara1pedagoga@gmail.com.
  - 4 Pedagoga, Graduanda em Letras Libras, UNIASSELVI, Especialista em Psicopedagogia Clínica pela UNIFACOL e Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras pela ALPHA, jaqueline.costal@ufpe.br.

sabem ler e escrever não conseguem interpretar de maneira eficaz as mensagens que as cerca. Quando adentramos ao mundo acadêmico esta constatação infelizmente ainda é presente, percebeu-se então, que faltava algo neste processo e que hoje conhecemos por “Letramento” e por isso afirma se igualmente Soares (2006, p. 20) quando diz: “que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exemplo bem significativo dentro desta questão, é uma boa ferramenta de aferição aos alunos que têm dificuldades para fazer a devida interpretação da prova, que por si só, é toda interpretativa inter e transdisciplinar.

Esta temática é assunto que deve estar presente nas reflexões docentes, principalmente no início do processo da vida escolar dos alunos que adentram nos espaços formais de educação a partir dos 6 anos de idade, quando são matriculados nos anos iniciais do fundamental.

Diante desta prerrogativa é necessário que educadores tenham reponsabilidades por meio de suas intervenções pedagógicas e didáticas, construindo assim esse conhecimento em conjunto, mesmo sendo diferentes conceitualmente, mas, alfabetização e letramento se completam e precisam ser direcionados e ensinados simultaneamente.

Após essa simples análise introdutória, queremos pensar e refletir de maneira significativa, e mais complexa ainda, no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo num contexto de educação inclusiva na rede regular de ensino. Para este fim é imprescindível o uso de metodologias e didáticas específicas que facilitem a aprendizagem destes discentes focando principalmente na língua de sinais, que é a língua natural dos surdos. No Brasil, desde o dia 24 de abril do ano de 2002, foi devidamente reconhecida a Lei de Libras n. 10.436 como língua de sinais oficial utilizada pelas comunidades surdas, buscando desta forma romper barreiras comunicacionais e sociais destes alunos surdos e estabelecendo assim possibilidade de letramento e alfabetização dos mesmos, dentro e fora do contexto escolar.

## DESENVOLVIMENTO

Inicialmente queremos entender as diferenças entre ambas e aferimos que “Alfabetização e letramento são fenômenos complexos, distintos, porém, inseparáveis, pois o processo de alfabetização deverá ser na perspectiva do letramento, possibilitando ao aprendiz, por intermédio de uma postura política, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAES, 2007).

De acordo com estes teóricos esse ensino precisa ser simultâneo na construção do aprendizado da leitura, escrita e interpretação dos textos. Em seguida temos uma tabela que demonstra mais detalhadamente certas distinções em ambos processos de alfabetização e letramento.

Figura 1 – Qual a diferença entre alfabetização e letramento

	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
<b>Conceito</b>	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
<b>Uso</b>	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
<b>Indivíduo</b>	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
<b>Atividades envolvidas</b>	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
<b>Ensino</b>	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

FONTE: <<https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/>>. Acesso em: 25 março 2021

Diante do exposto acima, verificamos que nem todos os adultos alfabetizados são letrados. Isto Ocorre exatamente porque mesmo

tendo capacidade linguística de ler e escrever, a pessoa alfabetizada, que não é devidamente letrada, não obtém as competências necessárias para usar a leitura e a escrita nas diversas situações de vida em sociedade, como: ler jornais, livros, revistas; preencher formulários; interpretar bulas de remédio etc.

Afirma se também que é no local formal de educação, a escola, o ambiente propício para este aprendizado acontecer nesta construção de aquisição da alfabetização e letramento por parte dos alunos. Kato (1986, p. 7) nos fala então sobre essa função do ambiente escolar:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986 p.7)

Como afirma Soares (2012, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”.

Sobre este tema Ferreiro e Teberosky (1986), também afirmam que “não podemos separar os dois processos, pois de início o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio da alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita que é o letramento.”

Como o escopo desta reflexão está relacionada ao letramento e alfabetização dos alunos surdos trataremos de maneira focada através de análise documental de cunho bibliográfico com aporte teórico a partir de teóricos da área de educação de surdos como: QUADROS (2004), SKLIAR (1998), KARNOPP (2003) dentre outros.

A Língua Brasileira de Sinais é o principal meio de acesso do surdo na sociedade, por meio desta os indivíduos surdos conseguem compreender e ver o mundo que os cercam de uma forma autônoma. Entende se por pesquisas na área que a alfabetização inicial do aluno surdo deva ser na própria língua pois assim como afirma SANTOS, 2015 apud. Quadros e Shimiedt, “apontam que a criança surda que

está em processo de alfabetização através da língua de LIBRAS terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação”. Com isso é verificado segundo o mesmo autor que:

Entende-se que para atingir sucesso na alfabetização e letramento de surdos é necessário ter subsídios como, por exemplo, a língua específica (LIBRAS), metodologia apropriada e conhecimento das especialidades e particularidades do aluno surdo. Assim, utilizar essas ferramentas significa considerar aspectos da cultura surda. (SANTOS, 2015)

Ainda seguindo este mesmo raciocínio Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que alunos surdos necessitam ser leitores na própria língua de sinais para serem leitores na língua portuguesa. É mais do que evidente que o uso da língua de sinais na condução do processo de aprendizagem na alfabetização e letramento do aluno surdo é imprescindível, assim em consonância com Silva (2001, p. 93), “a língua de sinais é de suprema importância para o processo de desenvolvimento do aprendiz do indivíduo surdo, lembrando assim, a sua condição bilíngue ao analisar as condições de sua produção escrita no ensino do português” .

Apesar dos estudos de pesquisadores na educação de surdos apontarem para uma educação bilingue que utilize estratégias visuais e com o uso da língua materna dos surdos, ainda assim no Brasil, existe muito debate a cerca da implementação desta educação inclusiva do aluno surdo direcionado por uma educação bilíngue, onde seu aprendizado é ensinado pelos docentes através de sua língua materna viso-gestual e utilizando sempre metodologias facilitadoras que ajudem a estes discentes no processo de aprendizagem.

A história da educação dos surdos portanto, é marcada por muitas lutas, preconceitos e exclusões, mas aos poucos vem obtendo mudanças significativas ao longo do tempo de forma que tem sinalizado cada vez mais uma melhora expressiva, se distanciando paulatinamente desse estigma segregador. Desta forma, ao analisar as particularidades deste universo do silêncio compreendemos que o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, precisa levar em consideração sua cultura, identidade e reconhecer suas singularidades.

Diante do exposto, há então necessidade de implementar nas instituições educacionais práticas de alfabetização e letramento, que sejam voltadas para as dificuldades e diversidades do aluno surdo sem esquecer sua trajetória histórica, pois suas estruturas de construção de aprendizado são diferentes quando comparados aos alunos típicos ouvintes. A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, assim como nas instituições de ensino bilíngue é uma das diretrizes das políticas de inclusão vigentes em nosso país.

A escola e o professor devem estar atentos para as metodologias e rever as concepções sobre o processo de alfabetização e letramento do surdo, criando práticas pedagógicas que atendam a realidade bilíngue. Sendo assim, a alfabetização e o letramento têm o poder de mudar a forma como o surdo ver e compreende o mundo fazendo suas próprias escolhas.

No processo de alfabetização e letramento do surdo ele também precisa se apropriar da língua escrita para compreender a relação entre sons e letras produzindo palavras e desenvolvendo habilidades de comunicação com o mundo. Diante deste contexto na educação dos surdos existe o pressuposto do ensino de duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, como língua primeira, que proporciona naturalmente estruturas para uma aprendizagem mais eficaz e que atenda aos processos cognitivos do aluno surdo perfeitamente, assim também este tem contato com a língua portuguesa como segunda língua e ,via de regra, na modalidade escrita somente.

O letramento surgiu de forma eficaz para o aprendizado dos alunos surdos tendo como principal a língua brasileira de sinais em toda as situações, e o português escrito ensinado como segunda língua dessa forma o processo de alfabetização fluirá de forma construtiva no aprendizado dos mesmos utilizando todas as ferramentas que eles necessitam. Como afirma Quadros:

Os surdos sinalizantes do Brasil utilizam a Libras como a primeira língua e compreendem o português como sua segunda língua. A LIBRAS é uma língua visual e espacial que possui uma estrutura gramatical próprias que não se subordina ao português, sendo tão complexa e produtiva como qualquer outra língua (QUADROS, 2004).

Assim, essas habilidades sugerem novos olhares acerca do ensino dos surdos no processo de alfabetização, levando-os a observar essas construções que vão para além do ato de ler e escrever tendo todas as funções aplicadas para cada dia melhorar no seu aprendizado.

De fato a língua de Sinais, representa uma forma completa de comunicação das histórias surdas do ponto de vista linguístico, são línguas como qualquer outra apresentando todos os níveis de análise que constitui as línguas, isto é, níveis fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos.

Em relação a todas essas informações é visível que a língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito surdo, facilitando assim no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Skliar, os surdos têm direito a um ambiente linguístico apropriado para aquisição natural da língua dos surdos. Os surdos tem direito a passar por processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto surdo (SKLIAR, 1998,). Sendo assim, a necessidade de viabilizar metodologias pedagógicas de alfabetização e letramento que se materializem do respeito as singularidades do processo de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Tudo leva a crer que a educação sempre será um espaço importante de luta contra as desigualdades, no enfrentamento da exclusão sócio educacional, ampliando valores democráticos e de cidadania sem excluir qualquer indivíduo. Fortalecendo assim os direitos dos surdos em termo de uma educação de qualidade.

Outro ponto importante a se considerar nessa alfabetização e letramento de surdos nos espaços formais de educação é não apenas o uso próprio da língua de sinais mas também as metodologias visuais apropriadas para que esta língua seja efetivamente utilizada. Com isso entendemos que uma das estratégias fundamentais para se garantir sucesso nesse processo é a utilização de uma metodologia visual, dentro do contexto de uma pedagogia visual.

Mas antes queremos entender o que vem a ser letramento visual. Terra (2013, p. 4) dialoga que “a palavra letramento visual vem sendo aplicada em diversas áreas do conhecimento para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita”. Mas,

afinal, o que se representa então Letramento Visual? Apresentamos o conceito acadêmico segundo a Instituição: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP / Instituto de estudos da Linguagem-IEL, por Mendonça (2014, s.p.) Observe.

O termo letramento visual o distingue do termo alfabetização visual, que vê as imagens como um objeto de análise. Certamente, as duas perspectivas podem se complementar, mas não se substituem. A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente. Estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca dos seus processos e usos. Dessa forma, o letramento visual não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc. Ao explorar essas linguagens, o professor tem em mãos a oportunidade, não só de reconhecer os diversos modos de que a criança se utiliza para representar o mundo, mas de ajudá-la a se reconhecer no mundo e apreciá-lo com discernimento. (MEMDONÇA, 2014).

Conclui-se que letramento visual faz uso de maneira bem intensa de leitura de imagens como processo de aquisição da língua e consequentemente da língua escrita para os alunos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, baseada nos autores já citados, uma pesquisa que apresenta possibilidades e benefícios que a alfabetização e o letramento do surdo pode oferecer desde que seja utilizada todas as metodologias viáveis

para o aprendizado visual dos surdos, podendo assim comparar com equidade os mesmos processos aos ouvintes, pois a partir do momento que os surdos dominam a Libras como sua língua primeira por consequência o desenvolvimento do Português, na modalidade escrita, será facilmente desenvolvido também, e claro, fazendo sua comunicação se tornar mais efetiva e acessível diante da sociedade.

Sendo assim, buscamos pesquisar por materiais que pudessemos ter propriedade e fundamento em relação a alfabetização do aluno surdo, nos conduzindo com clareza sobre o tema abordado. De acordo com Quadros (2004), “os surdos sinalizam-te do Brasil utilizam a Libras como a primeira língua e compreendem o português como sua segunda língua”.

Tomando por referência os autores Quadros (2004) e Skliar (1998), que debatem sobre a alfabetização e o letramento do aluno surdo, através de pesquisas apresentadas, compreendemos com clareza que, por meio dos instrumentos educacionais lúdicos no processo de ensino aprendizagem do surdo poderemos facilitar a sua aquisição linguística na Libras.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, fica evidenciado a importância da alfabetização do indivíduo surdo dentro da sua língua de origem, a língua de sinais, proporcionando uma construção de conhecimentos e principalmente garantindo-lhe uma fluência significativa neste processo de aquisição. Diante das necessidades sociais, é indispensável que a alfabetização e o letramento do surdo sejam concretizados dentro de uma perspectiva bilíngue conduzindo-o para uma construção efetiva ao ato de ler e escrever, e conseqüentemente para uma construção social.

Diante deste processo podemos observar que, o processo de alfabetização e letramento do indivíduo surdo quando pautado em uma filosofia bilíngue propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo surdo, concretizando assim o seu processo de ensino aprendizagem, que ainda de acordo com estes autores quando o surdo pré dispõe de um ambiente linguístico apropriado a sua alfabetização a aquisição de sua língua fluirá naturalmente como os demais nativos de outras línguas.

Por todos esses aspectos, a alfabetização e o letramento do aluno surdo promove transformações significativas na vida deste aluno, além da garantia de mais oportunidades de comunicação e relação social. Sendo assim, a garantia deste processo irá efetivar de forma expressiva para que o indivíduo surdo possa ter as mesmas oportunidades que os demais alunos no espaço escolar possuem, possibilitando assim, que ambos estejam nas mesmas condições de equidade na aquisição do conhecimento.

Ao finalizar, mesmo que superficialmente essa reflexão, o sentimento é de satisfação na obtenção de respostas robustas e alicerçadas cumprindo os objetivos propostos alcançados e com os argumentos citados pelos autores esclarecendo dúvidas, e assim, infere-se com propriedade metodológica que o processo adequado de alfabetização e letramento do aluno surdo possibilita de forma efetiva o seu aprendizado dentro e fora da escola.

Dessa forma, conclui-se que o processo de alfabetização e letramento do surdo precisa estar pautado dentro das especificidades de sua língua, a Libras, onde tanto a escola como os profissionais precisam estar em busca de formação contínua nesta área de atuação para melhor atender as necessidades específicas destes alunos surdos.

Espera-se que através deste trabalho os resultados possam agregar qualidade e conhecimento no que diz respeito a estes processos de alfabetização e letramento do aluno surdo, pois o mesmo indica um avanço em relação às práticas de educação bilíngue. Com isso, a partir destes apontamentos, chegamos ao entendimento que o processo de alfabetização e letramento emerge no desenvolvimento do surdo como uma porta para o seu pleno acesso ao mundo letrado, mas que este acesso precisa ocorrer inevitavelmente dentro de sua língua materna, a Libras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1986. Disponível em: [www.googlebooks.com.br](http://www.googlebooks.com.br) Acesso em: 26/03/2021.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

MENDONÇA, M. Texto. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de Ca. (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: < <https://bit.ly/3gcl3vb> > . Acesso em: 28/03/2021.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, **Magali**. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTOS, L.G. **Alfabetização e inclusão da pessoa com surdez**. TCC. UNB Carinhonha – Bahia. 2015. Disponível em: < [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15820/1/2015\\_LuizGraciaSantos\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15820/1/2015_LuizGraciaSantos_tcc.pdf) > Acesso dia 26/03/2021

SANTOS, A.N. Efeitos discursivos da inserção obrigatório da disciplina de libras em cursos de licenciatura no Brasil. 2016. 406 f. tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA E.G. Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da geografia escolar. *Caminhos de geografia (UFU)*, V.13, p.128-139-139,1012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SKLIAR. *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre. Medição, 1998.

TERRA, M. R. **Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita**. *Delta*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/33opShw>. Acesso em: 27/03/2021

REVUZ, C. A língua Estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de letras, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2 ed. 2006.

# O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Ana Laura Barbosa de Oliveira*<sup>1</sup>

*Isaura Mirely Holanda da Silva*<sup>2</sup>

*Natália Gabrielle Rodrigues Martins*<sup>3</sup>

*Lúcio Costa de Andrade*<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem sido uma temática que tem despertado muito interesse em várias áreas, como a psicologia, a neurociência e etc. No entanto, os estudos em educação ainda são restritos, sobretudo aqueles que investigam o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) dessas pessoas.

O TEA é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social

- 
- 1 Pedagoga / Psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT-Campus Olinda Professora Municipal de Olinda e Camaragibe. Professora da Uninassau-atuando no curso de licenciatura em Pedagogia. E-mail: anasalamax@hotmail.com.
  - 2 Pedagoga formada pela Uninabuco – Caxangá Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Alpha pólo de Camaragibe. Formação em AT - Atendimento terapêutico de crianças com TEA. Transtorno do espectro autista. Curso de formação ABA - Análise do comportamento aplicada. E-mail: isaura-mirely@hotmail.com.
  - 3 Pedagoga. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Alpha pólo de Camaragibe. E-mail: natalia.martins47@hotmail.com.
  - 4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.

e linguagem incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (GREENSPAN; WIEDER, 2006). O termo **autismo** foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugene Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade com dificuldade ou impossibilidade de comunicação, comportamento esse que foi por ele observado em pacientes diagnosticados com quadro de esquizofrenia.

O transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba diferentes síndromes, elas são caracterizadas por perturbações do desenvolvimento neurológico que se manifestam juntas ou isoladamente, como dificuldade de comunicação por deficiência na linguagem e na imaginação para lidar com jogos, símbolos, dificuldade de socialização e comportamento restritivo e repetitivo.

Recebe o nome de espectro porque tem situações diferentes de graus leves a graves, embora sejam relacionadas com as mesmas dificuldades. A divisão é classificada da seguinte maneira:

- Autismo Leve;
- Autismo Moderado;
- Autismo Grave.

No que concerne às manifestações do TEA, de acordo com Cunha:

(...) pode haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual, direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a chance de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2014, p. 26-27)

Tais comprometimentos requerem da escola como um todo, mudanças em sua estrutura e funcionamento com a construção de práticas pedagógicas inclusivas que levem em conta essas especificidades. Neste estudo, vale salientar que defendemos a teoria sócio-histórica proposta por Vigotsky (1998), que pressupõe que o processo de construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito historicamente

situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Tal teoria oferece contribuições muito importantes para a prática pedagógica, concedendo ao professor um papel importante no desenvolvimento do estudante, sendo responsável por realizar a mediação nas interações entre o estudante e o conhecimento. Desse modo, a intervenção do professor tem um papel primordial nesse processo. Com isso, nesta pesquisa iremos nos referir ao processo de alfabetização em alunos com TEA.

Assim, o percurso evolutivo das pessoas com TEA para compreender o (SEA) Sistema de escrita alfabética provavelmente apresentará características próprias, singulares, devido as suas especificidades relacionadas ao desenvolvimento, e demandará alternativas didáticas significativas que visem à garantia da aquisição dos conhecimentos necessários à apropriação do (SEA) Sistema de escrita alfabética, apesar dos estudantes que apresentam distúrbios de comportamento passarem pelas mesmas fases do desenvolvimento da escrita pesquisadas por Ferreiro e Teberosky.

Nesse processo de apropriação do (SEA) Sistema de escrita alfabética, o estudante precisa dominar as propriedades da notação escrita, bem como fazer uso social da leitura e da escrita através da alfabetização e do letramento, que apesar de conceitos distintos, devem acontecer de forma simultânea.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de alfabetização de alunos com TEA inseridos em classes comuns do ensino regular, observando se as estratégias utilizadas pelo professor no processo de alfabetização e o apoio colaborativo acontecem de forma significativa. Como objetivo específico, analisar as práticas usadas por professores alfabetizadores para alfabetizar crianças com autismo; Identificar as percepções dos docentes sobre a alfabetização e o conhecimento que tem sobre o autismo; Conhecer as atividades utilizadas pelas professoras para alfabetizar alunos com TEA.

Desse modo, consideramos necessário investigar práticas pedagógicas com esta população em contextos inclusivos, a fim de produzir conhecimento científico, o qual poderá auxiliar a legitimar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita de alunos com

autismo na classe regular.

## DESENVOLVIMENTO

A alfabetização é uma questão bastante discutida na educação, e de suma importância, por décadas se observam quais são as dificuldades para alcançar tal objetivo que é alfabetizar, ainda mais quando se trata de alfabetizar alunos com Autismo. Desta maneira, trazem-se aqui alguns conceitos de alfabetização e Autismo na visão de diferentes autores que estudaram sobre o tema e também os métodos de alfabetização.

Autismo é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (GREENSPAN; WIEDER, 2006).

No entanto não significa que os alunos que têm esses comprometimentos não possa ser alfabetizado, é necessário que o profissional se aproprie de metodologias diferentes para alfabetizar esses aprendizes, pois cada um é único tem uma infinidade de variações e suas formas de aprender.

Tendo em vista que o processo de alfabetização de alunos com autismo em classes regulares de ensino, participando de atividades pedagógicas, até algum tempo atrás, parecia ser algo impossível. No passado, os indivíduos com qualquer tipo de deficiência, como distúrbios severos de comportamento, que é o caso do autismo, eram considerados uma ameaça à sociedade. Essa realidade era traduzida para dentro das escolas, à medida que os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careceriam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Entendia que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos. Escolas e instituições especiais foram estabelecidas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e para garantir que essas influências subversivas fossem controladas (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinam que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p5).

A educação inclusiva mostra-se, então, como um novo paradigma, sob a perspectiva do qual a escola deve se adaptar para receber todos os alunos, bem como buscar formas de garantir que todos desenvolvam suas potencialidades, ou seja, que os alunos possam ser atendidos em suas necessidades. Nesse sentido, todos os alunos com deficiência ou sem deficiência têm direito de aprender a partir de currículo e metodologia flexíveis.

É sabido que as dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo, por estarem diretamente relacionadas com as habilidades de comunicação, comprometem, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

## **AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E TRATAMENTO DO TEA**

As principais características do autismo segundo a associação de psiquiatria americana, em conjunto com a Associação de Pais dos autistas nos EUA, organizou 73 sintomas típicos para o reconhecimento do transtorno autista, destes 14 são considerados fundamentais, os sintomas abaixo são apenas alusivos ao autismo. O diagnóstico preciso só pode ser realizado por um profissional especializado.

Podemos definir algumas características a partir da análise da cartilha do Transtorno do Espectro do Autismo:

- Na presença de outras crianças, ela se afasta;
- Resiste ao aprendizado;
- Parece que é surda;
- Não demonstra sentir dor ou medo de perigos reais;
- Resiste mudanças de rotina;

- Não aponta com o dedo para o objeto que quer alcançar;
- Ri e movimentam-se de maneira inapropriada;
- Foge do contato físico;
- Parece que tomou um choque. É hiperativa;
- Evita contato visual;
- Apega-se demasiadamente a objetos;
- Gira objetos de maneira peculiar;
- Às vezes é hostil e arredia;
- Tem modos e comportamentos indiferentes.

È importante ressaltar que embora o transtorno seja incurável, quando demora em serem reconhecidos esses neurônios não são estimulados na hora certa e a criança perde a chance de aprender. “Nos casos mais brandos, alguns sintomas podem ser diminuídos com a experiência de profissionais bem preparados, agora cura mesmo os estudos mostram que não há”, explica José Facion Psicólogo. È importante ressaltar que estudos também concluem que todas as crianças autistas são capazes de progredir com as terapias intensivas.

Os tratamentos mais empregados são da linha comportamental (ABA e TEACCH). Já para a comunicação, é usada a técnica alternativa PECS. Remédios também atenuam alguns sintomas.

## **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA A INTERAÇÃO SOCIAL VISANDO À INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO**

A linguagem é uma área importante na aquisição da leitura e escrita, pois ela permite que o homem estabeleça uma comunicação, ou seja, estabeleça a troca e o diálogo. Assim ele amplia o vocabulário e elabora novas hipóteses silábicas. Na escola o professor se torna mediador no processo da aquisição da leitura e escrita e esse é um papel muito importante.

Durante muito tempo a alfabetização foi vista como mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) enfatizam que a alfabetização

não era mera codificação e decodificação do sistema linguístico, mais se caracterizava como processo ativo em que a criança entra em contato com a cultura escrita ia aos poucos reconstruindo hipóteses sobre a língua escrita, até chegar a escrita convencional, como afirma Ferreiro (1999).

A alfabetização é uma questão bastante discutida na educação, e de suma importância, por décadas se observam quais são as dificuldades para alcançar tal objetivo que é alfabetizar, ainda mais quando se trata de alfabetizar alunos com Autismo. Desta maneira, trazem-se aqui alguns conceitos de alfabetização e Autismo na visão de diferentes autores que estudaram sobre o tema.

Na cartilha do TEA podemos observar alguns conceitos sobre o que é o autismo e como alunos dentro do espectro se desenvolvem no ambiente escolar.

A partir do conceito sobre o autismo compreendemos como acontece o processo de interação desses alunos no ambiente escolar, como os profissionais lidam ao receber alunos dentro do espectro em uma sala regular, como eles fazem para alfabetizar esses alunos junto à turma, pois autismo não é uma doença e sim um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem.

É sabido que as dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo, por estarem diretamente relacionadas com as habilidades de comunicação, comprometem, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Entretanto, não se pode perder de vista os objetivos educacionais, os quais não se diferem do processo de aprendizagem do aluno no contexto escolar.

No livro de Magda Soares Alfabetização e Letramento, encontraremos alguns conceitos sobre alfabetização nos quais ela diz que alfabetização é levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever, pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos interdependentes e específicos e o ideal seria alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se devem inserir crianças, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita.

Para entender melhor o conceito de alfabetização, vejamos o que afirma Soares:

[...] o termo alfabetização designa tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição de código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 2003, p. 15).

Assim, para a autora, alfabetizada é a pessoa que aprende a ler e escrever, que faz uso das mesmas, ou seja, incorporam à sua vida a prática da leitura e da escrita. Do ponto de vista de Soares, as atividades do cotidiano escolar da educação infantil como os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz-de-conta, não são consideradas atividades de alfabetização, mas na verdade já faz parte desse processo.

A fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo, segundo Vygotsky, a pré-história da linguagem escrita: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita. (SOARES, 2009, p.8).

Constatamos, desse modo, que é a partir dos rabiscos ou desenhos realizados pelas crianças, ou seja, aquilo que elas se apropriam são símbolos que mais adiante são transformados em letras para representar à escrita.

A alfabetização “corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever, já o letramento relaciona-se ao exercício efetivo da tecnologia da escrita”, nas situações em que precisamos ler e escrever

textos reais (LEAL, ALBURQUERQUE e MORAIS, 2007 p.69).

Assim, alfabetizar e letrar-se são duas ações distintas, mas não inseparáveis. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Na sociedade em que vivemos, estamos acostumados a ver crianças muito pequenas ou até bebês manuseando livros, olhando ilustrações ou letras, passando páginas, como se realizassem leitura, é assim que começa a se formar um leitor. É preciso também reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras, não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra.

Hoje, não temos dúvidas de que devemos conceber a alfabetização e o letramento como dois processos diferentes, porém indissociáveis.

Assim como o processo de alfabetização, o processo de letramento não acontece de modo espontâneo. Exige a mediação com intencionalidade pedagógica da professora como, por exemplo: proporcionar a interação constante e significativa das crianças com os diferentes suportes de leitura e escrita. Deve-se trazer para o cotidiano da sala de aula a leitura viva dos livros de literatura infantil, canções rimadas, textos de tradição oral, além de jogos fonológicos, etc.

No entanto, no caso dos alunos com autismo, esse processo acontece gradativamente, pois eles necessitam de estímulos e de bastantes recursos pedagógicos para serem alfabetizados, não aprendem com uma única metodologia.

Emília Ferreiro, no seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, esclarece que a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária. Ferreiro diz ainda que nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por terem lápis e papel à disposição, mas sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram

conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. Os níveis são: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético.

Para tanto, é fundamental que a escola atual aprimore suas ações pedagógicas, visando o atendimento às diferenças. Nesse sentido, é imprescindível a transformação desta na busca de novas alternativas metodológicas que proporcione um ensino de qualidade. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo e, assim sendo, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas para que os alunos aprendam a partir de suas potencialidades.

Nesse sentido, é necessário oferecer a essas crianças uma prática pedagógica numa nova perspectiva de letramento que busque estimular o desenvolvimento da criança ampliando suas habilidades e autonomia, levando a criança a ser um sujeito ativo nesse processo de aprendizagem, estimulando sua participação em diferentes práticas de uso social da leitura e da escrita.

Para tratar dessa questão sobre alfabetização de alunos autistas, procura-se compreender, como as professoras alfabetizadoras desenvolvem metodologias na sala de aula que possa alfabetizar alunos com TEA.

Percebe-se na importância de metodologias alternativas e viáveis que se adequem às necessidades educacionais desses alunos. Uma boa alternativa para trabalhar a alfabetização de alunos com TEA são: utilizar imagens, palavras-chave, histórias curtas (sequência), músicas, ludicidade, todos os possíveis para se chegar à aprendizagem.

Neste processo de alfabetização de alunos com TEA precisa acontecer através da ludicidade. Estudos apontam para a importância do lúdico como facilitador na aprendizagem do aluno com TEA,

apresentando os benefícios das atividades lúdicas em sala de aula e, por fim, músicas e histórias como elementos motivadores e facilitadores do processo de alfabetização.

Ellis (1996) destaca que a educação não pode curar um severo déficit, mas pode melhorar a capacidade da criança com transtorno autístico a enfrentar o mundo, já que, as dificuldades no ensino da criança autista estão no desafio de atrair e prender a sua atenção. Nesse sentido, os comportamentos da criança com autismo para brincar podem ser ensinados utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras, já que ao brincar a criança experimenta diversas sensações, aprende regras e a apresentar uma conduta social aceitável, evitando isolar-se dos outros.

Dessa forma, todo tipo de atividade lúdica deve ser orientada, tendo o professor consciência do porquê de estar sendo realizada. Por meio da brincadeira, a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras, tornando-se operativa. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade.

Outro elemento que precisa ser destacado e necessário no trabalho de apoio pedagógico com TEA é a atuação de uma equipe especializada como: fonoaudióloga especializada em alfabetização, psicopedagogo, professor e família. Diante disto é praticamente impossível o professor, sozinho fazer esse trabalho. Salvo se a criança já tiver essa habilidade desenvolvida.

Sabemos que para que o processo de alfabetização aconteça é necessário que família, escola e terapeutas andem juntos para que assim aconteça o melhor desenvolvimento do aluno. Todos trabalhando juntos por um mesmo objetivo.

No que diz respeito ao conceito de autismo, verifica-se o autismo como um transtorno que interfere diretamente na comunicação e interações sociais que se apresenta em níveis diferenciados, de caráter irreversível. É um transtorno déficit que envolve algumas áreas do seu

desenvolvimento. Essas áreas estão interligadas em diferentes graus que acabam comprometendo o comportamento, na socialização e na aprendizagem ao longo da vida.

Porém sabemos que o autismo não está relacionado apenas à dificuldade de interação. Pessoas com autismo apresentam, além dos prejuízos na interação social, dificuldades de comunicação, aprendizado e capacidade de adaptação (MELLO, 2007).

O isolamento social é uma das características mais destacadas, conforme observado nos apontamentos anteriores. De acordo com Santos:

[...] acompanhamento médico especializado, juntamente com os trabalhos de pais, educadores e terapeutas, a fim de desenvolver nesta criança as áreas cognitivas, afetivas, sociais e relacionais. Alguns programas podem ser feitos em casa, na escola ou nas instituições de ensino especializadas, com a ajuda de profissionais treinados e qualificados [...]. (SANTOS, 2019 p.1)

Segundo Coscia (2019), o professor, ao iniciar o processo de ensino aprendizagem com uma criança com autismo, terá a sensação que ela se recusa a interagir e a aprender qualquer coisa proposta por ele. Este deverá proporcionar um ambiente adequado, com intervenções necessárias para que ocorra a comunicação. Um aspecto que interfere diretamente na prática docente é a formação do professor, a graduação sozinha não é capaz de capacitar o professor para compreender e aprender a lidar com as diferenças e desafios presente na educação inclusiva.

Quanto ao conceito de alfabetização, este vai além de ensinar o código da língua escrita, é levar a pessoa a adquirir a habilidade de ler e escrever, fazendo uso das mesmas na prática social. Alfabetização é um momento de aprendizagem mais significativo na vida da criança. Pois perpassa por todos os caminhos do letramento, além de agir criticamente nos diversos contextos sociais. É proporcionar à criança uma visão de mundo, na qual possa compreender, não somente na decodificação do símbolo, mas na interpretação e associação a experiências já vividas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo compreender como acontece o processo de alfabetização de alunos com TEA em sala regular, entender metodologias de alfabetização verdadeiramente inclusivas, ou seja, metodologias que possibilitem aos alunos com transtorno do espectro autista o acesso ao sistema de escrita alfabética, compreendendo obviamente, as múltiplas facetas e elementos que implicam sua efetivação em sala de aula.

Vale ressaltar a importância da especificidade no processo de alfabetização de crianças autistas, enxergar esse aluno com suas potencialidades e suas limitações, fato que favorece a seleção e adaptação de material didático-pedagógicos que ajudem os alunos na construção de uma aprendizagem significativa.

Com os estudos realizados nessa pesquisa, compreendemos que é importante que os professores em sala de aula regular estejam sempre se qualificando e se apropriando de cursos, especializações, leituras, palestras, entre outros meios de conhecimento do que é TEA e alfabetização, a fim de desenvolver um trabalho significativo e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento dos seus alunos.

Com efeito, reconhecemos que o processo de alfabetização de alunos com TEA ainda é muito tímido dentro da nossa sociedade, por diversos motivos, políticos, sociais e econômicos. Assim, acreditamos que as reflexões expressas neste artigo possam contribuir para mudança deste cenário.

Por fim, no que diz respeito à promoção de recursos didáticos e práticas pedagógicas de alfabetização com alunos com TEA, não basta que a escola apenas faça adaptações, é necessário que a equipe escolar junto com a família reflita sobre a importância das adaptações também no planejamento pedagógico, garantindo que todos tenham uma aprendizagem significativa, possibilitando que as conquistas alcançadas pela escola sejam valorizadas e as experiências dos alunos com TEA sejam respeitadas dentro da sua individualidade e o seu tempo de aprendizagem.

---

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

AMERICAN. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV)**, Washington: APA, 1995.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretária de Educação Especial: SEESP, 2001.

**CARTILHA Transtorno do Espectro do Autismo**. [S. l.], 2015. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/04/cartilha2704-final9.pdf>. Acesso em: 13 de nov. 2019.

COSCIA, Marcela Rodrigues. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: [www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf](http://www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf). Acesso em: 13/05/21.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: Psicologia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK, 2014

ELLIS, Kathryn. **Autismo**. Tradução de Pedro Paulo Rocha. Rio de Janeiro: Reinventer, 1996.

FERRAZ, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul : UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Engaging autism: using floor-time approach to help, childre relate, communicate, and think**. Cambridge: Da Capo Press, 2006.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. & SATAINBACK, W. Fun-

damentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p 21 a 34.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?** In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**/ Maria Marly de Oliveira. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Daniela Silva dos. **Autismo e suas características no desenvolvimento humano**. Portal Educação, Campo Grande, 16 abr. 2014. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/autismo-e-suas-caracteristicas-no-desenvolvimento-humano/55631> Acesso em: 20/05/21.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo. Contexto, 2003.

# METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

*Jeanne da Costa Ferreira<sup>1</sup>*

*Jocieli da Costa Ferreira<sup>2</sup>*

*Diego Herbert Rodrigues da Silva<sup>3</sup>*

Esse artigo acadêmico tem como tema metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, o motivo da escolha do tema é análise e reflexões das metodologias utilizadas para o ensino aprendizagem do aluno surdo.

Tendo o objetivo geral analisar as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo e os objetivos específicos é compreender a importância das metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo; verificar as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo; enumerar os recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

As metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo são importantes para o aprendizado do mesmo, essas metodologias e recursos devem ser planejados e contextualizados para atingir o objetivo proposto.

A relevância desse trabalho para a sociedade em geral é conhecer, refletir e contribuir no processo do ensino aprendizado do aluno

- 
- 1 Jeanne da Costa Ferreira Especialista em Libras , Docência do ensino superior, Psicopedagogia, Graduada em Licenciatura em Pedagogia , Cursando Letras – Libras (UNIASSELVI). E-mail: costajeanne41@gmail.com.
  - 2 Jocieli da Costa Ferreira Especialista em Libras, Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Graduada em Licenciatura em Pedagogia , Cursando Letras – Libras (UNIASSELVI). E-mail: joiceninacosta@gmail.com .
  - 3 Orientador Diego Herbert Rodrigues da Silva, Especialista em Libras e Educação especial.

surdo, pois o mesmo tem características específicas que são visuais e necessita de metodologias e recursos diferenciados ao seu ensino e aprendizagem.

A metodologia do artigo é bibliográfico, qualitativo para isso, recorreremos ao levantamento de obras bibliográficas e outras fontes como revistas, documentários entre outros materiais, que tratam do tema, tendo como guia os estudos dos seguintes autores: Libâneo (2013), Karnopp (2010), Gesser (2009), Barbosa (2019) e Costa e Ribeiro (2018).

A escola é um ambiente onde todos os alunos que a frequentam possam ter experiências de aprendizagem, para o estudante surdo não é diferente, pois assim como qualquer criança, o aluno surdo necessita de estímulos para um melhor desempenho escolar, os surdos tem uma maneira própria de ver o mundo, eles apreendem pelo visual e gestual.

Conforme Strobel (2008) “[o]s sujeitos surdos vêem o mundo de maneira diferente em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e por estarem longe da experiência auditiva”. (STROBEL 2008, p. 59).

No momento de fazer o planejamento da disciplina escolar o professor deve procurar estratégias que possam não somente facilitar a compreensão do conteúdo proposto mais também promover a interação entre alunos surdos e ouvintes. Segundo Lima (2008) o professor precisa adaptar e criar práticas que favoreçam a participação e a aprendizagem do educando.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A escola é um lugar de aprendizado, onde os todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender não somente as disciplinas propostas na grade curricular das series e modalidade de ensino, os alunos no cotidiano diário aprendem valores significativos (amizade, respeito, interação social, regras entre outros).

Como aponta Lacerda (2006) é no ambiente escolar que afetos e emoções são experienciados de forma mais livre e desprotegida. E são estas mesmas experiências que permitem os estudantes vivenciar

sucesso, insucesso, competição, raiva e tantas outras sensações que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos.

Toda criança e adolescente tem direito de ir à escola e aprender, se desenvolver com pessoa. De acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) no Artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

A criança e adolescente surda precisa também ter esse direito ao acesso à educação garantido, isso não ocorre somente levando a criança para escola, mas no convívio diário com funcionários, professores e principalmente com seus colegas de classe e para se facilitar esse convívio o uso da Libras (Língua brasileira de sinais) e imprescindível. “Libras deve ser priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a Libras deve servir de base à apreensão de conhecimentos” (MIRANDA; FIGUEIREDO; LOBATO, 2016, p. 29)

A escola deverá está atenta e se preparar da melhor forma possível para receber o aluno surdo, se a própria não tiver conhecimentos dos conceitos Libras, identidades e cultura surda se fazem necessário fazer pesquisa sobre esses temas para que não tenha exclusão do aluno surdo.

Lacerda (2006) acrescenta:

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos. (Lacerda, 2006, p. 181)

De acordo com Dámazio (2007, p. 21) “A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez”. Ou seja, a escola poderá promover e envolver a comunidade escolar (professores, funcionário e alunos) para que possa haver a inclusão.

É preciso que o professor da classe também tenha conhecimento dos conceitos relevantes na área (identidade, cultura e Libras)

também entenda a forma com que o aluno surdo entende o mundo que e da forma visual. Segundo os autores surdos Perlin e Miranda (2003, p. 218) apud Strobel (2008) dizem:

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A Libras (língua brasileira de sinais) é uma língua que possui estrutura própria, ela é diferente da língua portuguesa devido o canal comunicação de cada língua (visual-gestual x vocal-auditivo). Lima; Cruz (2014) afirma:

Ou seja, pela modalidade de percepção e produção, em que os sinais são percebidos pela visão e produzido pelas mãos. Apesar de as línguas de sinais terem essas características que tornam uma língua como qualquer outra, elas apresentam particularidades em relação às línguas orais, por serem gestuais-visuais (LIMA; CRUZ, 2014, s.p.).

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 47) as línguas “são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), porque as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzida pelas mãos”.

Para os surdos a sua língua materna é a Libras, com ela os surdos se comunicam, expressam, demonstram sentimentos. Gesser (2009, p. 23) “Assim é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos”.

A Libras é a L1(primeira língua) e o português L2 (segunda língua) na modalidade escrita. Giroletti, (2017 p.111) cita a L1 e a L2 para o surdo e o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Perante a lei, os surdos e/ou as pessoas com deficiência auditiva têm direito à Libras – Língua Brasileira de Sinais – como primeira língua (L1) e à Língua Portuguesa como segunda língua (L2). O Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005, no capítulo IV, no art. 16 trata especificamente do uso e a difusão da Libras

---

e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.(Giroletti, 2017 p.111)

Significa que o aluno surdo no ambiente escolar tem que ter o ensino bilíngue garantido para seu desenvolvimento, pois além de aprender a Libras é necessário também aprender o português. Facion e Silva (2005) defendem que:

“a educação é uma demanda de direitos humanos e os indivíduos com necessidades especiais devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. (Facion e Silva 2005, p.187)

O bilinguismo é o ensino de duas línguas, no caso dos surdos ensino de Libras (L1) na comunicação e português (L2) na escrita, por isso o docente deve ter domínio na Libras e também do português. “há a necessidade da formação do professor de Libras, [...], de professores especializados no ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas [...]” (ALBRES, 2010, p. 41 apud MARTINS, 2012, p. 41).

Todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem da escola (profissionais de educação) precisam está cientes desses conhecimentos já abordados nesse trabalho acadêmico, mas também buscar outros para que a inclusão do aluno surdo de fato aconteça. O professor entendendo como funcionam as identidades, cultura e a Libras, terá maior propriedade para utilizar as metodologias que facilitem aprendizagem do aluno.

Essas metodologias usadas em sala de aula e de grande importância, pois e preciso um conhecimento prévio de como facilitar o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, ou seja, os professores da rede regular de ensino precisam saber quais metodologias, técnicas e de libras, pois no momento em que se tem noção de como trabalhar e como se comunicar com os surdos, é possível repassar os conteúdos fazendo com que o aluno se aproprie dos mesmos.

O aluno surdo precisa ser incluído em todas as atividades

educacionais da escola, isso é possível, são necessárias metodologias que possibilitem o acesso ao ensino e a interação com seus colegas de turma. Para Ribeiro (2014, apud SILVA; SILVA, 2016, p. 34) “se nos estabelecimentos de ensino, porventura, tais aspectos forem desprezados [...] pode gerar conflitos de ordens psicológicas, pedagógicas e sociais, gerando o fracasso escolar desses sujeitos”.

Ou seja, o aluno surdo terá prejuízo em seu processo ensino aprendizado, não terá interação com seus colegas de classe, a experiência escolar se tornará uma vivência marcada com dificuldades e exclusão.

A metodologia abrange os métodos, as técnicas e seus recursos, a tecnologia educacional e as estratégias de ensino que o professor lança mão em sua prática docente, para facilitar o processo de aprendizagem. Método é caminho para atingir um objetivo, segundo Libâneo (2013) os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico (LIBÂNEO, 2013, p. 167).

Antes de planejar aula, metodologia que se aplica ao conteúdo e até mesmo uma avaliação o professor deverá primeiramente conhecer seu aluno, suas experiências, necessidade que precisa ser estimulada, que tipos de adaptações deverá usar em sala de aula. Conhecer o aluno é importante, pois, não importa se os alunos são surdos ou ouvintes compreender as necessidades, suas vivências, facilitará na seleção de metodologias que melhor se encaixa com seus alunos.

Ao perceber que a experiência visual faz parte da vivência do surdo o professor simplificará o desenvolvimento do aluno surdo, metodologias que utilizem as experiências visuais são de grande relevância para os surdos. Conforme Strobel (2008) “[o]s sujeitos surdos vêem o mundo de maneira diferente em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e por estarem longe da experiência auditiva”. (STROBEL 2008, p. 59).

A Pedagogia visual utiliza métodos e recursos visuais que facilita o ensino aprendizagem Campello (2007) propõe que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos e defende uma

“pedagogia visual”, explicada como aquela que faz uso da língua de sinais e elementos da cultura surda como:

(...) contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

O docente pode entre diversos métodos poderá escolher oficinas para estimular e facilitar o processo ensino- aprendizagem dos alunos. Para Paviani e Fontana (2009, p. 78) “uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Para os alunos as oficinas em Libras promovem as interações entre os seus colegas de classe, tornando a comunicação prazerosa, e desenvolvendo as novas experiências para todos (alunos e professor).

Segundo Lacerda e Santos (2013):

[...] A comunicação e interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, cognitivo e linguístico. Portanto a comunicação e a interação com o outro em língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. (Santos, 2013, p.54)

O uso do lúdico trará para o momento de aprendizado prazer, e com essa perspectiva o aluno poderá desenvolver seu potencial rapidamente. Os jogos podem estimular e facilitar o interesse da criança surda no seu processo de ensino. Antunes (2013, p. 17) afirma que “o jogo, em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências.”

O educador que conhece as características linguísticas, culturais do surdo terá capacidade de planejar adequadamente jogos e brincadeiras lúdicas que possam trazer conhecimento e inclusão para o aluno surdo no ambiente escolar.

Segundo Silva (2016):

A ludicidade no ensino de libras pode possibilitar a inserção

mais rápida dos alunos ao universo do conhecimento, facilitando para que se chegue à efetiva aprendizagem do aluno surdo. No entanto, para que isso aconteça, é preciso um planejamento adequado, de forma a efetivar o trabalho pedagógico, aliando o lúdico com uma proposta de aprendizagem e desenvolvimento significativo. A socialização promovida por tais atividades também se configura como importante fator para o desenvolvimento do aluno. Tal fator possui impacto direto no processo de ensino aprendizagem. (Silva 2016, p. 51).

O professor para diversificar nas aulas poderá usar as TIC (Tecnologia da informação e comunicação), os jogos (online e aplicativos) contribuem para que o aluno tenha uma experiência divertida na aprendizagem digital.

Segundo Ramos (2008) os jogos eletrônicos combinam diferentes linguagens. O ambiente virtual e a multimídia combinam imagens, sons e textos, incluindo os mini-games, os jogos para computador (em rede ou não), os softwares para videogames, os simuladores e os fliperamas e se constituem como artefatos de grande fascínio econômico, tecnológico e social.

Antes o surdo usava o celular somente para mandar mensagens de texto, agora com surgimento das TICs, ele poderá se comunicar e principalmente estudar usando computadores, celulares e tablets. Segundo STUMPF (2010):

Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas (STUMPF, 2010, p.2).

A literatura surda é também uma tática usada para incentivar o ensino do aluno surdo. Assim como a literatura ouvinte, a literatura surda também tem os gêneros textuais. Segundo Barbosa (2019, p.131) “A literatura surda é estabelecida em diversos gêneros: fábulas, contos, piadas, história dos surdos, romance, lendas, poesias etc.”

O professor de sala de aula tem diversas possibilidades de usar a literatura surda, poderá usar para que o aluno aprenda Libras, os

gêneros literários, estimular a criação de obras feitas pelos alunos.

Através da Literatura surda o aluno surdo terá contato com histórias, sua língua, identidades e cultura poderão ser construídas. “[...] legitimando sua língua, suas formas de narrar às histórias, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem” (KARNOPP; HESSEL, 2009, p. 12).

A literatura surda para as crianças é fonte de aprendizado e inspiração, a criança surda pode se ver com protagonista de uma história isso é fundamental para sua vida, ver que existem pessoas, personagem que são iguais a ela. Karnopp (2010, p. 161) cita que “a literatura surda faz parte das histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa”.

A literatura é de grande relevância através dela a humanidade pode ter um registro de pensamentos das pessoas no período da produção da obra literária, registros de seus os sonhos, as piadas, as recriações e as manifestações culturais dos povos. Costa e Ribeiro (2018) relatam:

Além disso, as produções literárias desses [dos] sujeitos podem viabilizar o entendimento acerca de um determinado tempo histórico, pois a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois se constitui em um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. (Costa e Ribeiro 2018, p. 101)

A produção literária do surdo pode ser exposta através de língua de sinais (Libras no Brasil), SignWriting (escrita de sinais mais usada no Brasil) também em escrita na língua portuguesa, pois o surdo também tem contato com a cultura ouvinte. Sobre este assunto, Karnopp (2008) declara que:

As produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse

contato linguístico e cultural pode proporcionar uma experiência bilíngue a essa comunidade. Neste sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da língua portuguesa, também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus interesses e cidadania. Pode-se pensar que a escrita pode contribuir para a destruição da riqueza em sinais; mas a escrita, por si só, não é necessariamente um fator contrário, já que pode-se [sic] pensar na escrita como a busca por tradução das raízes culturais, associada a outras formas de arte, como teatro e vídeo. Karnopp (2008, p. 6)

Os recursos didáticos segundo Freitas (2007) são materiais utilizados pelo professor para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, também conhecidos como “materiais”, “recursos instrucionais” ou tecnologia educacionais”, referem-se a todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando estimular o aluno e aproximá-lo do conteúdo proposto.

Conforme Fiscarelli (2008), grande é o investimento por parte dos governantes para a aquisição de materiais didáticos, principalmente os das novas tecnologias, como vídeos, multimídia, games, internet e outros. Livros, apostilas, e-books, materiais didáticos digitalizados (adaptados para alunos com deficiência), instrumentos e produtos pedagógicos utilizados em sala de aula, bem como material instrucional, têm uma única função: garantir uma aprendizagem mais sólida e fazer com que o aluno retenha conteúdos, para, posteriormente, aprimorá-los.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS		
Recursos visuais	Recursos auditivos	Recursos audiovisuais
- Álbum seriado	- Aparelho de som	- Filmes
- Cartazes	- Discos	- Diapositivos e diafilmes com som
- Exposição	- Fitas cassete	- Cinema sonoro
- Fotografias	- CDs	- Televisão
- Flanelógrafo	- Rádio	- Videocassete
- Gráficos	- CD-ROM	- Programas para computadores com som
- Gravuras		- Aparelho de DVD
- Mapas		- Computador
- Modelos		
- Mural		
- Museus		
- Objetos		
- Quadro de giz		
- Quadros		
- Transparências		

Fonte: Maria Rosângela Mello – CRTE Telêmaco Borba

Segundo Freitas (2007) a utilização desses recursos impõe a observância de alguns critérios para uma escolha mais eficiente, por parte do professor, como:

– Principais materiais e equipamentos didáticos utilizados nas escolas brasileiras:

- a) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos;
- b) adequação às habilidades que se quer desenvolver (cognitivas, afetivas ou psicomotoras);
- c) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível;
- d) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade).

Por isso, quanto mais você conhecer a proposta pedagógica da escola e estiver próximo do planejamento dos colegas professores, mais você poderá ajudá-los na disponibilização, na manutenção e na conservação dos materiais.

Freitas (2007) apresenta recursos mais conhecidos no Brasil

1. Álbum seriado	14. Gravador	27. Quadro magnético
2. Cartazes	15. Gravuras	28. Quadro de giz
3. Computador	16. Histórias em quadrinhos	30. Reálias
4. <i>Datashow</i>	17. Ilustrações	31. Retroprojeto
5. Desenhos	18. Jornais	32. Revistas
6. Diorama	19. Letreiros	33. <i>Slides</i>
7. Discos	20. Livros	34. Televisão
8. DVDs	21. Mapas	35. Textos
9. Episcópio	22. Maquete	36. Transparências
10. Filme	23. Mimeógrafo	37. Varal didático
11. Flanelógrafo	24. Modelos	38. Videocassete
12. <i>Folders</i>	25. Mural	39. Aparelho de DVD
13. Gráficos	26. Museus	

Fonte: Maria Rosângela Mello – CRTE Telêmaco Borba

Essas quadros interativos possuem ferramenta para desenho, gráficos, escrita, matemática, Criação de atalhos para documentos e mídias, apresentações, captura de imagem, ferramenta de ensino e aplicação, criação de animações gráficas, Software que interage com qualquer software, Caneta inteligente e caneta de objetos, Vídeo player, Zoom, Cortina, Régua, Compasso, Highlight, e e muitas outras funções e tudo que seu computador faz tem nos quadros interativos (Internet, Aplicativos, etc).

Para o ensino do surdo a escolha da marca desse material deve ser pensada, que se seja possível ser usado em diversos objetivos no ensino do surdo.



Imagem: <https://movplan.com.br/blog/quadro-interativo-conheca-as-vantagens-para-sala-de-aula>

Indicadas para todas as modalidades do ensino e ideais para o trabalho com turmas heterogêneas, as salas-ambiente são espaços definidos para cada área do currículo, que reúnem os recursos e informações específicos a cada uma delas, favorecendo o trabalho com turmas heterogêneas. Nelas, o estudante encontra materiais didáticos relacionados às disciplinas em estudo e usufrui de um ambiente totalmente voltado à contextualização dos conteúdos, favorecendo a construção do conhecimento.

Veja uma lista básica de materiais e equipamentos didáticos que podem compor salas-ambiente de alguns componentes curriculares:

Sala de ciência	Sala de matemática	Sugestão uma sala de produção para que os alunos surdos possam produzir as atividades ou projetos escolares na escola como:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapas do corpo humano</li> <li>- Moldes de arcadas dentárias</li> <li>- Livros de biologia, química e física</li> <li>- Viveiros de pequenos animais e insetos</li> <li>- Álbuns-seriados sobre o ciclo biológico dos organismos vivos</li> <li>- Vasos de plantas</li> <li>- Microscópio</li> <li>- Estufas de germinação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Transferidores, compassos e esquadros</li> <li>- Blocos lógicos</li> <li>- Material dourado</li> <li>- Ábacos</li> <li>- Calculadoras</li> <li>- Balanças, metros e trenas</li> <li>- Cartazes com tabelas, gráficos e expressões numéricas</li> <li>- Materiais concretos de contagem e numeração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer slides</li> <li>- gravação de vídeos</li> <li>-edição de vídeos</li> <li>-cenário: o fundo será organizado de acordo com o objetivo do trabalho</li> </ul> <p>A sala de produção da atividades dos surdos devem ser preparada acusticamente para que não capte os sons ou ruídos externos.</p> <p>Materiais: computador, internet, programas de edição, iluminação fria, de LED, Suportes para os equipamentos, materiais para o cenário e entre outros.</p>

O livro didático seja ele digital ou em papel que deve ser adaptado para o aluno surdo com estratégias visuais, bilíngue. Na internet tem sites de livro digital gratuitos com de vários tipos. Na editora arara azul disponibiliza material bilíngue Libras para baixar online e no aplicativo:

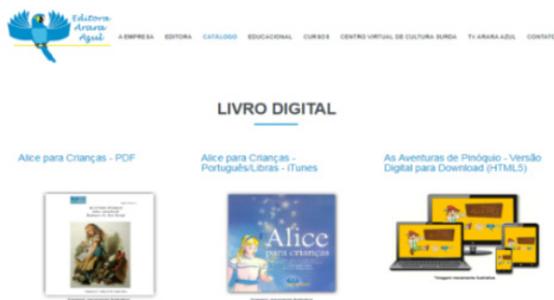


Imagem: <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/4>. **Aplicativo Bilíngue-PORTUGUES E LIBRAS**

No site da TV INES encontraremos diversas opções que podem usar como recursos:

Programas
<p style="text-align: center;"><b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b></p> <p>A série Contação de Histórias visa tornar acessível a literatura infantil e juvenil para a comunidade surda de todas as idades. Cada animação contempla autores e ilustradores nacionais traduzidos em Língua Brasileira de Sinais.</p> <p>Disponível: <a href="http://tvines.org.br/?page_id=16877">http://tvines.org.br/?page_id=16877</a></p>
<p style="text-align: center;"><b>CINEMÃO (em libras)</b></p> <p>Os melhores filmes do cinema brasileiro com legendas descritivas em português. A programação passa por todos os gêneros cinematográficos, incluindo documentários premiados. Ao final de cada sessão, o apresentador desafia o público com perguntas instigantes para que haja a possibilidade de interatividade através de comentários sobre os filmes em redes sociais.</p> <p>Disponível em: <a href="http://tvines.org.br/?page_id=337">http://tvines.org.br/?page_id=337</a></p>

O mapa conceitual segundo Moreira (2013) diz que os mapas conceituais são representações externas que de alguma forma refletem representações internas (mentais) de quem faz o mapa. Para os autores Lobato e Bentes (2018) apontam que:

O Mapa Conceitual é um elemento que possui diversos conceitos que indicam relações entre cada conceito ou palavra os quais usamos para representar algo no mapa. É relevante pontuar que devem estar claros no mapa quais os conceitos contextualmente mais significativos e quais os conceitos secundários

ou específicos. Sendo que, em determinado Mapa Conceitual, as setas podem ser utilizadas para dar um sentido de direção a determinadas relações conceituais (p. 73).

O mapa conceitual pode ser confeccionado cartolina (desenhos, imagens ou fotos) e as palavras, frases em português e libras ou interativo (slides interativos, telas sensíveis ao toque, telas touch), é uma estratégia importante para ensinar conteúdos abstratos como o ciclo da água, sistema solar e disciplinas de cálculos entre outras.



Fonte: dos autores (2018). Disponível: <https://docplayer.com.br/123307076-Pedagogia-visual-na-educacao-de-surdos-uso-de-mapas-conceituais-como-estrategia-pedagogica.html>. Acesso em 19/04/2021 as 19:00hs.

OS DVD's bilíngue de Libras sejam historias aprendizado de sinais, diálogos são práticas em que o professor precisa planejar para alcançar o seu objetivo no ensino bilíngue, material bilíngue libras/português editora arara azul (CD-ROM bilíngue Libras/Português para crianças surdas e ouvintes , de acordo com a idade e etapa escolar).



\*Imagem meramente ilustrativa

Peter Pan Livro em Disponível <https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/3-> acesso em 21/03/ 2021 as 19hs

Livros que abordam a cultura e personagens surdos (com Signwriting ou Libras) trará aproximação para o aluno a sua cultura, histórias criadas ou adaptadas, muitos dos livros escritos por surdo, esses livros com surdos poderá estimular a leitura.



Imagens retiradas da internet pelas autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. A importância desse trabalho para a sociedade em geral é conhecer, refletir e contribuir no processo do ensino aprendizagem do aluno surdo, pois o mesmo tem características específicas que são visuais e necessita de metodologias e recursos diferenciados ao seu ensino e aprendizagem.

Metodologia para o ensino aprendizagem do surdo é visual, contextualizada, a Libras como L1 e português como L2, ensino bilíngue, contemplando a visualidade, escrita de sinais, pedagogia visual, literatura surda a vivência do surdo, a identidade e comunidade surda.

Os recursos que são objetos ou materiais utilizados para o auxílio do ensino aprendizagem do surdo que são materiais didáticos como DVD's, mapas, quadro de acrílico, livros, apostilas, caderno, gravuras, revistas, livros visuais e outros materiais concretos principalmente os das novas tecnologias, como vídeos, multimídia, TV, computador, tablet, celular, games, aplicativos, sites interativo em libras, quadro interativo, internet, e-books, materiais didáticos digitalizados e outros.

---

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Literatura surda: produção textual em libras**. CRUZ Janaina Carla da; GARRÃO Liliane Vieira Vega. – Indaial: UNIASSELVI, 2019.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In **Estudos Surdos II**/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- COSTA, B. S. L.; RIBEIRO, S. S. A representação da surdez na literatura: vivências e experiências de surdos e familiares de surdos. In: **Estudos de Literatura Brasileira contemporânea**, n. 54, p. 101-121, maio/ago. 2018. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n54/2316-4018-elbc-54-101.pdf>. Acesso em: 10/04/2021.
- DÁMAZIO Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), **Artigo 53 da Lei nº 8.069** de 13 de Julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Data de acesso: 09/04/21
- FACION, José Raimundo; SILVA, Maria de Fátima M. Caldeira. **Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação**. In: FACION, José Raimundo (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005, p. 181 – 209.
- FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. / Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- FISCARELLI, R. B. **O Material didático: discurso e saberes**. Araquara: Junqueira e Marins Editora, 2008.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.
- KARNOPP, L. B. **Literatura surda**. ETD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em: <https://bit>.

ly/3k67fEQ. Acesso em: 18/04/21.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda**. Florianópolis: UFSC: 2008. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura\\_Surda\\_Texto-Base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf). Acesso em: 10/04/2021.

KARNOPP, L. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 14/04/2021

KARNOPP, L. B.; HESSEL, C. **Metodologia da Literatura Surda**. Florianópolis: UFSC: 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologia-DeEnsinoEmLiteraturaVisual/assets/622/TextoBase\\_MLS\\_2011.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologia-DeEnsinoEmLiteraturaVisual/assets/622/TextoBase_MLS_2011.pdf). Acesso em: 10/04/ 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> . Data de acesso: 09.04.21

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora?: Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

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

LIMA, E. S.; CRUZ, R. T. Alguns aspectos semânticos da Libras: um estudo do léxico de seus sinais em suas relações de sinonímia, antonímia, homonímias, homógrafas e polissemia. **XVII Congresso Internacional Asociacion de Linguistica y Filologia de América Latina (ALFAL 2014)**. João Pessoa – Paraíba, Brasil, 2014.

LIMA, Dayse Maria Collet de Araújo. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez**. 4ª Ed.– Secretaria de Educação do Distrito Federal...et. al – Brasília: MEC, 2008, 89p. il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 10.04.2021.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. **O uso de Mapas Conceituais na Pesquisa de Representações Sociais**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.).

Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 90p.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **O acontecimento do ensino de Libras – diferenças e resistências.** In: Libras e estudo: ensino-aprendizagem. 2012. Disponível em: [http://www.socepel.com.br/\\_arquivos/APOSTILAS\\_LIBRAS/Libras%20em%20estudo%20ensino-aprendizagem.pdf](http://www.socepel.com.br/_arquivos/APOSTILAS_LIBRAS/Libras%20em%20estudo%20ensino-aprendizagem.pdf) Data de acesso 11/04/2021

MIRANDA, Ana Patrícia e Silva de; FIGUEIREDO, Daiane Pinheiro; LOBATO, Huber Kline Guedes. **A tecnologia da informação e comunicação e ensino aprendizagem de alunos surdos: relato sobre a experiência de uma professora da sala de informática.** In: diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos. 2016.

MIRANDA, Guacira Quirino. **A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio.** In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). Ensino Médio: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012.p. 103 a 126.

MIRANDA, Dayse Garcia. **Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais?** Universidade Federal de Ouro Preto-<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul.-dez. 2016 DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.185-198- [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12630/1/ARTIGO\\_MaterialDid%C3%A1ticoDigital.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12630/1/ARTIGO_MaterialDid%C3%A1ticoDigital.pdf) Data de acesso: 21/04/21

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais.** Porto Alegre, v.24, n. 6, 2013, 49p.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA Niura Maria, **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/16-60-1-PB.pdf> Data de acesso: 12/04/2021.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Daniela. **Jogos eletrônicos, desejo e juízo moral.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Libras**

**na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?** In: Psicologia Escolar e Educacional. v. 20, n.1, 2016. Disponível em: [https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee\\_v20n1.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v20n1.pdf). Acesso em: 11/04/2021

SILVA, Valquíria da Conceição. Revista Somma. **A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos.** Revista Somma | Teresina, v.2, n.2, p.47-57, jul./dez. 2016. Disponível: <http://ojs.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/viewFile/98/121>. Data de acesso: 13/03/2021

Site: 18 funções para encantar os alunos e dar liberdade aos professores. Disponível em: <https://movplan.com.br/software-educacional-quadribook/>.

Tv INES- Disponível: <http://tvines.org.br/> acesso dia 20/04/2021

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobra a cultura surda. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias.** Texto Base - Eixo de formação pedagógica, Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras à Distância. Florianópolis, UFSC, 2010.

# PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19<sup>1</sup>

*Amauri de Oliveira Amaral<sup>2</sup>*

*Paulo Henrique Guimarães de Lemos<sup>3</sup>*

*Adriana da Silva Maria Pereira<sup>4</sup>*

## **Introdução**

Neste ano comemoramos cem anos de história de Paulo Freire e as reflexões acerca de sua influência para as pesquisas sobre o processo de escolarização de alunos nas mais diversas modalidades de ensino. Isso nos motivou como profissionais da educação especial e inclusiva a realizar essa pesquisa, que partiu-se de um pressuposto de até que ponto vai o conhecimento dos profissionais acerca da teoria de Freire e de que se apropriam destes conhecimentos em suas

- 
- 1 Trabalho apresentado na modalidade de Comunicação Oral - Resumo Simples no Pré-colóquio Paulo Freire - Rio de Janeiro, 03 e 04 de maio de 2021.
  - 2 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PRO-FEI) pela UNESP; Professor da Educação Básica nas Secretarias Municipais de Educação de Nova Iguaçu e São João de Meriti. E-mail: amauri.amaral@unesp.br.
  - 3 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PRO-FEI) pela UNESP; Professor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Nordestina/BA e Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Monte Santo/BA. E-mail: paulo.lemos@unesp.br.
  - 4 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PRO-FEI); Professora Docente I da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro; Professora Itinerante da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e Mediadora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva da Fundação Cecierj. E-mail: silva.maria@unesp.br.

práticas docentes.

Dentro de uma abordagem inicial, por relatos observados em conversas em um grupo de professores da educação básica verificou-se afirmações que apontavam as ideias de Freire como uma filosofia sem relação ou utilização atual com a prática docente na atualidade; outras ideias pressupunham o autor pernambucano como ligado estritamente ao ensino de jovens e adultos; por fim, outras defesas apontavam o mesmo autor como diretriz de trabalho e prática docente ainda atual, em diálogo com outros teóricos educacionais no século XX e XXI. Compreende-se que a abordagem de Freire leva a uma percepção do ser humano além de uma visão da educação, que muito é lembrada e bastante citada nos resultados da pesquisa.

É reconhecível sua obra no que concerne a visão crítica, o que leva a amantes e detratores na atualidade.

No entanto, o educador deixa também uma teoria que estuda a comunicação e como o aprendizado pode se dar através da linguagem (FREIRE, 2011). Essa noção que fundamenta este estudo, a qual a interpretação de um fato tem uma interpretação muito particular e difere de um sujeito para o outro, trazendo uma qualidade rara do que é ser humano: a individualidade do pensamento.

Ainda a relação política e de solidariedade entre os pares e diferentes, fundamentais para um ensino emancipatório, como qualquer outra ação eficaz que gere o conhecimento na escola. Dentro dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar o conhecimento prévio e a aplicação dos professores da abordagem freireana na prática docente em prol da escolarização dos alunos PAEE no contexto da pandemia da Covid-19.

Desnudamos assim o deslocamento da educação e sua relação com a práticas sociais atuais. Assim, como afirma Lemos (2003) “a Cibercultura sem uma perspectiva histórica, sem compreendermos os diversos desdobramentos sociais, históricos, econômicos, culturais, cognitivos e ecológicos da relação do homem com a técnica”. Observamos assim uma relação direta de Freire nesse processo atual, que preconiza uma educação que se movimenta e se articula a sociedade que se insere. Porém, a pandemia trouxe as mazelas e o

desencontro das práticas com os jovens e crianças. Assim, a interlocução preconizada pela Cibercultura na obra de Lemos se entrelaça com as ideias de Freire. Sem contar a crítica ao capital e sociedade do século XX, podemos ver em Lemos (2003, p. 02)) na seguinte afirmação essa premissa, no sentido de que a Cibercultura “nasce no desdobramento da relação da tecnologia com a modernidade que se caracterizou pela dominação, através do projeto racionalista-iluminista, da natureza e do outro”.

Atualmente, com a advento da Internet e de novas tecnologias, como o *WhatsApp* principalmente, este compartilhamento é diário e quase instantâneo. Percebemos que nossas construções de narrativa estão alteradas, como propõe o texto de Solange Jobim, “O Olho e a Câmera” não se relata a Cultura Digital, mas ali fala-se acerca de como a fotografia e seu advento, assim como a imagem, mudaram a forma de lidarmos com nosso olhar. Existem relatos mais antigos que falam que aprendemos a ver em 3D (3 dimensões). Vive-se novamente este momento. Desta vez imagens em movimento, vídeos e áudios. É um modo de ícones e outras estratégias de linguagem e comunicação.

Em suas considerações acerca do diálogo de Freire com outros autores Romão (2010) observa que esta questão da linguagem se conecta com a leitura de mundo e consciência do mesmo e na nossa sociedade atual extremamente ligada a imagens e ícones. Em sua época o próprio Freire entendeu que “os recursos audiovisuais constituíram (e constituirão), notável instrumento a serviço da ciência e da educação, como sempre destacou Paulo Freire – um pioneiro de sua utilização na educação de adultos” (ROMÃO, 2010, P.89).

Todo esse diálogo de Freire com a questão da educação inclusiva, em especial pessoas com deficiência, percebemos que em muito a literatura do pernambucano terá eco nos dias atuais. Estes alunos estão inseridos em toda esta sociedade, tanto da Cibercultura, quanto do apelo irreversível às imagens. Dentro da Cibercultura e das relações que os mesmos (alunos PAEE) elaboram trocas mediadas por professor, pais e familiares que geram conhecimentos a partir destas interações.

Ao falar de educação e também sobre os processos de

cidadania que Nilda (STECANELA, 2009), pondera que a lousa na mão do aluno da idade média continua a mesma que este porta no século XX. Talvez ela seja também a mesma no século XXI, mas a escrita dela não pode ser a mesma. Como alerta a autora a aprendizagem ocorre em outros contextos não escolares, defendido também por Freire. Ainda o autor alerta para a questão da comunicação, que é um tema pertinente a pesquisa a qual nos propomos. Desta forma, necessário que a linguagem escolar se aproxime da forma como esses jovens e pessoas com deficiência se comunicam e se relacionam entre si. Este caminho talvez nos leve para uma educação plural voltada ao respeito à outras vozes e à convivência com a diferença.

## **1. Fundamentação Teórica**

No século XX várias ações fora, fundamentando a possibilidade de implantação de políticas inclusivas no Brasil. No entanto, tomaremos um documento com bases no mundo e que cimeta por completo o início de Políticas Públicas voltadas para o setor, a Declaração de Salamanca (1994). Mas dentro daquele crescimento do neoliberalismo, que tem seu ápice nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), vamos vendo menos implementos de escolas especializadas e mais outras na modalidade regular com inclusão. Em 2008 já no governo Lula acontece uma explosão de aberturas de salas de recursos, importante dispositivo na pedagogia inclusivista.

Mas pensando na “flor viva” (BEZERRA, 2013), que seria a esperança nos lugares sombrios, acreditamos que estas políticas de inclusão funcionam como um pesticida que veio para matar a flor, ou torná-la bonita, mas sem viço, ou qualidade. Assim tem sido a política pública desde então. Falar em Freire e não tocar na crítica social ao modo capitalista e as desigualdades da sociedade que o aluno está não seria coerente. Portanto, mesmo não sendo aqui o objetivo falar sobre a inclusão em si, mas sim como o profissional de educação se porta frente aos ensinamentos de Freire. Retomando a flor, era necessário esfriar e evitar a colheita, então deram essa política pública que se desenha. Portanto, o caráter emancipatório apontado por Freire se

faz urgente no trabalho pedagógico. A ideia é boa, atende ao ideário “humanista”, mas na prática traz muitos problemas e mazelas que os professores em espaços inclusivistas bem conhecem.

Como tudo nesse país, as questões educacionais ficam dentro do debate acerca da prática docente e no que o professor deve fazer. Mas pouco se discute sobre a política pública ou os recursos necessários.

Com relação aos alunos a consciência do responsável e em paralelo dos alunos sobre seu lugar na sociedade, algo que é proposto em Freire e que muito coloca em jogo a reputação atual do autor, é algo essencial na implementação de políticas públicas voltadas ao setor. Assim, não só o aluno, mas a família também faz parte do processo educativo. A garantia de direitos e deveres do estado para com estes alunos com deficiência se deram pela atuação enquanto pessoas políticas e cidadãos com direitos. Mas muitos pais estão cansados e não querem semear essa flor (BEZERRA, 2013), pressionam muito a escola e o professor, mas o embate fica restrito a aquele espaço.

Enquanto as conquistas forem dadas e não vierem da luta, não terão muita valia para quem necessita delas. Nos últimos anos os tão almejados profissionais de apoio e mediadores chegaram ao espaço escolar. Muito em parte pelo resultado direto das várias ações de pais de alunos PAEE que pleitearam com ações no Ministério Público e fizeram valer seus direitos. A colheita da flor parece mais próxima nessas passadas do estado. Assim, observamos diretamente o diálogo de Freire e o aluno como parte da sociedade, como ser político presente na engendragem que caminha nas políticas inclusivistas gestadas no Brasil.

## ***1.2. Freire e os autores do século XX***

Levando em conta que estes alunos PAEE estão dentro do ambiente escolar, buscamos compreender a correlação de Paulo Freire e outros autores nesses processos de ensino, sobretudo nesse momento de educação remota. Assim, como já apontamos, uma sociedade da informação e seu acesso a imagens perpassam pelo que o pernambucano e Debray apontam (ROMÃO, 2010)

o que chamamos de “visão”, na verdade, é a leitura de mundo, é a tomada de consciência do que é e, nos processos revolucionários, a conscientização sobre o que deveria ser. E, aqui, a primeira e profunda convergência entre Debray e Paulo Freire (p. 88)

A ideia freiriana também vai além no que se propõe ao falar da linguagem. Esse é um cânone na teoria do pernambucano e muito essencial no trabalho realizado com os alunos PAEE. Alguns, como autistas, necessitam de protocolos e substitutivos e linguagem. Percebemos que é a forma que Paulo Freire entende a comunicação e suas implicações para entrada no mundo letrado. Além do código, percebemos uma proposta robusta acerca da compreensão das coisas e do mundo a volta, muito imbricado no trabalho da educação da pessoa com deficiência, como observa ROMÃO (2010) nas suas considerações sobre Freire em *Pedagogia da Esperança*.

Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo. A comunicabilidade do inteligido é a possibilidade que ele tem de ser comunicado mas não é ainda a sua comunicação (p. 45).

Dentro da visão de mundo e da leitura do mesmo vem o termo “palavramundo”, já há muito conhecido. Este termo ganha outro contorno ao se entrelaçar e comunicar com outros autores. Levando em conta o desafio que é apresentar o mundo letrado para os alunos PAEE, compreendemos que a teoria freiriana dialoga com Todorov (PAZ, BATISTA, GONÇALVES, 2021, p.42) ao tratar do incentivo da leitura em todos os meios, mas e se hoje devemos então levar a essa leitura junto aos meios digitais, redes sociais.

Observamos também que Freire alerta para o cuidado ao escolher de que forma mediremos o conhecimento do aluno. Como aponta Romão (2010, p.67) “a escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige”. Neste caso, os alunos PAEE ou qualquer outro aluno precisa ser conhecido pelo professor para que assim possa escolher a melhor forma de apresentar e trabalhar a troca de conhecimento com

o aluno. Nota-se essa preocupação no trabalho pedagógico em tempos de Pandemia. Ainda sobre a imagem

Como se pode perceber, Paulo Freire confere à imagem um sentido prático para a educação dos adultos: ela se apresenta como canal necessário, quando se trata de círculo de cultura com alfabetizandos(as) que ainda não sabem ler a escrita da língua materna (ROMÃO, 2010, p.91)

Michèle Petit fala da fuga da adversidade pela leitura (PAZ, BATISTA, GONÇALVES, 2021, p. 43) que se interliga ao trabalho de Freire. Ainda o uso pelos professores da fantasia para tratar de temas da vida diária ou do cotidiano dos alunos, traz também o autor Nancy Houston que sugere “criar um mundo paralelo ao nosso e tão interessante e significativo quanto o chamado real” (PAZ, BATISTA, GONÇALVES, 2021, p. 45). Freire e todos eles valorizam a leitura e a observação do mundo que os cerca.

### ***1.3. O currículo e a abordagem Freiriana no ensino de alunos PAEE***

O currículo estabelece o teor do trabalho docente e de como essa escola vai formar cidadãos. Nos inquieta uma escola não ter claro que cidadão quer formar. Como ressalta FERREIRA (2014, p.90), o currículo estabelece relações importantes para todos os alunos, trata se serão incluídos ou excluídos; o quanto terão acesso aos temas pertinentes aos Direitos Humanos para sua emancipação, além, é claro, do senso crítico gerado e o poder de escolha que terá na sociedade que está inserida. Assim, essa falta de proposta que verificamos em algumas escolas nos dá a ideia que não existe uma preocupação com a formação para diversidade dos alunos. Nos parece que essa falta de política, na verdade é uma política de perpetuação de um estado para os alunos da rede pública, não tendo qualquer compromisso com a educação emancipatória proposta por Freire.

A partir dessas reflexões entendemos que a organização curricular determina sim o que o aluno aprende com a escola e como vai se desenvolver. Não é estranho que quando temos os famosos “Conselhos de Classe” vemos uma variedade imensa de ponderações

e falas, muitas vezes discordantes acerca da avaliação do aluno. Se houvesse um respeito ao PPP e aos pactos nos outros documentos firmados pela escola, estes Conselhos de classe não gerariam tanto desconforto, outro ponto proposto como a Democracia sendo importante no processo da educação, preconizado por Freire.

Na Educação Especial notamos que todas estas questões e problemas são amplificados. Alia-se a isso o fato de que “as escolas ajustam seus programas às características individuais da deficiência, reduzindo as possibilidades desse aluno de acessar a níveis de autonomia, capacidade de pensamento abstrato e interação qualificada com os demais colegas” (HOSTINS, 2014, p. 05). Ou seja, não é explorado o potencial do aluno. Acabamos dentro daquela ideia que resisti muito em citar aqui, por já estar a muito debatido e citado, que é a “Quando a escola é de vidro” da autora Ruth Rocha. Mais uma vez compreendemos que falta a didática proposta por Freire, que interfere diretamente na educação inclusiva. O aluno traz seus saberes que devem ser aproveitados no processo de mediação e absorção de novos conhecimentos. Há um esforço muito grande para os alunos neurotípicos serem enquadrados e muito mais ainda os que são Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Quando falamos de educação de PAEE compreendemos também que falta recursos humanos e recursos financeiros. Fica comprometido planejar e propor um currículo adaptado quando temos 20, 21 alunos para atender durante uma semana (SOUZA, 2014, p. 06).

Tratamos sobre os temas em tela para correlacionar outra concepção muito cristalizada na obra de Paulo Freire que é a emancipação, a mesma “só ocorre em um contexto educacional favorável à aprendizagem política sobre seus direitos e deveres.” (FERREIRA, 2014, p. 90). Portanto, notamos que neste momento estamos distante de uma pauta que proponha inclusão, Direitos humanos e escolha do currículo pela família. O que torna mais distante o fosso entre os alunos PAEE e o aprendizado. Mas há um esforço de trabalho em Salas de Recursos e escolas com ideários inclusivistas reais.

Ainda sobre o currículo deve-se evitar o que acontece nas escolas com a organização

“a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas e, conseqüentemente, seus processos de elaboração conceitual.” (HOSTINS, 2014, p. 04)

Com relação aos alunos PAEE e um ensino de fato emancipatório, precisamos aqui tratar sobre os termos que aqui estamos usando e o que isso implica na prática pedagógica vigente. Mendes diferencia os termos “Inclusão”, “Inclusão Escolar” e “Educação Inclusiva”. Dentro destas ideias há concepções diferenciadas sobre “Inclusão Escolar”. Dentre as várias noções incluo aqui o simples ato da matrícula, que comumente é adotado pelos órgãos públicos e a permanência e compartilhamento da criança “público-alvo da educação especial” (PAEE). Esses conceitos estão ligados ao que acreditamos como etapas para inclusão da educação no contexto da Educação Especial, mas ressaltamos aqui que no contraponto trazido pelo texto de Bueno compreendemos que “Educação Inclusiva” não está restrita à Educação Especial. Bueno traz uma análise das implicações da Declaração de Salamanca e sua interpretação pelas autoridades brasileiras. A Educação Inclusiva não se restringe somente a Educação Especial e aos PAEE, mas sim a vários outros grupos antes marginalizados. Esse esforço em restringir o termo pode ser um perigoso caminho em não gerar equidade. Além disso implicaria em modificar a escola como funciona. Inclusão é um termo amplo e que ainda suscita muitos encaminhamentos. No entanto, para análise dos casos em questão, trataremos sobre no que diz respeito aos alunos PAEE.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

Ao realizar pesquisas no período do isolamento social da pandemia da Covid-19, ainda mais no ano de comemoração do centenário de Paulo Freire (1921-2021) é reafirmar a importância deste educador e filósofo na história da Educação Brasileira.

Essa importância também perpassa a perspectiva da Educação Inclusiva, por esse motivo optamos por realizar uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, para observar, registrar, analisar,

classificar e interpretar os dados sem que haja sobre eles interferência e manipulação do pesquisador. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Nesse contexto, o procedimento metodológico teve início com a observação dos relatos dos participantes em conversas no grupo de *WhatsApp* sobre a obra de Paulo Freire, que culminou em uma análise crítica-reflexiva, que resultou em alguns temas geradores para as perguntas do questionário.

A partir desse primeiro procedimento, realizamos a elaboração do questionário semiestruturado no *Google Forms*, com um total de 16 perguntas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os objetivos da pesquisa e a sua relevância. O questionário foi aplicado em abril/2021 para um grupo de 30 mestrandos na área da Educação, todos eles professores atuantes na educação básica e pública. Tivemos apenas 17 respostas no retorno do questionário para realizar a análise de acordo com a técnica de categorização de Bardin (2011) e separamos nas seguintes categorias: ensino, reflexão, formação emancipatória e método/abordagem.

### 3. Resultados e Discussão

O ambiente escolar é composto por indivíduos que trazem em sua “bagagem” histórica, social e cultural suas vivências e experiências. Isso conseqüentemente influencia o processo de escolarização e aprendizagem, a metodologia adotada pelo docente e a configuração da sala de aula. O que nos leva a crer que “cada ser humano é único e se distingue um do outro pela sua individualidade, assim como todos os outros indivíduos de outras espécies” (RIBEIRO, BENITE, VILELA, 2008, p. 05).

E essa individualidade precisa ser respeitada, de forma a oportunizar uma aprendizagem significativa para todos, já que...

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (Brasil, 1994, p. 01)

Um processo que vai ao encontro da proposta da Educação Inclusiva, que tem como premissa oportunizar não só a garantia de matrícula nas classes comuns, mas também, a permanência com todo suporte pedagógico necessário para o desenvolvimento educacional do educando. Porém, na prática muitos são os mecanismos que podem dificultar a implementação da Educação Inclusiva e...

os mesmos mecanismos excluem não apenas as pessoas com deficiência, mas também outras, por causa de gênero, idade, local onde vivem, pobreza, tipo de deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, *status* de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes. São o sistema e o contexto que não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, o que também foi explicitado pela pandemia da COVID-19. São a sociedade e a cultura que determinam regras, definem a normalidade e percebem as diferenças como desvio. O conceito de barreiras à participação e à aprendizagem deve substituir o conceito de necessidades especiais. (UNESCO, 2020, p. 10)

Nesse sentido, é de suma importância realizar pesquisas que possam identificar e analisar o conhecimento prévio e a aplicação dos professores da abordagem freireana na prática docente em prol da escolarização dos alunos PAEE no contexto da pandemia da Covid-19. Percebemos pelos resultados da nossa mostra que os docentes têm esse conhecimento e acreditam na promoção da formação emancipatória e centrada no indivíduo, de forma a considerar suas singularidades e contexto histórico-cultural.

Para chegarmos a essa conclusão, utilizamos como escopo nesta pesquisa as respostas de 17 questionários semiestruturados que foram preenchidos no mês de abril/2021 por mestrados do Mestrado em Educação. O perfil dos participantes contou com 70% de mulheres com faixa etária entre 30 a 39 anos, que atuam no Ensino Fundamental como professoras regentes, professoras do AEE e intérpretes de Libras em escolas públicas em diferentes estados do Brasil.

Em relação à organização dos resultados, realizamos a categorização e depois separamos os dados em categorias semânticas, que foram agrupadas nos seguintes temas: ensino, reflexão, formação emancipatória e método/abordagem conforme as respostas das perguntas abaixo:

\* Pergunta 09 e 10 - “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. No contexto da pandemia da Covid-19, essa afirmação tornou-se uma atitude recorrente para os professores que ministram aulas para alunos com deficiência. O quanto você pode dizer que concorda com esta afirmação? Justifique sua resposta.

\* Pergunta 11 - A educação escolar, independente da etapa ou modalidade, não se resume em doutrinação ou apenas preparo para o mercado de trabalho dentro da lógica capitalista, mas sim, na possibilidade de promover uma formação autônoma e emancipatória. Como você vê essa questão na perspectiva da inclusão escolar? É possível promover essa formação no contexto da abordagem freireana?

\* Pergunta 15 e 16 - Quanto a leitura sobre Paulo Freire e o trabalho com alunos PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), você acredita na possibilidade de gerar um pensamento emancipatório com seus alunos: Não, Sim, mas sem influência das teorias do autor, Sim, com influência da teoria do autor e Talvez, dependendo do aluno. Justifique a sua resposta.

\* Pergunta 13 - Quanto ao MÉTODO/ABORDAGEM de Paulo Freire: Não existe, Datado e somente se aplica ao trabalho realizado pelo autor, Dialoga com práticas docentes atuais e Possível de ser replicado além do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

### **3.1 *Ensino***

A prática docente exige do professor um (re) pensar constante sobre suas estratégias pedagógicas e metodológicas, de modo que a pedagogia crítica seja o viés da sua atuação no contexto escolar. No período do isolamento social emergencial por conta da pandemia da covid-19, esse posicionamento docente torna-se essencial, como podemos perceber no percentual de 88,2 % de respostas que “concordam plenamente”<sup>5</sup> com a afirmação da pergunta 09: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

A justificação pela escolha da alternativa “concordo plenamente”

---

5 Utilizamos a escala Likert para identificar o envolvimento dos participantes com a temática da pesquisa. É um dos recursos mais indicados para mediar opiniões em pesquisas. (<https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>)

corroborar com contexto da afirmação de Freire (1997, p. 21), que nos diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

*“A pandemia trouxe novos desafios à prática docente, nos obrigou a repensar a forma de ensinar e aprender.”*

*“Se faz necessária uma reflexão contínua dos recursos e estratégias utilizadas em sala, de modo que estas possam viabilizar a aprendizagem de todos os estudantes, atendendo suas singularidades e valorizando suas potencialidades’.*

*“No contexto de pandemia, a busca por eliminação de barreiras torna-se mais desafiadora e é imprescindível que os professores sejam críticos de sua prática, principalmente em relação ao trabalho a ser realizado com estudantes com deficiência’.*

*“Através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. E, ainda, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a razão de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Decido, rompo, opto e me assumo’.*

É esse movimento dialógico que permite desenvolver práticas pedagógicas “em que os aprendizes sejam capazes de interrogar, afirmar e ampliar o entendimento que têm de si mesmos e da realidade em que estão inseridos” (SANTOS, 2012, p. 79)

### **3.2 Reflexão**

A reflexão é algo que perpassa a atuação docente, não só em relação à práxis, mas também, sobre as questões político-pedagógicas que dificultam a implementação de uma Educação Inclusiva em um contexto capitalista e neoliberal. Não devemos ser ingênuos em acreditar que a proposta de Educação Inclusiva seja totalmente despreziosa e não atrelada aos interesses do capitalismo, pois mesmo com os avanços significativos em políticas públicas em prol da inclusão escolar...

a qualidade da educação é alinhada aos critérios do mercado, com estrutura curricular pautada em conteúdos mínimos, avaliações padronizadas em larga escala e melhoria da escola via uma gestão gerencial sustentada pelas teorias de responsabilização, de avaliações externas e do uso de tecnologias. Esse movimento preconiza a transformação dos direitos sociais, no caso a educação, em serviços ofertados pelo capital e/ou filantrópico. (SOUZA; DAINÉZ, 2020, p. 03)

O que demanda dos docentes uma reflexão-ação-reflexão, principalmente, no atendimento educacional com alunos PAEE, para que a escolarização seja de fato uma oportunidade de promover uma formação emancipatória e autônoma; e a abordagem freireana contribui para esse processo de construção e ressignificação na Educação Inclusiva.

*“Acredito na emancipação dos estudantes público-alvo da educação especial mais especificamente aos que trabalho que refere-se aos estudantes com surdez. O educador como mediador no processo de ensino e aprendizagem, a partir da língua fonte do estudante desenvolve o senso crítico deste que tem o cognitivo preservado, os entraves para estes estudantes referem-se a comunicação devido a falta da língua de sinais na sociedade ao qual está inserido. A teoria Freireana é fundamental para que o estudante reconheça suas potencialidades e capacidades.”*

*“O autor nos ajuda a pensar a prática pedagógica e isso pode ser usado para atender às necessidades de todos os estudantes”*

*“Há possibilidades para a educação revolucionária e libertadora, mesmo sabendo que temos um currículo engessado e que atenda às necessidades da classe dominante, mas para isso é necessário uma postura crítica do professor e da professora não só sobre a prática pedagógica, mas na leitura que fazem das tramas sociais em que vivemos.”*

*“Vejo a afirmativa como necessária para rompermos com a lógica neoliberal. A partir da ideia de Freire que o aprendizado para a libertação só existe na relação de sujeito com sujeito e na horizontalidade do diálogo será possível aspirarmos novos horizontes para essa transformação social.*

### **3.3. Formação Emancipatória**

Como mostra o gráfico abaixo, um número significativo de professores acreditam na possibilidade de gerar um pensamento

emancipatório em seus alunos PAEE. Cabe ressaltar, que a construção desse pensamento leva a emancipação e consequentemente a cidadania, o que viabiliza proporcionar aos educandos uma aprendizagem pautada nas experiências, mesmo que seja somente mediante a linguagem, já que muitos alunos com deficiência acabam por não desenvolver a escrita.



Fonte: Elaborado pelos autores com base no formulário Google Forms.

*“A abordagem freireana ajuda a como trabalhar a consciência crítica e a emancipação dos indivíduos, é assim, tal influência é imprescindível para possamos alcançar o objetivo de formar cidadãos cumpridores dos deveres e defensor de seus direitos na sociedade a que pertencem.”*

*“A educação transformadora, que emancipa e traz autonomia não se destina somente a um determinado público de alunos, se assim fosse, não seria inclusiva.”*

*“Acredito na emancipação dos estudantes público-alvo da educação especial mais especificamente aos que trabalho que refere-se aos estudantes com surdez. O educador como mediador no processo de ensino e aprendizagem, a partir da língua fonte do estudante desenvolve o senso crítico deste que tem o cognitivo preservado, os entraves para estes estudantes referem-se a comunicação devido a falta da língua de sinais na sociedade ao qual está inserido. A teoria Freireana é fundamental para que o estudante reconheça suas potencialidades e capacidades.”*

*“Concordo com as ideias do autor de que não devemos só formar para o trabalho, mais para a cidadania, para que o povo participe da construção de uma nação. Esses pensamentos nunca se fizeram tão necessários e urgentes para que possamos melhorar a sociedade em que vivemos.”*

Segundo SANTOS (2012, p. 40):

a linguagem não pode ser vista fora do homem. Como um sistema simbólico construído e reconstruído pelo homem, ao longo do tempo, ela é instrumento de poder, de comunicação entre as pessoas, de meio para aquisição do conhecimento e circulação da cultura e, sobretudo, pressuposto para o pensamento humano.

É a sua capacidade inata de se comunicar com o meio social em que está inserido de forma a ter a sua participação efetivada e validada. Para Vygostky (2001, p. 24) “a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é na comunicação e contato social”.

### **3.4 Método / Abordagem**

Por fim, 58,8% das respostas a pergunta 13 apontou que o método/abordagem de Paulo Freire dialoga com as práticas atuais enquanto 29,4% escolheu a opção “Possível de ser replicado além do EJA (Educação de Jovens e Adultos)”. Esse resultado demonstra que os docentes compreendem a importância do método/abordagem do autor, além da Educação de Jovens e Adultos.

*“Dialoga com práticas docentes atuais, visto que os professores precisam se reinventar o tempo todo e serem críticos com sua própria prática, pois é preciso criar possibilidades para que os educandos avancem na construção do próprio conhecimento e para isso é preciso haver uma troca entre professores e estudantes para que esse conhecimento se torne transformador de práticas, realidades e visões de mundo”.*

*“A abordagem de Paulo Freire nos ajuda a compreender como o ensino pode ajudar aos indivíduos a ser e perceber criticamente o universo que o cerca, e isso deve ser uma constata em nosso fazer didático pedagógico nos dias atuais”.*

*“Paulo Freire não se refere a sua prática como de forma exclusiva para a alfabetização de adultos, mas sim, propõe uma quebra de paradigma educacional, onde os professores devem fazer uma escolha política sobre o seu papel enquanto docentes. Um professor que pensa na linha progressiva, por exemplo, deve fazer com que sua fala e sua prática se aproximem. Dessa forma terá um discurso coerente. Freire ainda diz que aqueles que preferem o cinismo que os assuma entre dizer uma coisa e fazer outra, devem estar ganhando algo com isso. O que os professores devem se questionar é qual o seu papel como educador a quem e o que ensinar.”*

*“Não domino a fundo, porém, acredito que é possível ser aplicada a outros níveis de ensino, pois envolve investigação, tematização e problematização, tornando o aprendizado mais significativo”*

PLÁCIDO; SOUZA (2017) acrescenta que a dialética faz parte do método/abordagem freireana e que a comunicação é uma estratégia para a “construção do saber e conhecimento”, com o objetivo de reconstruir caminhos para uma aprendizagem pautada na dialogicidade entre professor e aluno.

## **Considerações Finais**

É notório que o isolamento social por conta da pandemia da Covid-19 acarretou uma “avalanche” de mudanças e perspectivas em relação ao processo de escolarização não só dos alunos PAEE, mas de todos os educandos que frequentam o ambiente escolar e necessitam de um acompanhamento educacional que promova não só a escolarização, mas também, a formação emancipatória, crítica e reflexiva.

Esse processo também é possível oportunizar para os alunos PAEE, conforme foi apontado pelo resultado da pesquisa, já que o trabalho docente necessita de uma atuação ativa, política e reflexiva, de modo a buscar perceber as questões político-pedagógicas que permeiam o processo de construção da Educação Inclusiva no Brasil.

Percebemos através da revisão de bibliografia e dos elementos trazidos aqui em tela que é necessário a consciência da família e destes alunos como atores e seres sociais na sociedade. Somente uma participação ativa da cidadania de ambos possibilitará avanços na política e trabalho pedagógico de alunos PAEE. Desta maneira notamos que a emancipação e seus processos propostos por Freire tem aplicabilidade junto a educação de pessoas com deficiência.

## **Referências**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Em busca da Flor viva**: para uma crítica ao ideário inclusivista

eme ducação. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123. pp.573-588. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330201300020014>.

**BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38177/38177\\_8.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38177/38177_8.PDF) Acesso em: 16 de abr. de 2021.

FERREIRA, W. **Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?** Cadernos CENPEC, v. 3, n. 2, p.73-98, 2013.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOSTINS, R. C. L., & JORDÃO, S. G. F. (2015). **Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino

MENDES, G. M. L; SILVA, F. C. T. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014.

PAZ, Demétrio Alves; BATISTA, Jeize de Fátima; GOLÇALVES, Ana Cecília Teixeira. **A imporância do Ato de ler: Um diálogo entre Freire, Huston, Petit e Todorov.** In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). Paulo Freire 100 anos: presente/ Organizador: Cleber Bianchessi. Curitiba: Bagai, 2021

PLÁCIDO. Lara Ribeiro de; SOUZA. Tiago Bittencourt. **O método Paulo Freire: primeiras aproximações.** REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DA PEDAGOGIA – ISSN: 1678-300 Ano XVI – Número 28 – janeiro de 2017 – Periódico Semestral. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/psR18Fk8vYsjPac\\_2018-3-17-11-34-46.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/psR18Fk8vYsjPac_2018-3-17-11-34-46.pdf). Acesso em: 15 de abr. de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**

**[recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 119 a 125. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Methodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Methodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 03 de abr. de 2021.

RIBEIRO. Eveline Borges Vilela; BENITE. Anna Maria Canavarro. VILELA. Edda Borges. **Sala de aula e Diversidade.** Revista Educação Especial | v. 26 | N.º 45, | p. 145-160 | jan./abr. 2013 Santa Maria Disponível em: [www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial](http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial). Acesso em: 10 abr. de 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e a imagem.** Educação & Linguagem, [s. l], v. 13, n. 22, p. 77-97, 2010.

SANTOS. Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória.** Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SOUZA, Flávia Faissal; DAINÉZ, Débora. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições de ensino remoto emergencial.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.

STECANELA, Nilda. **O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais.** Conjectura, Nilda Stecanela, v. 14, n. 1, jan./maio 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>. Acesso em: 10/03/2021.

UNESCO. **RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO – RESUMO 2020 – Inclusão e educação: Todos, sem exceção.** Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Inclus%C3%A3o-em-educa%C3%A7%C3%A3o-relat%C3%B3rio-global-2020.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA<sup>1</sup>

*Lúcio Costa de Andrade<sup>2</sup>*

*Jaqueline Costa da Silva Lima<sup>3</sup>*

*Adriana Patrícia da Silva<sup>4</sup>*

*José Roniero Diodato<sup>5</sup>*

*Ayrton Matheus da Silva Nascimento<sup>6</sup>*

## INTRODUÇÃO

Desde a propagação da Constituição federal de 1988 e a partir da década de 90 houve um expressivo reconhecimento público das desigualdades educacionais que sempre existiram no sistema educacional brasileiro principalmente no que se refere à educação especial que sempre foi tratada com preconceito, segregação e exclusão, assim,

- 
- 1 Artigo apresentado no VIII Congresso Internacional das licenciaturas – PDVL 2020 Evento virtual dias 02 a 05 de dezembro de 2020. ISSN 2358-9728 / DOI 10.31692/2358-9728.VIICOINTERPDVL.0298.
  - 2 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva, Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, [profluciocosta@gmail.com](mailto:profluciocosta@gmail.com).
  - 3 Pedagoga, Graduanda em Letras Libras, UNIASSELVI, Especialista em Psicopedagogia Clínica pela UNIFACOL e Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras pela ALPHA, [jaqueline.costal@ufpe.br](mailto:jaqueline.costal@ufpe.br).
  - 4 Pedagogo, Graduando em Letras Libras, Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, [roniero.diodato@ufpe.br](mailto:roniero.diodato@ufpe.br).
  - 5 Pedagoga, Graduanda em Letras Libras, Centro Universitário Leonardo Da Vinci/UNIASSELVI, [dry.patricia@hotmail.com](mailto:dry.patricia@hotmail.com).
  - 6 Mestrando em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), Especialista em Ensino de Química e Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE – Campus Vitória). [ayrton.nascimento@ufpe.br](mailto:ayrton.nascimento@ufpe.br).

houve a necessidade da implementação de políticas públicas que garantam o acesso e as condições de permanência na educação de pessoas com deficiência. Por certo, os anos prejudicados sócio e educacional refletem até os dias de hoje, a título de exemplo está a educação dos surdos em que muitos alunos ainda se encontram numa realidade de fracasso escolar sem falar da insegurança dos profissionais, que estão atrelados a esta educação. É notória a constante inquietação na busca por novos métodos e técnicas que possam ofertar condições para um ensino de qualidade.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar sobre as políticas públicas para educação dos surdos no Brasil uma vez que a educação é direito de todos e, conforme o capítulo I, artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, de 1988 “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Partindo deste princípio, vale ressaltar que o sujeito surdo tem direito a uma educação de qualidade respeitando sua condição linguística e por isso é relevante trazer a compreensão confirmações legítimas. Desse modo, os principais documentos legais de âmbito nacional tornam-se importantes para uma reflexão no que diz respeito a educação inclusiva destes indivíduos surdos.

A investigação usar-se-á o método bibliográfico e documental por meio de revisão integrativa de tais documentos legislativos a partir do início da década dos anos 90 até os dias atuais no que se referem às políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil percorridos em todo desenvolvimento. E por fim, levantamos as considerações finais acerca do tema proposto que não pretende saturar o objeto de estudo, pois se considera aqui que há, ainda, muito a se investigar sobre esse assunto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim, iniciamos pelo ano de 1990, com a promulgação da Lei de nº 8.069 em 13 de julho que discorre acerca da proteção integral à criança e ao adolescente por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente o (ECA). Em seu Capítulo IV, onde trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, encontramos o Artigo

54 no inciso III que afirma que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Sendo assim é notório que desde o início desta década, isto há 30 anos já se havia a preocupação de oferecer como direito, respaldado em lei, para todas as crianças e adolescentes com deficiência um atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Neste momento queremos antes de prosseguir apresentar um recorte dentro da história das políticas públicas internacionais em que de maneira significativa influenciaram positivamente a legislação educacional especializada aqui no Brasil que é a Declaração de Salamanca, um documento que lança as bases da educação especial na modernidade resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1994 na Espanha, formulando assim diretrizes para a Educação Especial, com o intuito de estabelecer políticas públicas de inclusão e no caso do educandos surdos este documento assim orienta:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provida deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (ONU, 1998)

É interessante perceber que esta declaração deixa bem claro da importância da língua de sinais para os surdos no seu processo educacional devido suas necessidades particulares de comunicação e dá a entender que uma educação bilíngue ou salas bilíngues atendem adequadamente as estas necessidades de forma plena e eficaz. Em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional discorre sobre o conceito de educação especial em seu artigo 58 e explana no artigo 59 os métodos e técnicas para a efetivação dessa oferta de ensino:

Art. 58. 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.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Como fora dito a Declaração de Salamanca foi um marco para a educação de pessoas com deficiência no mundo inteiro. E quando se trata dos surdos a sua maior barreira é a comunicacional e por isso é preciso haver acessibilidade comunicacional para que esses sujeitos possam ter seus direitos garantidos e preservados, mas acima de tudo posto em prática e com isso e por esta influência a lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000 “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos... e de comunicação.” (BRASIL, 2000). No seu capítulo VII que abrange os artigos 17 ao 19 temos o texto que se refere às questões relacionadas à acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização com assim segue:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000).

Em dezembro de 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB nº 2 na qual faz referência ao surdo como um indivíduo com comunicação diferenciada dos demais sujeito em seu artigo 5º e inciso II, quando consideram os educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis. Legisla também, a presença do profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais e de outros profissionais quando necessário, conforme aborda o artigo 8º.

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizados

nas classes comuns, mediante:

[...]

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (BRASIL, 2001).

Ainda em seu artigo 12º, com exatidão em seu parágrafo 2º, trata da acessibilidade aos conteúdos escolares por comunicação assistida realizada por meio da Língua de Sinais. Assim o diz:

§2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001).

Apesar dessas conquistas, a educação dos surdos sempre foi marcada por retrocessos e preconceitos e o maior deles na história da educação de surdos a nível mundial ocorreu no “Congresso de Milão no ano de 1880, no qual o uso das línguas de sinais foi proibido em todo o mundo como método de educação e comunicação de surdos” conforme afirma (LACERDA, 1998). Por esse motivo, durante vários anos a educação de surdos foi realizada sem o uso das línguas de sinais ocasionando, em especial no Brasil, a retomada de métodos e técnicas que

forçava os surdos a se comunicarem através da oralização. Mas isso, não impediu que a língua de sinais fosse utilizada de maneira informal tanto nos corredores das instituições como em diversos locais.

Com a Lei de Libras, a Língua Brasileira de Sinais, que entraria em vigor a partir da lei nº 10.436/ 2002 de 24 de abril, que dispõe e dá outras providências, assegura a língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas e garante uma educação bilíngue. A referida é o principal marco histórico para a educação de surdos no Brasil na contemporaneidade. A Língua Brasileira de Sinais na qual foi reconhecida como “forma legal 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, 2002) regulamentada no dia 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.626 fortalecendo ainda mais essa política pública, mais uma vitória e avanço para a comunidade surda e principalmente para efetiva educação dos surdos no Brasil. Percebe-se no Capítulo IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - Promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - Prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - 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;

V - 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;

VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a

avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - Disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Desta forma e a partir destas políticas públicas, os direitos ao acesso das pessoas com surdez nas instituições educacionais e em todas as etapas da educação passam a ser assegurados. Com isto, a oferta de professores bilíngues, bem como a presença do profissional intérprete para permitir a acessibilidade no ensino e aprendizagem torna-se obrigatória. Além disso, o atendimento educacional especializado em contra turno para aprimorar a aprendizagem e, sobretudo, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), já que a língua materna dos surdos é a de sinais e deve ser essa de instrução, como discorre no Capítulo VI, da mesma lei que aborda a educação bilíngue:

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

Em seguida temos outra legislação importante, por consequência também da Lei de Libras e seu decreto nesta caminhada de inclusão educacional dos alunos surdos que foi a regularização e oficialização do profissional Intérprete de Libras com a lei de nº. 12.319 no dia 01 de setembro de 2010. Não adiantaria resolver apenas o acesso ao discente surdo no ensino regular de educação inclusiva sem o suporte educacional profissional necessário para esta inclusão educacional e neste intento o profissional intérprete de libras é de extrema

importância na concretização da inclusão dos surdos, pois se encontram como mediadores da comunicação entre ouvintes e surdos em todo contexto escolar exercendo segundo o artigo 6º desta lei que traz as seguintes atribuições:

São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e ... (BRASIL, 2010)

Percebemos desta forma que segundo as atribuições deste profissional na sua atuação e em especial, aqui no âmbito educacional, este profissional precisa ter uma boa fluência como

requisito básico e essencial na sua atuação em ambas as línguas trabalhadas, que no caso a Libras (gesto/visual) e o Português (oral/auditiva), e também terem capacidade de escolhas tradutórias eficientes neste processo de tradução assim expresso no artigo 2º que diz “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010).

Sendo assim fica notório a necessidade de uma formação específica e qualificada para estes profissionais exercerem com eficiência e maestria sua nobre função comunicacional sendo este suporte linguístico dentro de uma sala escolar inclusiva. A referida lei traz este apontamento também quando vemos no artigo 4º a descrição da formação deste novel profissional e instituições autorizadas para tal capacitação como se segue:

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

É interessante como a história da figura deste profissional está diretamente ligada à história de lutas e conquistas da comunidade surda e o quanto seu agir tradutório precisa está alinhado com a cultura, identidade e especificidades deste povo surdo. É interessante que esta lei que trata do intérprete de Libras não somente apresenta as exigências e capacidades técnicas no processo tradutório, mas apresenta também diretrizes da postura pessoal ética que tal profissional deve ter no exercício de sua função assim explicitado no artigo 7º que diz:

O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (Brasil, 2010).

No ano seguinte em 17 de novembro de 2011 a presidente Dilma Rousseff revoga o decreto de n. 6.571 do dia 17 de setembro de 2008 com um novo decreto de n. 7.611 que trata sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras

providências. Neste documento fica assim apresentado e decretado da seguinte forma:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Decreto de importância ímpar, pois vem de maneira explícita apresentar mais detalhadamente a obrigatoriedade do governo em oferecer um ensino inclusivo para todos com igualdade de oportunidades, sem discriminação quaisquer que sejam e com adaptações e medidas de apoio especializado que maximizem o pleno desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, dentro do contexto de ensino regular inclusivo. No segundo parágrafo deste mesmo artigo 1º vai tratar especificamente da educação dos surdos deixando bem claro que as diretrizes educacionais para este grupo de alunos com deficiência auditiva ou surdos serão regidos especificamente pelo, decreto 5.626 que já vimos anteriormente.

No ano de 2014 o governo sanciona um dos documentos mais importante para a estrutura e funcionamento educacional brasileiro na atualidade que é o PNE – Plano Nacional de Educação com a lei nº 13.005, de 25 de junho. Com vigência de 10 anos até 2024 tendo por objetivo cumprir o que está explícito no artigo 214 da Constituição Federal do Brasil. Dentre suas 10 diretrizes no 2º artigo destacamos o inciso III que trata uma temática muito vivenciada com relação à

educação dos alunos surdos que diz “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Também no artigo 8º que confere aos estados, municípios e distrito federal o dever de elaborar ou adequar os planos de educação já existentes em cada federação em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, dentre algumas estratégias devem segundo o inciso III proporcionar políticas públicas que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.” (BRASIL, 2014). O PNE pra fazer cumprir suas diretrizes e objetivos apresenta 20 metas com estratégias específicas para cada meta a ser executada e a educação especial inclusiva se encontra na meta 04 com suas 19 estratégias sendo apresentada neste trabalho apenas aquelas que se trata diretamente à educação de surdos como assim segue:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias- intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL 2014).

Outro documento de extrema importância na construção de políticas públicas para as pessoas com deficiência é a lei de nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Este estatuto traz em seu texto como força de lei várias determinações quanto a oferta de uma educação de qualidade para todas as pessoas com deficiência e não é diferente aos surdos pois abrange de maneira significativa aos anseios de uma educação bilíngue no qual é a mais apropriada para o aprendizado do discente surdo. No artigo 27 assegura a todas as pessoas com deficiência participar de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. No artigo seguinte apresenta 18 incisos que tratam das obrigações do poder público em proporcionar esse sistema educacional inclusivo, destacamos àqueles que são direcionados às necessidades educacionais dos surdos como se segue:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII- oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

Como observamos esse estatuto abrange de maneira geral e significativa a garantia de um sistema educacional inclusivo que atenda satisfatoriamente o acesso, a permanência e as condições de um desenvolvimento educacional autônomo respeitando as especificidades linguísticas do aluno surdo trazendo assim acessibilidade integral e visando romper a maior barreira para inclusão do surdo apresentada nesta lei e de conhecimento de todos que vivem esta educação de surdos que é a barreira comunicacional e por conseguinte a barreira atitudinal, pois quando aprendemos a estrutura linguística e a cosmovisão gesto/visual dos surdos nos adentramos à sua realidade, absorvemos sua cultura e então assim passamos a ver, compreender e agir diferente no que se refere a surdez, não tendo por referência o

elemento biológico da deficiência mas pela construção sociolinguística que esta vivencia sem sons proporciona ao indivíduo surdo e na comunidade inteira com sua cultura e características próprias.

Reforçamos também da importância desta lei, pois no inciso IV deste artigo 28 em consonância com a Lei de Libras faz alusão para o tema que consideramos o mais importante na temática educacional dos surdos que é a oferta de uma educação bilíngue, onde a Libras e o Português são ensinados simultaneamente para o discente surdo, levando em consideração que a Libras seja ensinada como primeira língua L1 e o Português escrito como segunda língua L2, ou seja, as aulas sejam lecionadas em Libras e fazendo o uso do Português escrito. Assim na comunidade surda e pesquisadores da área de maneira majoritária entendem que esta modalidade de ensino é a mais adequada no processo de aprendizagem do aluno surdo.

Segundo Skutnabb-Kangas (1994), “mesmo para as pessoas surdas, filhas de pais ouvintes, ainda que a língua de sinais não seja a sua língua de origem, geralmente é a língua com a qual elas se identificam. É a língua em que elas têm maior competência e é, também, a língua que mais usam.” Por isso dá importância deste Estatuto da Pessoa com deficiência que traz no seu texto reforço também o que diz o decreto 5.626 de 2005 para a importância e necessidade da implantação de escolas ou classes bilíngues no sistema educacional, pois entende-se que nesta modalidade de ensino o surdo irá ser devidamente contemplado na sua estrutura linguística própria e seus elementos cognitivos constitutivos respeitados para obtenção de conhecimentos necessários para a vida e cidadania.

Chegamos assim no último documento refletido neste artigo que é a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, um documento fundamental para execução da educação escolar exatamente por ter em essência um caráter normativo e trata das aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica em todas as modalidades devem desenvolver em consonância o que preceitua o PNE e a LDB e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013).

Neste documento, verificamos que ao longo da educação básica os alunos precisam desenvolver o que a BNCC chama de competências necessárias a essas aprendizagens essenciais que se estabelece no âmbito pedagógico, nos direitos a aprendizagem e no desenvolvimento educacional. São apresentadas 10 competências gerais presentes na educação básica (Educação Infantil, ensino fundamental e médio) e dentre estas vemos a competência de número 4 voltada para o uso de diferentes linguagens e dentre elas a linguagem viso/gestual como a língua de sinais e no caso do aluno surdo brasileiro a Libras. Reforçando assim a importância do respeito linguístico e aceitação desta língua como forma de comunicação “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017).

A BNCC é um documento amplamente debatido por vários especialistas na área educacional e visa de maneira significativa reduzir ao máximo o histórico de desigualdades educacionais que nosso sistema educacional brasileiro sempre apresentou e para tanto vem com a máxima de reconhecimento e respeito de maneira significativa as diferenças sabendo que cada discente é único e, portanto necessita de estratégias próprias para que todos os alunos possam ter condições equiparadas por meio da equidade no pleno desenvolvimento de suas habilidades educacionais e aprendizados.

Com este foco na equidade e diversidade este documento fomenta as especificidades estudantis e necessidades variadas e por esse princípio a BNCC cita o Estatuto da Pessoa com Deficiência deixando claro que um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de

“reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Fica explícito que o objetivo deste documento é dentre outras coisas não apenas reconhecer essas necessidades de práticas pedagógicas inclusivas levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno com deficiência, mas de gerar em todos que vivem a educação um fazer inclusivo trabalhando assim na reversão da realidade histórica excludente de grupos como os surdos, que sempre tiveram seus direitos desrespeitados e viviam na marginalização do ambiente escolar e, por conseguinte da sociedade como um todo. Vemos então neste documento um forte aliado para a inclusiva educação eficaz dos alunos surdos que precisam ser entendidos em seu contexto visual, sua cultura, identidade e tudo isto perpassa na construção de uma pedagogia visual que tem na Libras como elemento essencial na construção do aprendizado do discente surdo.

## **METODOLOGIA**

A investigação usar-se-á o método de pesquisa descritivo bibliográfico e neste sentido encontramos por definição como pesquisa bibliográfica, “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Esta metodologia é fundamental dentro do objetivo deste trabalho para assim levantarmos o máximo de dados e informações dentro do campo teórico do tema estudado e neste sentido uma investigação qualitativa da legislação existente sobre educação inclusiva para aprofundar as nossas discussões e elencarmos os elementos necessários na compreensão e entendimento da melhor forma possível pois “o método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013).

Sendo assim esta revisão de documentos legislativos relacionados à educação inclusiva focado na educação de surdos a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 até os dias atuais. Fomentando

a observância e efetivação de tal legislação educacional com suas políticas públicas no ensino regular da educação básica e superior inclusiva no Brasil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos o quanto é importante pesquisar a analisar o devido escopo deste trabalho, pois se trata de uma educação voltada para quase 10 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva no país segundo a Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, censo de 2010 representando em média 5,1% de toda população brasileira neste ano assim vemos:

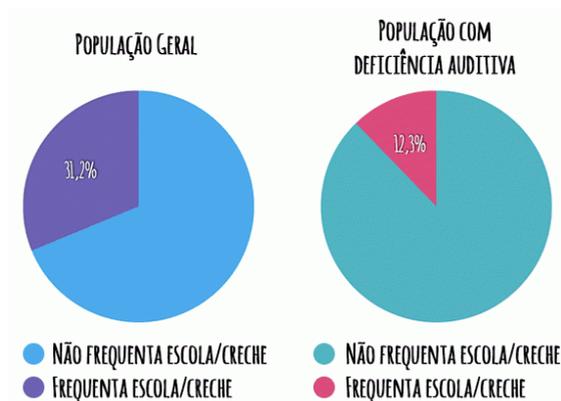
Gráfico 1 – Censo demográfico 2010



Fonte: IBGE

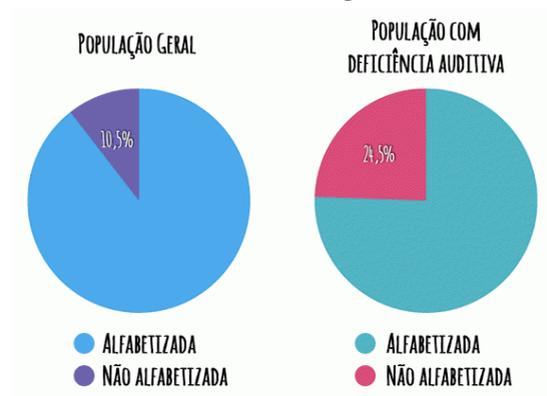
Também gostaríamos de registrar mais dois dados relacionados a educação escolar e alfabetização destas pessoas com deficiência auditiva ou surdas neste mesmo censo de 2010.

**Gráfico 2 – Censo demográfico 2010**



Fonte: IBGE

**Gráfico 3 – Censo demográfico 2010**



Fonte: IBGE

Vemos que tanto no gráfico 2 quanto 3 podemos ter uma sinalização da realidade de retrocesso, fracasso e exclusão educacional dos alunos surdos ou com deficiência auditiva que sempre tiveram em nosso sistema educacional como fora dito, são décadas de exclusão e desinteresse público neste grupo de pessoas com relação ao seu direito educacional. Podemos até imaginar que os percentuais não são tão desproporcionais, mas se levarmos em consideração a quantidade de pessoas conhecidas como típicas, ou seja, sem deficiências em relação às pessoas com deficiência e aqui as que possuem a auditiva

percebemos que estes números são alarmantes quanto à frequência escolar e alfabetização dos mesmos.

Por isso entendemos que, o modelo de educação bilíngue presente nas políticas públicas educacionais na atual legislação brasileira tem sido um avanço significativo no que diz respeito à educação dos surdos, visto que no passado os surdos tinham modelos diversos de educação que não eram suficientes para contemplar suas singularidades educativas. Atualmente, por meio de muitas lutas podem ter acesso a um modelo educacional específico para sua peculiaridade linguística, tornando possível por meio da presença de instrutores e professor de Libras, professores bilíngues, intérpretes de Libras em sala de aula, professores de apoio pedagógico especializado no contra turno escolar.

Este modelo de Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda às duas línguas no contexto escolar. Nesse momento, essa é uma das abordagens para surdos com grande repercussão aqui no Brasil (STROBEL, 2008). Compartilhando desse mesmo pensamento da importância dos surdos terem desde cedo contato contínuo com sua língua natural de sinais o MEC através de sua secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ivana de Siqueira, ressalta que “Libras é a primeira língua de um aluno surdo e é importante que o mais cedo possível a criança possa utilizar a língua para ter um vocabulário maior”.

Também no mesmo portal do MEC encontramos a seguinte informação sobre o censo Escolar de matrículas de alunos surdos, com deficiência auditiva e surdo cegos.

Números do Censo Escolar de 2016 registram que o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira. Dentro do princípio da inclusão como preceito do sistema educacional brasileiro, o MEC trabalha para garantir uma série de recursos que contemplem essa parcela da população.

Também a coordenadora-geral de Articulação da Política de Inclusão dos Sistemas de Ensino do MEC, Linair Moura Barros Martins. Com relação a estes alunos surdos matriculados na rede

regular de ensino afirma que “ O aluno tem seu direito garantido à matrícula e o apoio vem com o intérprete educacional, a sala de recursos, o ensino de Libras e o ensino de Português como segunda língua para os surdos e que todo esse conjunto de apoio é fornecido pela educação especial.”

Vemos com isso o intuito do governo federal através de seu Ministério da Educação buscando prover, baseado na legislação educacional vigente, todas as condições de acesso e permanência devidamente inclusiva desses alunos com todo o aparato pedagógico necessário. Sabemos que ainda há muito a se fazer para que todos os direitos educacionais dos alunos surdos assim como os demais discentes com deficiência sejam plenamente efetivados para que de fato TODOS, baseado na Constituição, usufruam de uma educação pública de qualidade.

## CONCLUSÕES

O presente trabalho demonstrou que por meio da análise das políticas públicas e a partir da revisão nos documentos legislativos, houve sim um considerável avanço à educação de qualidade ao estudante surdo por meio da valorização da sua língua de sinais, do reconhecimento e da capacitação dos profissionais envolvidos bem como da conscientização de uma pedagogia bilíngue que atenda satisfatoriamente suas necessidades linguísticas de aprendizado. Ficou claro que, embora exista uma legislação educacional que assegura uma educação de qualidade ao educando surdo, ainda é necessário um cumprimento efetivo de todos esses direitos na prática. E para tanto conclamamos toda sociedade que se conscientize das necessidades desses direitos linguístico-educacionais que estes cidadãos surdos merecem.

Assim sendo, foi relevante um olhar sobre as políticas públicas para educação dos surdos no Brasil, pois permitiu a compreensão do passado para refletir o presente promovendo um real e integral desenvolvimento educacional do sujeito surdo. Isto é, todo esse aparato legal traz consigo a garantia de direito, de reconhecimento linguístico e social estendendo a acessibilidade comunicacional além dos muros

das escolas como na participação no Enem, em concursos públicos, e outros espaços de direitos. Por isso, o presente estudo faz-se necessário para dar legalidade a uma educação peculiar como é a educação dos surdos no Brasil e instiga a novas proposições.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso: no dia 15 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **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 dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20042006/decreto/d5.626.htm>. acesso: no dia 01 de setembro 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: dia 08 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 de outubro. 2020.

\_\_\_\_\_. **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/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 10 de setembro 2020.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 10 de outubro 2020.

\_\_\_\_. **Resolução**. MEC; SEB; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 09 de outubro de 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 13 outubro de 2020.

LACERDA, Cristina BF de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cafajeste. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, setembro de 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 de setembro de 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEC – **Portal Educação 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784#:~:text=Atualidade%20%E2%80%93%20N%C3%BAmeros%20do%20Censo%20Esco>

lar,e%20328%20alunos%20com%20surdocegueira. Acesso em: 13 de outubro de 2020

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Linguistic Human Rights**. A Prerequisite for Bilingualism. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (eds.) *Bilingualism in Deaf Education. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf*. Vol. 27. Hamburg: Signum-Verl, 1994. 139- 159.

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

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

Lúcio Costa de Andrade – Mestrando em Ciências Sociais pelo programa PROFSOCIO - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). 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. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATIN, Educação Especial e Inclusiva; Docência do Ensino Superior, e em Libras todas pela UNIASSELVI. Proficiente Tradutor e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) e Instrutor de Libras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco - SEDUC como professor intérprete de Libras, lotado como Intérprete de Libras pela Secretaria Municipal de Educação de Paulista/PE e Tutor do curso de Letras Libras da Universidade Leonardo Da Vinci. E-mail: [profluciocosta@gmail.com](mailto:profluciocosta@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.

Natércia de Andrade Lopes Neta - Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra - UFPE (2017); Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE (2013); Licenciada em Matemática (2004) e Especialista em Gestão Escolar pela UFAL (2007). Professora do Ensino Fundamental na SEMED de Alagoas e do Ensino Superior na UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: [natercia.lobes@uneal.edu.br](mailto:natercia.lobes@uneal.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880247640523667>.

Leandro Mayer - Doutor e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: [mayerleandro@yahoo.com.br](mailto:mayerleandro@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>.



Á luz do paradigma da Educação Inclusiva, construímos este livro com a intenção de abordar a temática numa perspectiva holística e integradora. Do qual reunimos temas norteadores que suscitam e provocam reflexões significativas para a Educação, sobretudo para a construção de uma Educação inclusiva.



Lúcio Costa de Andrade  
Fabíola Sarmento da Fonseca



EDITORA  
SCHREIBEN