

Marlene Barbosa de Freitas Reis  
Carla Salomé Margarida de Souza  
Organizadoras

# Formação Docente em Perspectivas Inclusivas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)


Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

F82	Formação Docente em Perspectivas Inclusivas [recurso eletrônico]
1.ed.	Organizadoras Marlene Barbosa de Freitas Reis./ Carla Salomé Margarida de Souza. – 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. 258 p. E-Book Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-047-0 1. Educação. 2. Inclusão. 3. Diversidade. 4. Formação Docente I.Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Souza, Carla Salomé Margarida de.

03-2022/45

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:  
1. Educação: Formação Docente. 370.71

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.19.03.22>

ISBN 978-65-5368-047-0



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UVFJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEL Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

Marlene Barbosa de Freitas Reis  
Carla Salomé Margarida de Souza  
organizadoras

# **FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS**



# SUMÁRIO

**CICLO DE FORMAÇÃO DOCENTE EMPERSPECTIVAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO ..... 10**

Carla Salomé Margarida de Souza | Marlene Barbosa de Freitas Reis

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.1>

**LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA ..... 32**

Cássia Auxiliadora Pereira Silva

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.2>

**INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS EM SALA DE AULA ..... 54**

Rubiana Deise Cardia Santos

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.3>

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA SURDEZ: LIMITES E POSSIBILIDADES, UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO ... 75**

Isadora Cristinny Vieira de Moraes | Bruno Rege Lopes

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.4>

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA PANDEMIA: DO LETRAMENTO DIGITAL ÀS NOVAS POSSIBILIDADES AVALIATIVAS ..... 102**

Bruno Rege Lopes | Izaura Cristina Maciel | Jéssica Aparecida de Lima Bessa

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.5>

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: A REALIDADE DO ENSINO REMOTO NO ESTADO DE GOIÁS ..... 119**

Lívia Silveira do Carmo | Monserrat Alonso Alonso | Arllan Gonçalves Corrêa

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.6>

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL..... 138**

Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira | Lucila Menezes Guedes Monferrari

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.7>

**IMIGRAÇÃO E REFUGIADOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA ATUALIDADE ..... 154**

Camilla Alonso Lôbo Rosa | Monserrat Alonso Alonso

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.8>

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO EM “O CABELO DA LELÊ”, DE VALERIA BELÉM..... 173**

Katrine Ribeiro Gonzaga Borges | Reybia Bueno Ramos | Hella Thabata da Silva Souza

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.9>

**OS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS CEGAS ..... 187**

Eliane Rodrigues de Souza | Lilian Cristina dos Santos

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.10>

**UM OLHAR INTERROGATIVO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA: UM DESAFIO GRATIFICANTE À PRÁTICA DOCENTE..... 207**

Jane Ferreira da Rocha | Abadia dos Reis Gondim

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.11>

**O MILÍMETRO ENTRE A ARQUIBANCADA E A QUADRA: OS ABISMOS DA TRANSGENERIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ..... 223**

Taynara Reges Cardoso

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-047-0.12>

**SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 245**

**SOBRE OS/AS AUTORES/AS ..... 246**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 256**

## PREFÁCIO

“Os livros não mudam o Mundo. O que muda o Mundo são as pessoas.  
Os livros só mudam as pessoas” (Mário Quintana)

Peço licença poética ao grande Mário Quintana para apresentar mais um livro, produto de esforços de um grupo de professores e professoras que acreditam em um mundo melhor, mais acessível, mais digno a todas as pessoas, indistintamente de estas terem diferenças significativas.

O “Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas: uma experiência do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO, da Universidade Estadual de Goiás” apresenta-se por meio das Professoras Marlene B. de Freitas Reis e Carla Salomé M. de Souza, responsáveis pelo projeto e realização deste Ciclo.

As professoras defendem que uma educação democrática e de qualidade, que considera os diferentes ritmos e características de aprendizagem, que ultrapassa o simples direito de estar na escola, se dá pelo envolvimento de todos em todas as atividades. Estas são condições necessárias para respaldar os paradigmas atuais em respeito à diversidade, visando formação na e para a diversidade, para a Educação Especial, a partir de conhecimentos teóricos e práticos.

Assim, este produto que tenho a honra de apresentar resulta dos conhecimentos propostos e obtidos por um curso de formação bem como da socialização e discussão dos resultados a partir do ponto de vista dos/das participantes e coordenadoras. Transita, coerentemente pela caracterização da ação de extensão, dos conhecimentos interpostos pelo curso e reflexões sobre os resultados. O mencionado curso propiciou aos participantes, reflexões sobre como transformar pedagogicamente suas práticas diárias com vistas a respeitar as diferenças e a diversidade, com temática rica, atual, inovadora e relevante, as quais destaco a seguir:

- Linguagem, interação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem ressalta a importância da linguagem comunicativa no processo de interação do aluno com deficiência;
- Inclusão no contexto escolar e seus desafios em sala de aula, sinaliza para a necessidade de a escola ter uma infraestrutura adequada, além da preparação e capacitação de todos os envolvidos;
- Educação Bilingue no contexto da surdez – a partir de documentos legais que garantem esse direito às pessoas surdas, são discutidos aspectos essenciais à educação de surdos visando sua inclusão sócio-educacional;
- Inclusão de estudantes surdos em época de pandemia mostra as dificuldades destas pessoas em relação ao ensino remoto, mudança que nos atingiu nos últimos dois anos e que nos obrigou a repensar formas de ensinar;
- Educação especial na pandemia nos apresenta a realidade do ensino remoto no estado de Goiás, a partir de um levantamento bibliográfico e documental trazendo, também, novas formas de aprender e ensinar;
- Atendimento Educacional Especializado nos mostra como atuam professores nestas salas, suas dificuldades e soluções encontradas para o sucesso do ensino, salientando a importância da inclusão no ensino comum, para o sucesso do aluno com deficiência;
- Imigração e refugiados no Brasil: reflexões sobre a inclusão na atualidade nos apresenta itens como a recepção aos refugiados pelo governo e população; enfatiza os problemas enfrentados por pessoas nesta condição e ressalta a importância do ensino da língua portuguesa como condição para uma inclusão satisfatória;
- A literatura afro-brasileira como possibilidade de desconstrução do racismo é outro tema relevante. A partir de um livro



de história infanto-juvenil, tem-se um panorama da condição de pessoas negras, notadamente tendo como característica, o tipo cabelo;

- Os recursos de tecnologia assistiva e suas possibilidades pedagógicas para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem para crianças cegas salienta, também, a importância do uso desses recursos no ensino comum, como forma de estimular aprendizados e possibilitar a inclusão educacional e social desses alunos;
- Um olhar interrogativo sobre a inclusão de uma criança autista apresenta os desafios gratificantes para a prática docente. A partir de mudanças de olhares e perspectivas, percebe-se a mudança ampla sobre a prática educacional mais adequada à essa diferença;
- O milímetro entre a arquibancada e a quadra: os abismos da transgeneridade e Educação Física escolar toca em um ponto extremamente atual, delicado e polêmico que deveria contemplar também a educação sexual. Os discursos que interseccionam estas áreas têm sido pouco discutidos e dialogados, talvez por imposição de condutas sociais, políticas, históricas e religiosas.

Enfim, este é o cenário desta obra. Tecendo meus agradecimentos a tão honroso convite, “fico na torcida” para que esta cumpra o destino anunciado pelo poeta: que possa mudar o mundo, pois as pessoas nelas envolvidas, certamente, já percebem mudanças....

Que renda muitos e saborosos frutos....

São Carlos, fevereiro de 2022.  
Profª. Dra. Fátima Elisabeth Denari  
DpPsi/PPGEEs/UFSCar

# CICLO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Carla Salomé Margarida de Souza

Marlene Barbosa de Freitas Reis

## Introdução

Com a inclusão escolar emerge a grande necessidade de formação docente inicial e continuada em perspectivas inclusivas, visando uma educação democrática e de qualidade para todos e todas; uma educação que considere os diferentes estilos, ritmos e características de aprendizagem, entendendo que todos e todas possuem, para além do direito de estar presente na escola, ser presença, estar envolvido/a em todas as atividades do currículo, aprender juntos.

Tendo em vista o papel da universidade enquanto “instituição social necessária e relevante para cumprir a função de socializar, produzir e reelaborar o conhecimento científico” (REIS, 2006, p. 36), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI)<sup>1</sup>, por meio da UEG/UnU-Inhumas, se propôs a desenvolver uma ação de extensão voltada para a formação docente em perspectivas inclusivas a fim de contribuir com os paradigmas contemporâneos de formação na e para a diversidade (REIS, 2013).

Essa ação foi desenvolvida no segundo semestre de 2021, na modalidade curso de extensão, realizado com encontros síncronos (30h) e assíncronos (30h), intitulado - Ciclo de Formação Docente em Pers-

---

<sup>1</sup> GEPEDI tem como objetivo fomentar, produzir e socializar estudos e pesquisas sobre as discussões das diversidades, inclusão e educação especial nas diferentes dimensões que transversalizam e interseccionam as temáticas.

pectivas Inclusivas. O objetivo foi contribuir para a formação docente para o atendimento às necessidades emergentes do contexto de inclusão escolar, a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, estabelecemos como problemática, a seguinte questão: de que forma a UEG e o GEPEDI podem contribuir com o fortalecimento da formação docente no tocante à diversidade, inclusão e educação especial a partir de conhecimentos teóricos e práticos?

Foi por meio da oferta do curso supracitado que procuramos responder a esta inquietação. E, neste texto, apresentamos os conhecimentos interpostos por esse curso, bem como socializamos e discutimos os resultados do mesmo, do ponto de vista dos participantes e das coordenadoras.

O texto se apresenta com a seguinte estrutura: a primeira seção aborda a caracterização da ação de extensão, destacando uma percepção geral e específica da performance de realização do curso; a segunda seção aborda uma amostra dos conhecimentos interpostos pelo curso; e, a terceira seção tem como foco as reflexões sobre os resultados da ação de extensão.

### **Caracterização da Ação de Extensão**

O Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas foi um curso de extensão, ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq). Foi coordenado pela líder e pela vice-líder do Gepedi, professoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Carla Salomé Margarida de Souza.

O curso teve como finalidade contribuir com a formação docente em perspectivas inclusivas a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, além de estimular ações que possibilitem a interação multi/inter ou transdisciplinar entre profissionais da educação, estudantes e pesquisadores. Teve carga horária de 60h, sendo 30h em atividades

síncronas e 30h em atividades assíncronas. Os encontros síncronos foram realizados, quinzenalmente, às terças-feiras das 17h às 19h, pela plataforma do *Google Meet*.

Podemos observar, no quadro 01, a caracterização geral do curso, destacando aspectos como: período de execução, participantes, carga-horária e ementa.

### Quadro 01 - Características do curso em questão

Período	Participantes	Carga-horária	Ementa
Agosto à dezembro de 2021	07 estudantes de Pedagogia 04 Letras 07 estudantes de curso de mestrado 03 estudantes vinculados a outro grupo de pesquisa 09 professores de ensino superior 12 professores de educação básica	Encontros síncronos – 30h e Leituras vinculadas à temática de cada encontro – 30h.	Políticas Públicas Educacionais voltadas para a diversidade, inclusão e educação especial. Temas relativos à escola inclusiva, educação especial e pessoas minorizadas, como as questões étnico-raciais, de gênero, religião, orientação sexual e enfrentamento da violência nas/das instituições de ensino e em outros contextos sociais. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tecnologias Assistivas. Adaptações curriculares e mudanças na organização pedagógica da escola.

Fonte: as autoras do texto, 2022.

O objetivo geral do curso foi contribuir para a formação docente em perspectivas inclusivas a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão. Esse objetivo se desmembrou em outros quatro, a saber: promover inovações nas práticas pedagógicas por meio da articulação de conteúdos de caráter teórico e/ou prático ministrados,

pedagogicamente, no decorrer do curso; contribuir para a formação continuada de docentes para atuarem diante dos desafios relacionados à diversidade, inclusão e educação especial; discutir formas de promover ambientes mais acessíveis, especialmente, através da disponibilização de informações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tecnologias Assistivas e sensibilizar os participantes para possibilidades de promover a inclusão no âmbito educacional.

Os encontros síncronos foram estabelecidos e divulgados previamente para os participantes conforme consta no quadro a seguir.

### **Quadro 02** - Temas e conferencistas dos encontros síncronos

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Conferencista</b>
17/08	Inteligência socioemocional no contexto da Educação Inclusiva	Paulo Veras (Psicólogo/Pedagogo)
31/08	Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência	Jéssica Hilário Pinto (SME/Damolândia) e Gláucia Vieira Cândido (PPG-IELT/UEG)
14/09	Capacitismo em relação às pessoas com deficiência	Fatine Oliveira - Ativista, Integrante do Grupo Afetos: Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades (UFMG)
28/09	Superando o Racismo na Escola	Cristiane Maria Ribeiro (IF-Goiano/Câmpus Urutaí)
05/10	A prática pedagógica diante do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Diovana Thiago (Mãe atípica - TEA)
26/10	Inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)	Andréa Leandro Gomes (NAAH/S)
16/11	Gênero e limitações nas práticas pedagógicas a partir de uma visão binária –	Thiago Camargo Iwamoto (SME/Goiânia e PUC/GO)
30/11	Possibilidades metodológicas de trabalhos com artes em salas de aula inclusivas	Emílio Figueira - (Escritor com Paralisia Cerebral)

09/12	O direito linguístico da pessoa surda	Bruno Rege Lopes (PPGE/UEG-Inhumas)
14/12	Quem conta um conto aumenta um ponto: o autismo em questão na intervenção psicopedagógica	Lucila Menezes (Pedagoga/Psicopedagoga)

Fonte: as autoras do texto, 2022.

Ao reconhecer a relevância de cada temática apresentada no quadro, o curso teve como foco a compreensão das características e problemática que envolve a educação a partir do olhar para as diversidades e inclusão nas suas diferentes nuances. Afinal, as discussões e reflexões acerca dos intervenientes no processo de inclusão podem contribuir para abrir espaços para romper com barreiras arquitetônicas, atitudinais e, ainda, com a inércia e omissão que se fazem presentes na sociedade, bem como apresentar caminhos mais justos e inclusivos, principalmente para as universidades (MOREIRA, 2004).

### Conhecimentos interpostos pelo curso de extensão

O respeito às diversidades é um avanço na direção de uma educação inclusiva que ofereça novas possibilidades de interação, inclusão e aprendizagem a todos e todas. O curso em questão contemplou diálogos sobre aspectos culturais, biológicos, étnicos, raciais, linguísticos, religiosos, entre outros, envolvendo a valorização das diversidades ao considerar o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista fundamentada na promoção de saberes e de práticas que incitem atitudes de valorização do ser humano e de respeito às diferenças.

Desse modo, por meio do ciclo de formação em perspectivas inclusivas oportunizamos aos pesquisadores, discentes e colaboradores, espaços de estudos, de pesquisas e de ações de ensino e extensão para aprofundamento e discussão de conhecimentos produzidos e socializados a partir de temas afins.

Os conhecimentos interpostos pelo curso de extensão se relacionam às temáticas enunciadas no quadro 02, com interlocução dos estudos dos materiais solicitados em cada encontro, os quais apresentamos no quadro 03.

### Quadro 03 - Materiais solicitados para leitura

<b>Título do texto</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Origem da publicação</b>
A Inteligência emocional em professores de educação especial da região de Viseu	Sofia Margarida Guedes de Campos e Rosa Maria Lopes Martins	2012	Revista Millenium, 43 (junho/dezembro). Pp. 7-28
Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência	Jessica Hilário Pinto e Gláucia Vieira Cândido	2020	Cadernos De Gênero E Diversidade, v. 6 n. 3 Pp. 311-338.
Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência	Andressa Marchesan e Rejane Fiepke Carpenedo	2021	Revista Trama, V.17, N.40, p. 45-55.
Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil	Luciana Jaccoud	2008	Livro: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição Mário Theodoro (org.).
Reflexões sobre concepções e ações pedagógicas por uma escola não excludente	Sílvia Ester Orrú	2019	Livro: Aprendizizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Editora Vozes.
Altas habilidades/ superdotação e a inclusão: o potencial da pesquisa na desconstrução de mitos	Andréia Jaqueline Devalle Rech, Priscila Fonseca Bulhões e Cássia de Freitas Pereira	2017	Anais do Evento Educere

Políticas de formação docente e as questões de gênero e sexualidade	Gabriella Eldereti Machado, Andréa Becker Narvaes e Valeska Maria Fortes de Oliveira	2021	Revista <i>Communitas</i> V.5, N. 9, Jan.-Mar./2021, Pp. 2018-239.
Possibilidades metodológicas de trabalhos com artes em salas de aula inclusiva	Emílio Figueira	2021	Livro: a pessoa com deficiência dialogando com a arte – dos fatos históricos à educação escolar, rumo ao mercado de trabalho. São Paulo: edição do autor, 2021.
Implicações sobre a aquisição da língua portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da escrita	Sandra Maria de Lima Alves e Wanilda Maria Alves Cavalcanti	2019	Revista <i>Diálogos: linguagens em movimento</i> . V. 7, n. 2, maio-ago. Pp. 12-26.
Quem conta um conto aumenta um ponto: o autismo em questão na intervenção psicopedagógica	Lucila Menezes Guedes Monferrari	2022	Anais da IX Semana de Integração da UEG/Inhumas.

Fonte: as autoras do texto, 2022.

O primeiro encontro teve como objetivo discutir sobre Inteligência Emocional de Professores que trabalham com crianças e jovens com deficiência. Os estudos e a conferência sobre essa temática nos possibilitaram dialogar sobre as variáveis que podem influenciar a Inteligência Emocional dos docentes, para que, desse modo, possamos compreender a importância do desenvolvimento desse conceito na autogestão das emoções e na construção de relações inter e intrapessoais, que levem a uma maior eficácia destes profissionais dentro da escola.

No segundo encontro, o objetivo foi problematizar as concepções que os profissionais e demais envolvidos na educação inclusiva, apresentam sobre os estudantes com deficiências e discutirmos sobre o percurso



histórico das nomenclaturas usadas para referenciar as pessoas com deficiência. Nessa ocasião, abordamos, ainda, o modo como as nomenclaturas têm sido contempladas nos ambientes sociais, especialmente, os educacionais e o lugar das nomenclaturas na formação docente.

No terceiro encontro as discussões envolveram as questões referentes ao capacitismo, expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surgiu a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (MARCHESAN e CARPENEDO, 2021). Assim, esse encontro teve por objetivo compreender que o capacitismo acolhe um conjunto de sentidos que revelam preconceitos e estereótipos socialmente construídos e historicamente difundidos, que hoje perpassam os discursos do senso comum no sentido de incorporar ações pedagógicas de desconstrução desse preconceito.

No quarto encontro problematizamos as relações de racismo na escola, destacando que esse assunto é obrigação legal, desde 2003, quando foi aprovada a lei 10.639, que determinou a inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Consideramos que, ao adotar esse tema, estamos subsidiando o combate ao racismo não apenas fora, mas também dentro da escola. Afinal, crianças e jovens que aprendem a valorizar as diferenças tendem a superar preconceitos.

No sexto encontro o foco foi a inclusão escolar do aluno com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD. Nesta ocasião, enfatizamos que, apesar de não possuírem deficiência, esses alunos têm necessidades específicas que, se não forem atendidas, podem levar até mesmo à evasão do estudante. Tal fato reside, ainda, na invisibilidade dos alunos com AH/SD associada a concepções equivocadas decorrentes da escassa discussão da temática das AH/SD nos cursos de formação de professores.

No sétimo encontro, os conhecimentos interpostos pelo curso subsidiaram o reconhecimento de discursos de ódio em relação às diversidades de gênero e sexual que se expressam abertamente em debates públicos e nas redes sociais, contribuindo com o aumento do preconceito e da discriminação contra os que escapam aos padrões heteronormativos e binários de gênero e sexualidade. Ponderamos que a incorporação do debate sobre as diversidades na formação docente possa contribuir para a ampliação de imaginários e de repertórios biográficos na construção de uma sociedade democrática (MACHADO, NARVAES e OLIVEIRA, 2021).

As reflexões realizadas no oitavo encontro tiveram como foco o trabalho com a arte no ambiente escolar, entendendo que este passa necessariamente pelas questões básicas das características que devem ter uma sala de aula inclusiva. Em suas considerações, o conferencista, Dr. Emílio Figueira, apresentou algumas estratégias metodológicas e ações pedagógicas que permitem aos alunos o acesso igualitário a um currículo básico, rico e uma práxis pedagógica de qualidade. Dentre essas estratégias, destacamos: a promoção de práticas mais cooperativas e menos competitivas em sala de aula; a preocupação em garantir que todas as atividades da sala de aula possibilitem a participação de todos (ativamente); a difusão de valores em sala de aula: respeito, solidariedade, cooperação; o incentivo ao desenvolvimento de redes de apoio; a flexibilização das práticas de sala de aula para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades de aprendizagem; a atuação numa postura de ensino inclusivo: espontânea e com a coragem necessária para assumir os riscos que forem se apresentando; o trabalho em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos; a identificação e a adoção de várias abordagens de ensino para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho, dentre outras (FIGUEIRA, 2021).

No nono encontro os participantes tiveram a oportunidade de construir conhecimentos sobre as especificidades na aquisição da

língua portuguesa para surdos a partir do bilinguismo. Para o desenvolvimento da escrita, nesse contexto, consideramos que é preciso a criação de um processo sistêmico de elaboração de textos escritos. Assim, desde a educação infantil é salutar que sejam adotadas estratégias específicas para os alunos surdos devido ao fato de que eles não partem do mesmo ponto que os alunos ouvintes, que têm conhecimento sobre a língua portuguesa falada. Portanto, criar uma abordagem sistêmica e com periodicidade regular de produção de textos, terá repercussão na efetividade do aprendizado da escrita do surdo, promovendo mais contato com a produção já existente e incitando os processos metalinguísticos necessários para o planejamento textual (ALVES e CAVALCANTE, 2019).

Por último, no décimo encontro refletimos sobre a questão do autismo e o papel da intervenção psicopedagógica em interseção com a inclusão deste estudante na escola regular. Pontuamos que uma possibilidade de prática pedagógica compartilhada pode ser feita através da literatura infantil, uma rica estratégia de intervenção com as crianças autistas.

### **Reflexões sobre os resultados da ação de extensão**

Nesta seção do trabalho, apresentamos e discutimos sobre os resultados da ação de extensão. Esses resultados foram coletados a partir de um formulário de avaliação e autoavaliação que foi criado no *Google forms* e disponibilizado a todos os participantes a fim de que todos respondessem e tivéssemos condições de analisar a oferta do curso em diferentes aspectos.

Na primeira questão do formulário perguntamos se o cursista participou de todos os encontros. Por meio das respostas, percebemos que todos os 42 cursistas responderam o formulário e que destes, quase 50% participaram de todos os encontros, conforme dados do gráfico a seguir.

### Gráfico 01. Panorama de participação dos encontros

1. Você participou de todos os encontros?

42 respostas



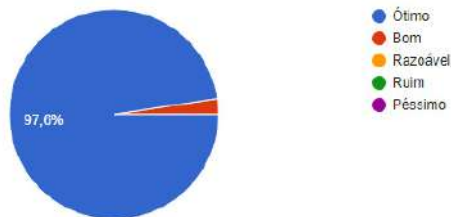
Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

Na segunda questão do formulário o participante avaliou a estrutura de realização do curso: 30 horas síncronas e 30 horas assíncronas. Em suas respostas, 97,6% avaliaram como ótimo. Isso demonstra que as pessoas estão se familiarizando cada vez mais com a proposta híbrida de ensino e isso oportuniza acesso a um público de participantes de diferentes regiões do estado e do Brasil, enriquecendo as discussões do ponto de vista de experiências vivenciadas em diferentes locais.

### Gráfico 02. Avalia a estrutura de realização do curso

2. Como você avalia a estrutura de realização do curso, sendo 30 horas aulas síncronas (encontros quinzenais pelo google meet) e 30 horas aulas assíncronas (leituras indicadas)?

42 respostas



Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

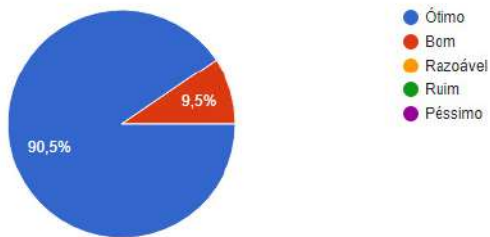
A terceira questão do formulário diz respeito aos conhecimentos adquiridos por intermédio do curso. Conforme o gráfico,

90,5% dos participantes avaliaram como sendo ótimo, apenas 9,5% avaliaram como bom. Inferimos que o curso possibilitou a construção de saberes em um nível de grande satisfação em diferentes contextos da educação inclusiva.

**Gráfico 03.** Avalia os conhecimentos adquiridos a partir do curso

3. Conhecimentos/Saberes construídos/adquiridos por intermédio do curso

42 respostas



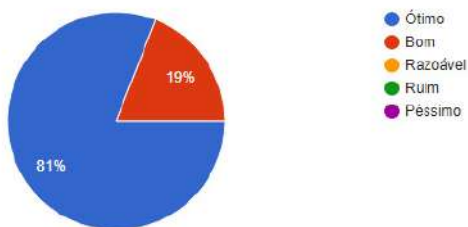
Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

Por meio da quarta questão do formulário, que está elucidada no gráfico de número 04, percebemos que os participantes do curso gostaram da plataforma utilizada para a realização do mesmo. Utilizamos o *Google meet*, que se trata de um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*, que se tornou gratuita em 2020, tendo em vista a pandemia do covid-19.

### Gráfico 04. Avalia a plataforma de realização do curso

#### 4. Plataforma de realização do curso:

42 respostas



Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

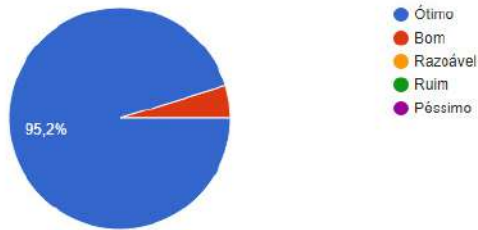
De acordo com dados de uma pesquisa publicada no site *tecnoblog* (2021), o uso do *Google meet*, entre janeiro e abril de 2021, cresceu 275%. De todos os acessos, cerca de dois a cada cinco pessoas utilizam a plataforma para uso pessoal, incluindo encontro com amigos, chá de bebê, aula de desenho, artesanato, evento religioso, namoro e até terapia. Nos últimos 12 meses, a criatividade e o desejo de se conectar mostrou que as possibilidades das videochamadas vão muito além do que se podia imaginar.

Por meio da quinta questão do formulário, avaliamos a percepção dos participantes, sobre os textos previamente solicitados para estudo. O gráfico 05 demonstra que 92,5% avaliaram como - ótimo - os materiais disponibilizados pelo curso.

**Gráfico 05.** Avalia a percepção dos participantes sobre os materiais de estudo do curso

5. Sobre o material disponibilizado previamente para estudo:

42 respostas



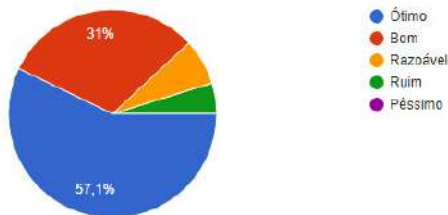
Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

Em relação à sexta questão proposta no formulário, analisamos a satisfação dos participantes em relação ao horário de realização do curso. Nesse quesito houve divergência em relação ao contentamento, embora a maioria tenha avaliado como ótimo.

**Gráfico 06.** Avalia a percepção dos participantes sobre o horário de realização dos encontros síncronos

6. Sobre o horário de realização do curso 17:00 às 18:30h:

42 respostas



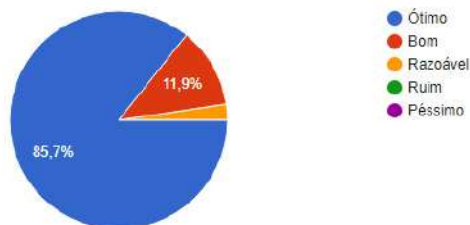
Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

O gráfico 07, relacionado à sétima questão, mostra que a grande maioria dos participantes avaliaram com o quesito - ótimo - as conferências de abertura de cada encontro síncrono.

### Gráfico 07. Avalia a percepção dos participantes sobre as conferências realizadas a cada encontro do curso

7. Sobre a qualidade das conferências realizadas em cada encontro síncrono:

42 respostas



Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso

A questão de número 08 teve um caráter subjetivo e permitiu que os participantes digitassem a resposta à pergunta: “Dos temas discutidos no curso, qual (is) deles te chamou mais atenção? Justifique sua resposta”. Em suas respostas, os participantes destacaram que os temas foram excelentes, já que todos abordaram aspectos importantes para inclusão no campo da educação. No entanto, houve prevalência de quatro: capacitismo, autismo, demandas linguísticas da pessoa surda e o envolvimento da pessoa com deficiência com as artes. Consideramos oportuno socializar alguns relatos que nos chamou a atenção:

Demandas linguísticas da pessoa surda, autismo. Todos foram excelentes, mas a linguística da pessoa surda e as discussões sobre o autismo teve alguns pontos relevantes que fiquei mais apaixonada e com vontade de estudar e aprofundar meus conhecimentos na área da inclusão.

Possibilidades metodológicas de trabalho com artes em salas de aula. Dr. Emílio Figueira. O tema discutido por ele foi muito interessante, pois nos mostrou a importância das pessoas com deficiência fazerem o uso das tecnologias que é muito interessante para o desenvolvimento deles e a adaptações que devem ser feitas no âmbito escolar para a melhoria e a inclusão



das mesmas. Além disso, a história de vida dele é muito linda e motivadora!

Temáticas sobre racismo e terminologias referentes as pessoas com necessidades específicas, em especial autismo.

O primeiro encontro sobre inteligência emocional. O artigo era maravilhoso, o palestrante muito bom e o assunto foi muito bem desenvolvido. Em particular me interessei por ser um tema novo para mim.

Foram todos de extrema relevância, gostei muito da temática sobre “Capacitismo” abordando a ideia de que pessoas com deficiência, sobre o preconceito só posso concluir que é um comportamento que ridiculariza, inferioriza compara e separa.

Todos os temas abordados foram de grande relevância e me chamaram muito a atenção pelo teor do trazido pelos palestrantes e das discussões desenvolvidas. Mas o que mais me chamou a atenção foi a sobre surdez, devido minha proximidade com o tema.

Os temas que mais me chamaram atenção foi “Superando o Racismo na Escola” e o “O Direito Linguístico da Pessoa Surda”, ambos são temas importantes para se discutir, pois vivemos em um momento, em que ainda existe essas duas problemáticas. Na minha família sempre existiu isso, o racismo predominante na escola em que muitos familiares sofreram quando crianças e o direito linguístico da pessoa surda em que tive um primo que precisava de ter o direito linguístico na escola e universidade. Ambos são problemas que precisam ser resolvidos na sociedade e a discussão dos temas trouxe resoluções para tais desafios. Por mais difícil que seja, vamos vencer e teremos logo um mundo melhor para todos.

Prática pedagógica diante do autismo me chamou atenção por ser uma mãe de criança autista falando desse lugar e com muita propriedade.

“A prática pedagógica diante do Transtorno do Espectro Autista “ e “Superando o Racismo na Escola”; pois foram os temas que considero serem mais pertinentes a minha utilização em práticas de sala de aula e os quais apresentam informações e debates mais próximos a minha área de interesse em relação aos temas abordados.

Autismo. Um assunto que me chama muito a atenção, que tenho interesse em aprofundar, sou apoio de uma criança com TEA.

Dos temas discutidos, os que mais me chamaram atenção foi sobre o autismo e sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, por causa de afinidade teórica e da pertinência das temáticas, nos âmbitos pessoais e profissionais.

A maioria dos temas foram relevantes, o que mais me chamou atenção foi a conferência do dia 30/11: Possibilidades metodológicas de trabalhos com artes em salas de aula inclusivas, com Emílio Figueira. A história dele me incentivou bastante, e tem algo em comum com a minha história e do meu filho.

Racismo e preconceito. Pois mesmo nos dias atuais depois de tantas lutas e modernização, o preconceito ainda é imenso. Ainda falta muito para a tão sonhada igualdade.

Capacitismo, porque provocou reflexões acerca da importância da valorização das potencialidades e habilidades das pessoas com deficiência.

A questão de número 09 do formulário questiona o que mais gostou do curso. Para essa pergunta as respostas foram variadas e, a seguir, compartilhamos algumas.

A estrutura do curso foi ótima, mas o que chama a atenção é a maneira respeitosa que os conteúdos foram expostos e da mesma forma, os colegas compartilharam suas dúvidas com muito respeito.

De todas as palestras. Cada uma mais enriquecedora que a outra para que pudesse conhecer mais sobre a inclusão.

As diferentes histórias e o processo de cada um. Como as pessoas incentivam e buscam o melhor sem reclamar. Abriu minha mente com as experiências vividas e as histórias de cada um.

O que eu mais gostei do curso foi a integração entre todas as pessoas que estavam participando. Um ajudando o outro, não havendo hierarquia nas reflexões.

Não tenho o que falar, porque gostei de tudo. As palestras me abriram a mente.

Difícil escolher o que mais gostei. Ótimas temáticas e os profissionais que a cada encontro nos prendia com seus ensinamentos. Gostei muito do curso e gostaria se possível, participar de um novo curso.

Da relação das pessoas virtualmente, o acaloramento das pautas e dos pesquisadores que nos foram apresentados. Um curso muito enriquecedor.

Gostei demais da forma como as organizadoras conduziram o curso. A disponibilidade do material em tempo hábil para as leituras. Os ministrantes e como os encontros foram conduzidos.

As discussões muito profundas sobre casa temática, a condução das professoras, dos palestrantes convidados e a participação dos colegas.

A proposta de um grupo, com objetivo comum, engrandece muito a discussão

Todas as propostas foram ótimas, os encontros, os colegas, as reflexões, a participação e a disponibilidade das Professoras Marlene e Carla, fez a diferença no andamento do estudo.

Das palestras das mães professores que contaram relatos que vivenciam.

Da interatividade entre teoria e prática, bem como, da inter-relação do estudo teórico e das discussões em grupo, o qual é composto por pessoas de diferentes níveis de formação e realidade.

Gostei dos encontros, da oportunidade de estar junto de pessoas que se interessam pela inclusão, das histórias de vidas, dos relatos de experiências.

Da escolha dos temas propostos, pois todos nos instigaram a vivências de fato inclusivas.

A última questão do formulário solicita sugestões de temas para o próximo curso. As respostas foram variadas, dentre estas: Paralisia Cerebral, Deficiência Intelectual e Deficiência Física; diferentes síndromes; o profissional Tils e Tilsp; dislexia; educação indígena e mais sobre a surdez; inclusão de indígenas e Ideologia de gêneros; movimentos sociais; estudos feministas; teoria Queer; teoria cultural; estudos decoloniais; formação de professores, equidade e dificuldades de aquisição do português escrito por alunos disléxicos; experiências infantis, no sentido de aprender a lidar com “birras” das crianças; acessibilidade; a ciência ABA e suas contribuições na qualidade de vida e escolar da pessoa com autismo; surdez, Atendimento

Educacional Especializado-AEE; tecnologia assistiva; Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade; diversidade cultural; a inserção da LIBRAS enquanto língua para alunos ouvintes; LIBRAS como L1 e L2 para Surdos e ouvintes; alfabetização na inclusão; dislexia e TDAH; uma abordagem crítica da legislação brasileira diante da temática; qual o lugar da escola especial; Autismo; a importância da Sala de recursos (AEE); práticas pedagógicas no AEE; TDAH e a dificuldade de alfabetização dos alunos, principalmente em tempos de desafios como da COVID 19; relação escola e família; símbolos de acessibilidade; deficiência visual; o papel do professor na educação inclusiva; o lúdico e a inclusão de crianças na educação infantil; o brincar como experiência de inclusão; esportes e adaptações para pessoas com deficiência; a formação docente para atuação junto às crianças cegas no espaço da escola regular.

Ao analisar as respostas dos participantes em relação às questões de número 08, 09 e 10, inferimos que o curso foi muito importante na formação dos professores. Percebemos que as temáticas foram pertinentes e provocaram reflexões com base na indissociabilidade teoria e prática, com reais condições de fortalecer a práxis dos docentes que tiveram a oportunidade de participar. Desse modo, percebemos que o Gepedi deve continuar com a oferta dos cursos tendo vista que uma educação com equidade e qualidade para todos e todas exige dialogar, problematizar e construir conhecimentos que envolvem as diferentes especificidades da educação especial e, sobretudo, da educação na e para a diversidade.

### Considerações finais

A inclusão demanda uma formação docente que seja, de fato, ação permanente para além da formação inicial nas universidades. Ela exige saberes específicos, peculiares inseridos no contexto de uma educação com equidade e qualidade para todos e todas.

Essa é a formação que devemos implementar, seja nas formações em serviço, em pesquisas, ou formações continuadas oferecidas pelas

universidades; e, aqui destacamos a experiência exitosa do Gepedi por meio de uma ação de extensão da UEG/Inhumas, com a realização do Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas.

Nesse sentido, ao responder à problemática que norteou esse texto: de que forma a UEG e o GEPEDI podem contribuir com o fortalecimento da formação docente no tocante à diversidade, inclusão e educação especial a partir de conhecimentos teóricos e práticos?, ressaltamos que a partir da oferta do Gepedi, o curso contribuiu com a formação docente para o atendimento às necessidades emergentes do contexto de inclusão escolar a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão.

A experiência com o desenvolvimento desse curso de extensão propiciou aos docentes, reflexões quanto aos aspectos relacionados à prática pedagógica, além de contribuir efetivamente para uma sustentação teórica mediante suas ações em contexto de inclusão, além da aprendizagem fundamentada para a materialização de um trabalho colaborativo em prol do fortalecimento da educação inclusiva.

Em suma, podemos dizer que os objetivos do curso foram alcançados e as reflexões advindas dessa experiência reforçam que a formação de professores para a inclusão e educação especial é fundamental para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos e que a universidade assume papel primordial nesse processo.

## Referências

ALVES, Sandra Maria de Lima; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Implicações sobre a aquisição da língua portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da escrita. *Revista Diálogos: linguagens em movimento*. V. 7, n. 2, maio-ago. Pp. 12-26, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/8009> acesso em 02 jan. 2022.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de.; MARTINS, Rosa Maria Lopes. A Inteligência emocional em professores de educação especial da região de Viseu. *Revista Millenium*, 43 (junho/dezembro). Pp. 7-28, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8177> acesso em 02 jan. 2022.

FIGUEIRA, Emílio. Possibilidades metodológicas de trabalhos com artes em salas de aula inclusiva. In: FIGUEIRA, Emílio. A pessoa com deficiência dialogando com a arte – Dos fatos históricos à educação escolar, rumo ao mercado de trabalho. São Paulo: Edição do Autor/AgBook, 2021.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário. (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1107\\_1899\\_Livrodesigualdadesraciais.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1107_1899_Livrodesigualdadesraciais.pdf) Acesso em 02 jan. 2022.

MACHADO, Gabriella Eldereti; NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Políticas de formação docente e as questões de gênero e sexualidade. Revista *Communitas* V.5, N. 9, Jan.-Mar./2021, Pp. 2018-239.

MOREIRA, Laura Ceretta. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONFERRARI, Lucila Menezes Guedes. Quem conta um conto aumenta um ponto: o autismo em questão na intervenção psicopedagógica. 2022. Anais da IX Semana de Integração da UEG/Inhumas. (no prelo) Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4798> Acesso em 02 jan. 2022.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. Revista *Trama*, V.17, N.40, p. 45-55, 2021.

PINTO, Jessica Hilário.; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 6 n. 3 Pp. 311–338, 2020.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; BULHÕES, Priscila Fonseca; PEREIRA, Cássia de Freitas. Altas habilidades/superdotação e a inclusão: o potencial da pesquisa na desconstrução de mitos. Anais do Evento Educere 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26101\\_13456.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26101_13456.pdf) Acesso em 02 jan. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. Reflexões sobre concepções e ações pedagógicas por uma escola não excludente. IN: *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

TECNOBLOG. O uso do google meet. Disponível em: <https://tecnoblog.net/> acesso em 05 fev. 2022.

# LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Cássia Auxiliadora Pereira Silva

## Introdução

Para realizar este estudo partimos do entendimento de que é necessário refletir sobre a influência da linguagem e comunicação no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem do educando com deficiência. Isto porque, consideramos que é preciso construir nas escolas um cenário que atenda as diversidades culturais advindas do meio social. Consideramos que por meio da interação e participação do aluno com deficiência, expressando-se cultural e socialmente, é possível expressar sua capacidade comunicativa e cognitiva.

Para desenvolver as reflexões presentes neste estudo, a questão problema levantada foi: levando em consideração a influência da linguagem, como o professor no seu fazer pedagógico desenvolve uma educação colaborativa com os demais profissionais para tomadas de decisões, bem como contribui para que o educando desenvolva sua capacidade de comunicação? E, como o objetivo, estabelecemos: discutir o papel do professor e a influência da linguagem na promoção de práticas pedagógicas inclusivas para o educando com deficiência.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de procedimentos de análise de textos e artigos. O referencial teórico adotado conta com obras de Moita Lopes (1994), Bezerra (2000), Mantoan (2003, 2015), Diniz (2012), Correr (2003), Mittler (2003), dentre outros. O texto se fundamenta, ainda, em documentos relacionados às leis que amparam o direito de todos à educação, como: a Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), a Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015.



No cenário educacional do século XXI, o professor lida com vários tipos de deficiências e necessidades educacionais específicas. O processo de participação e interação por meio comunicação nas práticas de educação inclusiva devem dispor de uma linguagem acessível ao entendimento das crianças tendo em vista que deve estimular o desenvolvimento cognitivo, a imaginação e interação e, com isso, alcançar melhoras no rendimento escolar dos educandos. Sobre esse assunto, Mantoan (2003) esclarece que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2003, p. 36).

De acordo com a autora a educação inclusiva tem a possibilidades de oferecer ao seu público o envolvimento de todos por meio de práticas diversificadas inovadoras levando em consideração a necessidade de cada aluno. Essas práticas devem viabilizar mudanças preexistentes, oportunizando tentativas de aquisição do conhecimento e, assim, privilegiar a construção coletiva.

Todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional (professores, alunos, pais, funcionários, entre outros) precisam ter um entendimento em relação ao próprio processo de inclusão, compreendendo que os educandos com deficiência, de acordo com Delors (2001) fazem parte dos quatro pilares da educação para o século XXI: a) aprender a conhecer, b) aprender a fazer, c) aprender a conviver, e, d) aprender a ser. Nesse sentido, podemos considerar que a partir da ideia de educação para todos, é necessário colocar em prática a máxima – aprender a

conviver. E, assim, aos educandos com deficiência é preciso ofertar uma educação que lhes garanta o desenvolvimento de suas capacidades, bem como a convivência, levando-os a uma educação global.

Neste estudo levamos em consideração as transformações ocorridas ao longo dos anos que oportunizaram mudanças na concepção de educação e impulsionaram propostas de inovações nas convivências sociais. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 e, em consonância com eventos de caráter internacionais que promoveram reflexões sobre educação inclusiva, novas atitudes foram se organizando para que a inclusão fosse realizada em todas as instâncias da sociedade.

Tendo em vista a importância do papel do professor e a influência da linguagem nas atividades desenvolvidas com os educandos da educação inclusiva, organizamos este artigo em dois tópicos. No primeiro, intitulado - A linguagem no processo inclusão do aluno com deficiência – apresentamos reflexões sobre a pessoa com deficiência ou dificuldades de aprendizagem entendendo que, uma vez inseridas nas instituições regulares de ensino esses alunos interagem diariamente com os colegas e, esta interação é necessária ao desenvolvimento da aprendizagem.

No segundo tópico, intitulado - As políticas públicas de educação inclusiva e as estratégias (meios) que potencializam a linguagem e o ensino-aprendizagem – enfatizamos os documentos que contribuíram para implementar a ideia de educação para todos e, mais especificamente, os documentos que viabilizaram a educação inclusiva. A saber: a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN/1996), a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 e a Declaração de Salamanca (1994). Ainda nesse tópico, discutimos sobre o papel do profissional de educação, os desafios diante da realidade, bem como as práticas (estratégias/meios) utilizadas para garantir o acesso, a permanência e participação dos estudantes nas escolas e se, de fato, estão desenvolvendo ações inclusivas.

Por fim, dentro das concepções abordadas sobre inclusão social pela linguagem, a formação do professor, estratégias de ensino,

metodologias, materiais pedagógicos entre outros, colaboram na desenvoltura do aluno com deficiência.

## **A linguagem no processo de inclusão do aluno com deficiência**

A linguagem é meio o utilizado para desenvolver a comunicação e interação com os sujeitos. Por meio dela construímos as nossas relações e a maneira de transformar a vida social de acordo com as necessidades que vão surgindo de tempos em tempos. Conforme Deliberato (2017, p. 300) “a linguagem é uma função mental superior que nos possibilita captar informações do meio ambiente por meio dos canais sensoriais e, em seguida, a pessoa pode processar esses estímulos recebidos nas diferentes regiões cerebrais”.

Ainda segundo a autora, “interação e comunicação fazem parte da rotina escolar. O professor deve estar atento à rotina de seus alunos para promover situações e atividades nas quais todos possam participar” (DELIBERATO, 2017, p. 300).

Essa autora apresenta reflexões a partir dos conceitos de linguagem, comunicação e interação mostrando que, para que a criança se desenvolva é necessário garantir um ambiente no qual a comunicação e a interação social permitam o desenvolvimento da linguagem. Deliberato (2017) chama a atenção para o fato de que cada sujeito se desenvolve de acordo com suas capacidades. Segundo a autora:

Comunicação é a capacidade que o ser humano tem de trocar informações aprendidas e pretendidas com diferentes pessoas. É um processo que envolve um receptor e um emissor, ou seja, uma pessoa emite uma mensagem, e a outra recebe a mensagem e a interpreta para responder com coesão e coerência. Durante o processo de comunicação, é importante o uso de um sistema linguístico compartilhado, ou seja, ambos os parceiros de comunicação devem utilizar o mesmo idioma para que possam transmitir e compartilhar uma mensagem. A comunicação humana torna-se possível por meio

da compreensão dos diferentes signos compartilhados pela comunidade, ou seja, a comunicação será efetivada por meio do uso de um sistema de representação compartilhado no grupo (DELIBERATO, 2017, p. 301).

Diante dos conceitos e reflexões apresentados por esta autora e, em consonância com um dos pilares da educação já tratado neste texto (aprender a conviver), entendemos que o professor precisa estar em constante formação para conseguir atuar na contemporaneidade e atender à demanda da diversidade da sala de aula.

Essas reflexões vão ao encontro das concepções de Mantoan (2003) nas quais o professor tem papel fundamental no atendimento à diversidade dos alunos. Segundo a autora, o profissional deve buscar alternativas e condições favoráveis para o ensino- aprendizagem:

Ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (...) a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p.43).

Nesse sentido, para o desenvolvimento global dos alunos há necessidade de que convivam em ambientes desafiadores para facilitar a aprendizagem constante exigida nessa realidade, oportunizando o processo de autonomia do saber, tornando assim um cidadão criativo e crítico.

Conforme Diniz (2012, p. 36), “precisa trabalhar a lógica do trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, que faz com que determinado problema apresentado pela criança não pertença a toda a escola, mas a um (a) professor (a)”. A autora aponta que é imprescindível a configuração da formação dos profissionais da educação pelas

agências formadoras, pois, precisa considerar a tripla dimensão formativa do docente: a teoria, os saberes da experiência e a subjetividade.

[...] a importância da compreensão da natureza da linguagem na formação de todo professor é a compreensão de que o significado é uma construção social. Ou seja, o significado não está no que se diz ou no que se escreve. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas (MOITA LOPES, 1994, p. 361).

Portanto, a prática pedagógica do professor deve oportunizar espaço para opiniões, debates e decisões. É necessária, ainda, a construção de sentidos para aprendizagens significativas do educando com deficiência no contexto escolar. Para esclarecer sobre esse assunto, bem como tratar na necessidade de desenvolvimento da linguagem no processo de aprendizagem, Bezerra (2000) utiliza-se das concepções de Vigotski sobre pensamento e linguagem:

Vigotski estabelece dois processos de funcionamento dessa linguagem- discurso: a exterior é um processo de transformação do pensamento em palavras, é uma materialização e uma objetivação do pensamento; a linguagem (discurso) interior, ao contrário, é um processo que se realiza como que de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem (discurso) no pensamento (BEZERRA, 2000, p.10-11).

A escola é local de possibilidades para a convivência social e dentro dessas relações a construção de saberes entre os educandos. O profissional de educação tem a oportunidade de propor práticas inovadoras para desenvolver a linguagem, a mediação de situações de interação entre professor e aluno ou entre os próprios alunos para viabilizar por meio da linguagem o ensino-aprendizagem dos mesmos.

[...] os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem

através da interação. Assim, a aprendizagem tem sido cada vez mais entendida como o resultado da co-participação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem, isto é, engajados em uma prática discursiva: um aprendiz envolve-se, periféricamente, na resolução de uma tarefa na prática de um especialista, até que sua participação nessa tarefa deixa de ser periférica e passa a ser completa, com a passagem da competência para o aprendiz (MOITA LOPES, 1994, p. 359).

A partir deste entendimento, é preciso compreender que em função da heterogeneidade dos educandos, eles carregam consigo identidades de diferentes grupos sociais. Segundo Moita Lopes (1994, p. 360) o “trabalho de construção conjunta da aprendizagem coloca novamente o foco na linguagem, isto é, na interação, posto que é a interação desenvolvida pelos participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem”.

Desse modo, possibilitar a interação e a troca de informação por meio da comunicação, influencia na concepção de linguagem como expressão do pensamento. Esses valores exercem uma importância sobre a constituição do sujeito com necessidades educacionais especiais.

A partir desses entendimentos, hoje é possível compreender que estudos sobre linguagem não podem estar dissociados de fenômenos sociais e nem de compreensões mais abrangentes e situadas de sujeito, identidade e subjetividade, do que se entende e se valida enquanto conhecimento e de maneiras cada vez mais plurais de produzirmos sentidos (FORTES, 2018, p.74).

As considerações dessa autora podem ser complementadas com os estudos de Deliberato (2017) que diz:

À medida que o desenvolvimento da criança acontece, diferentes habilidades são conquistadas e novas competências são adquiridas. Toda criança tem capacidade de aprender novas habilidades, mas elas

dependem da mediação oferecida no meio ambiente que participam. O incentivo e o reforço oferecidos por diferentes pessoas podem proporcionar às crianças avanços nas aquisições das diferentes competências para o desenvolvimento global e da linguagem (DELIBERATO, 2017, p. 302).

Cabe, portanto, ao professor promover e incentivar a comunicabilidade na sala de aula, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Para isso, conforme Mantoan (2003):

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2003, p.42).

Partindo do pressuposto da necessidade de diálogo e comunicação, em conformidade com as autoras supracitadas, entendemos que a comunicação e linguagem são elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação e, mais especificamente, da educação inclusiva, haja vista as limitações físicas, mentais ou cognitivas que muitos sujeitos apresentam.

Assim, as autoras sustentam que uma das formas de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, é promoção de capacidades comunicativas que levam à autonomia do educando, tornando-o participante ativo em diferentes contextos por meio da comunicação, expressão de desejos e afirmação como pessoa. Fortes (2018) conceitua língua e linguagem como:

Língua e linguagem devem ser compreendidas como práticas sociais e não como estruturas sólidas, neutras, homogêneas e não situadas em contextos sócio históricos; 2. Nossas práticas discursivas estão sempre

impregnadas de ideologias e, portanto, expressam relações de poder, e

3. Não é mais possível ignorar a multiplicidade de semioses e modos de linguagem que, por sua vez, determinarão processos de construção de sentidos (FORTES, 2018 p.74).

Situando as habilidades da linguagem no desenvolvimento do educando com necessidades educacionais específicas, as instituições educacionais enfrentam desafios. Isto porque, a própria educação inclusiva trouxe especificidades para o fazer educativo e, partir da inserção de crianças com deficiência na escola regular, foi necessário que o professor buscasse uma formação que lhe possibilitasse o entendimento de tais especificidades.

Assim, são necessários esforços de todos os sujeitos envolvidos no processo de educação para o fortalecimento da formação do corpo docente voltada para as práticas pedagógicas que reconheçam os obstáculos, eliminem as barreiras e alcancem o ensino-aprendizagem de qualidade.

Estas fragilidades demandam novas reflexões nas ações dos profissionais para uma linguagem que considere o aluno como protagonista da construção do conhecimento.

O outro motivo pelo qual a consciência da natureza da linguagem parece importante na formação do professor diz respeito ao fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente social mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais (MOITA LOPES, 1994, p. 359).

A comunicação representa a principal barreira à participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas. Por isso, compreendemos a importância da criação de canais comunicacionais adequados como condição básica à inclusão desses alunos; o que nos remete à reflexão sobre a interação do professor com aluno:



Sabemos que esta é uma tarefa complexa considerando o contexto em que essa escola vem sendo produzida, e que, conforme pontua Facci (2004), cada vez mais esvazia o trabalho do professor e deixa de investir na transmissão- apropriação do conhecimento científico acumulado produzido pelas gerações. Uma escola que não está conseguindo incluir alunos dito normais – haja vista o número elevado de reprovações que ocorrem na escola –, e muito menos alunos que possuem alguma deficiência (SIERRA; FACCI, 2011, p. 146).

Segundo Moran (2000), a educação tem grande responsabilidade nas mudanças e transformações sociais. E, levando em consideração que educação e linguagem são fundamentais para as transformações sociais, consideramos que atuar numa perspectiva inclusiva é ainda mais desafiador. Pensando, ainda, no pressuposto de que na educação inclusiva algumas limitações dificultam uma intervenção motivadora do professor. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 362):

Usar a linguagem pode estar sendo percebido como sendo igual a seguir o significado construído por quem está em uma posição de poder. As implicações dessa visão da linguagem para a construção da identidade social do aprendiz como cidadão são óbvias.

Mesmo vivendo em um cenário inovador, muitos profissionais ainda atuam sob uma concepção excludente e homogeneizadora de ensino, que não reconhece que todo ser humano é único, diferentes uns dos outros e que, portanto, necessitam de meios diferenciados para apreender as informações geradas no contexto escolar.

Considerar a efetivação da educação linguística no contexto da escola inclusiva é valorizar o conhecimento do uso da Língua que o sujeito faz no processo interativo e das concepções linguísticas, dos contextos e modos que cada um traz consigo. Assim, as práticas escolares adequam-se às necessidades dos falantes que chegam à escola com o anseio de organização dos conhecimentos

inerentes à Língua Materna e à formação ética do cidadão (SOUSA, 2017, p. 06).

As considerações supracitadas mostram que é necessário que a escola trabalhe com estratégias que permitam a integração dos alunos de maneira autônoma, assim estará cumprindo seu papel de ensinar novas habilidades e competências, transformando as informações desses educandos em conhecimento. Para isso, a participação da família é necessária para construir uma parceria na formação dos mesmos com qualidade.

Nesse sentido, Correr (2003) esclarece que garantir apoio à família valorizando os laços com a escola pode contribuir para promover o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Isto porque, a família tem um papel importante nessa, fazendo com que o mesmo venha a ter uma vida independente. Segundo Cirino (2016),

A inclusão deve prever intervenções no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social, uma vez que não basta somente investir no desenvolvimento do indivíduo, necessário também a criação de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida social da comunidade, dada a necessidade de prover suporte físico, psicológico, social e instrumental (CIRINO, 2016, p. 24).

O autor argumenta que o aluno com deficiência carece de atenção dos profissionais que o cercam tendo em vista as dificuldades que este já apresenta. Para o autor, o indivíduo é capaz de se desenvolver e participar da comunidade em que vive, mas que, para isso, a escola deve garantir acessibilidade, seja ela de caráter física (adequações do ambiente) ou pedagógica. Conforme Moran (2000, p.13), a escola tem como princípio possibilitar aos alunos:

[...] a construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços

peçoais, sociais e profissionais e tornar cidadãos realizados e produtivos.

Quando trabalha com alunos com deficiência, a escola perpassa por desafios constantes devido ao atendimento à diversidade existente no processo educativo. Esse atendimento exige da instituição escolar, profissionais que promovam práticas com estratégias pedagógicas diferenciadas voltadas para a linguagem deste público.

O professor habilitado desenvolverá planejamentos de intervenções e metas que auxiliem na organização do trabalho pedagógico, estimulando aprendizagens e avanços na constituição de capacidades da linguagem comunicativa que levem à autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais.

Neste processo, apresenta-se a relevância das mediações realizadas pelo professor no processo educativo que devem ser direcionadas para um vir a ser, para o desenvolvimento de vias colaterais, visando ao alcance do homem cultural; desta forma, a escola cumpriria com a sua função social de socialização dos bens culturais e de humanização dos alunos (SIERRA; FACCI, 2011, p. 145).

Em entrevista à Revista Nova Escola, Mantoan (2005) descreve que o professor necessita de um olhar mais atento para compreender o educando em suas particularidades para contribuir no crescimento dos sujeitos.

Um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência? Sim. O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista libras (língua brasileira de sinais) e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2, a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capa-

citado para isso. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. Se na turma há uma criança surda e o professor regente vai dar uma aula sobre o Egito, o especialista mostra à criança com antecedência fotos, gravuras e vídeos sobre o assunto. O professor de L2 dá o significado de novos vocábulos, como pirâmide e faraó. Na hora da aula, o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo (MANTOAN, 2005, p. 4).

Para tanto, ao longo de sua trajetória profissional, o professor constrói o seu reconhecimento enquanto docente, ressignificando suas experiências educacionais e compreendendo a importância do papel que desempenha na escola, trazendo consigo perspectivas de propostas pedagógicas concretas que elevam o conhecimento dos educandos.

Conforme Mantoan (2015, p. 35), “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”. Reis (2013, p.123) ressalta que,

[...] as políticas públicas para a formação docente, portanto, devem ser formuladas e implementadas de forma a contemplar os princípios da diversidade como norteadores de uma prática que tangencia o respeito às diferenças existentes nas salas de aula.

Sendo assim, percebemos o quanto o professor necessita acompanhar as transformações sociais ocorridas ao longo dos tempos para se adequar aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, sabendo que necessita preservar a diversidade apresentada na escola, valorizando os princípios da educação inclusiva.

## As políticas públicas de educação inclusiva e as estratégias (meios) que potencializam a linguagem e o ensino-aprendizagem

A educação brasileira tem passado por diversas transformações que proporcionaram, ao longo dos últimos 30 anos, uma política inclusiva. As legislações que amparam os educandos com deficiência foram pensadas para garantir a todos o direito à educação, resguardando a participação de uma cidadania plena.

Para evidenciar o direito de aprender do aluno, conforme Reis (2013, p. 76), “reforçamos a tese de que as políticas públicas da diversidade devem centrar as discussões no amparo legal da educação como um direito social de todos os indivíduos, independentemente de qualquer circunstância que a envolva”.

Na Constituição Federal de 1988, os artigos que refere à educação brasileira apresenta aberturas para a construção de uma educação fundamentada nos princípios da democracia. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) regulamenta o sistema de educação brasileiro reafirmando a garantia da educação básica e o ensino superior.

A Declaração de Salamanca (1994), incorporada às políticas educacionais brasileiras, estabelece uma concepção de educação para todos permitindo a inclusão social. Este documento traz recomendações e propostas fundamentadas em princípios de liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca destaca as diversidades culturais existentes no meio social e as variedades de línguas faladas;

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de

rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 6).

Outro importante documento que viabilizou a educação inclusiva foi a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que no seu capítulo quinto aborda o direito da comunicação. A referida lei diz,

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

Muitos fatores devem ser levados em consideração para que aluno com deficiência permaneça na escola, para a garantia do desenvolvimento do ensino- aprendizagem por meio da linguagem. Assim, a interação com o ambiente escolar, a implementação de salas de recursos multifuncionais de atendimento educacional especializado (AEE) e as novas tecnologias potencializam a inclusão desses educandos.

Para Sousa (2017, p.01), “a Língua se realiza de muitas maneiras: na modalidade falada, escrita e gestual, além de representar nossa forma de interação com as práticas de linguagem”, a importância da linguagem na interação e valorização de cada sujeito dentro das suas especificidades.

Desse modo, a linguagem comunicativa utilizada, influencia e estimula a aprendizagem e desenvolvimento das potenciali-

dades dos educandos, pois ao relacionar entre si, aprende a interagir para a troca de informações.

Todo indivíduo ao nascer dentro de uma sociedade utiliza-se da linguagem e, portanto, pode desenvolver sua capacidade linguística. As pessoas que se utilizam da Libras ou do sistema Braille exercitam sua capacidade linguística de outro modo menos generalizado. O exercício pode ser diferenciado, porém a função do sistema de que se utilizam é a mesma: comunicar ideias, expressar emoções, convencer o interlocutor, enfim, constituir um diálogo. Noutros termos, a linguagem tem um caráter fundamentalmente social: a comunicação (FARIAS, SANTOS e SILVA, 2009, p. 44).

A legislação, portanto, propõe transformações para as realidades da pessoa com deficiência, garantindo o respeito e a adaptação social às necessidades dos diferentes, oportunizando a igualdade de condições. E, para esse fim, tem sido muito importante a implementação das salas de recursos multifuncionais que oferecem apoio tecnológico destinado, especificamente, a atender às dificuldades apresentadas pelos alunos.

O acesso às novas tecnologias tem sido muito mais fácil, ágil e simples e esses meios colaboram no processo de desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente na comunicação dos educandos com deficiência.

Pequenas atitudes podem fazer toda a diferença na efetivação do processo de inclusão educativa e linguística dos estudantes no contexto escolar, visto que o processo inclusivo e de acessibilidade não depende, unicamente, das Tecnologias Assistivas e da infraestrutura do espaço, mas também da mudança atitudinal docente e propositiva na produção do conhecimento, adaptando os currículos e as práticas às necessidades estudantis e não os estudantes se adequarem às ações metodológicas (SOUSA, 2017, p.11).

Os meios tecnológicos específicos para os atendimentos presentes nas salas de recursos estimulam as habilidades cognitivas, permitindo ao aluno o desenvolvimento de outras linguagens: visuais, táteis, orais, entre outras. Destarte, a contemporaneidade, devido às aceleradas transformações, trouxe para os estudos da linguagem uma preocupação com o impacto das tecnologias para a adaptação e mudanças na era da informação, do conhecimento e da comunicação.

Diante disso, é preciso compreender que a presença da tecnologia e das linguagens que esta oferece ao professor têm sido instrumentos eficazes na busca por uma linguagem que atenda às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, o que chamamos tecnologias assistivas foram desenvolvidas para atender às demandas das pessoas com deficiência. E, para que possam ser utilizadas pelos professores, estes precisam estar em constante busca pelo saber e aprender. E, nesse sentido, Moita Lopes destaca que:

A sala de aula, os professores, os alunos, os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores [da] modernidade [recente], precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

O professor como orientador\mediador, por meio de suas propostas e planejamentos, de práticas pedagógicas educacionais e o conhecimento das diversidades atendidas na instituição educacional, pode propor atividades de interações em grupo para desenvolver a socialização e exercitar as habilidades comunicativas do aluno com deficiência. Atividades humanizadas com exposição de ideias aumentam o potencial da linguagem nos alunos. Atitudes humanizadoras permitem que o educando com deficiência melhore suas competências e habilidades e tenham um desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo-emocional.

Segundo Sierra e Facci (2011):



Para que essa finalidade da escola seja atendida, tanto no ensino regular e, principalmente, na educação especial, entendemos ser de suma importância o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente que vise ao desenvolvimento e à humanização da pessoa com deficiência. Apropriando-se dos conteúdos curriculares, o aluno desenvolverá sua capacidade intelectual e poderá se tornar, cada vez mais, humanizado (SIERRA; FACCI, 2011, p. 145).

A sala comum e a sala de recursos multifuncionais devem oferecer aos alunos meios de intervenção para interação comunicativa entre o educando com deficiência e o ambiente, para contribuir no processo de desenvolvimento da linguagem do aluno com deficiência e sejam estimulados e valorizados.

Por isso, o trabalho deve ser realizado em parceria: professor da sala comum, o professor de apoio e o professor da sala de AEE. Isto porque, cabe a esses profissionais acompanhar o desenvolvimento cognitivo do educando e, nesse sentido, contribuir para a aquisição cada vez mais consciente da linguagem comunicativa por meio de suas práticas pedagógicas inclusivas.

[...] atendimento educacional a tais alunos deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, prevendo que as escolas da rede regular de ensino: tenham professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados; distribuam os alunos com NEE pela várias classes, conforme o ano escolar que forem cursar, favorecendo para que todos se beneficiem, dentro do princípio de educar para a diversidade; façam flexibilizações e adaptações curriculares, adequem metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o projeto pedagógico da escola; apresentem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, com atuação colaborativa de professor especializado

em Educação Especial; disponibilizem outros apoios necessários a aprendizagem, locomoção e à comunicação (BARROCO, 2007, p.13).

Incluir pessoas com limitações exige atitudes humanizadoras, ressignificação das práticas docentes, comunicação e estímulo da linguagem dos alunos. As pessoas com necessidades educacionais especiais, as possibilidades, os trabalhos a serem realizados, o valor da escola e o papel da formação do professor são fatores que influenciam na qualidade do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, os meios como jogos de linguagem, expressão oral e escrita e interpretação enriquece, estimula a linguagem dos alunos com deficiência levando-os a uma participação mais engajada e ativa no processo de interação e comunicação social. Assim passam a ter acesso, acessibilidade e, ainda, garantem a aprendizagem significativa para os alunos, respeitando a singularidade do ser humano.

Portanto, para Mantoan (2003), à medida que são pensadas práticas pedagógicas mais específicas que levem em consideração não apenas os meios, mas os fins, a implantação de ambientes inclusivos deixa de ser abstrata e subjetiva, já que coloca em discussão variáveis específicas tornadas genéricas do ponto de vista teórico. Assim, os recursos pedagógicos devem ser adequados a cada especificidade e espaço físico de acordo com as necessidades dos educandos.

## Considerações finais

Diante do exposto neste artigo, o objetivo foi discutir o papel do professor e a influência da linguagem na promoção de práticas educacionais inclusivas para o educando com deficiência. Nesse sentido, os educadores devem considerar a linguagem como instrumento de construção de conhecimento e de integração social no contexto da sociedade contemporânea.

Por isso, a presença do aluno com deficiência na escola regular requer práticas que se adequem às perspectivas educativas para a edu-

cação inclusiva; que ofereçam oportunidades, reconhecimento e valorização das diferenças. É por meio da educação que os sujeitos com deficiência se desenvolvem e participam de uma vida plena em cidadania.

As legislações apresentadas propõem a democratização do acesso ao ensino para todos e estimulam o exercício da cidadania, viabilizando e impulsionando mudanças no contexto escolar, remetendo a atitudes importantes para efetivação do ensino de qualidade com abordagem humanística.

Na realização deste trabalho percebemos a importância do desenvolvimento de linguagens comunicativas no processo de interação social com os alunos. Vimos a necessidade de formação continuada para a adequação do profissional à realidade do atendimento à diversidade e à multiplicidade de linguagens que podem contribuir para o ensino e aprendizagem das crianças com deficiência.

Notamos, ainda, que esta formação deve garantir a promoção de práticas inovadoras, incentivo das competências e habilidades dos educandos. Concluímos, portanto, que a linguagem comunicativa para os envolvidos no trabalho dos alunos com deficiência, é fundamental no desenvolvimento global, possibilitando a interação e a comunicação.

## Referências

- BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BEZERRA, Paulo. In: Vigotsky, Lev Semenovich, 1869-1934. A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia)
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.
- BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 25/06/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 17/05/2020.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO (1994). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CIRINO, Giovanni. A inclusão social na área educacional. [recurso eletrônico] Cengage Learning. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

CORRER, Rinaldo. Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 299-310. ISBN: 978- 85- 7511-452-0. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes-9788575114520.epub>. Acesso em: 25/07/2020.

DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001. Acesso em: 02 de julho de 2020. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Cultura escolar e inclusão Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar, Salvador: EDUFBA, 2009.

FORTES, Livia. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva, ISSN 2448-1165 Campo Grande | MS Vol. 22 | Nº 43 | 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. In: NOVA ESCOLA. Inclusão promove a justiça. Editora Abril, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica#>. Acesso em 07 de agosto de 2020.

MOITA LOPES, L.P. Linguagem, Interação e Formação do Professor. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 75 (179/180/181). Brasília: MEC, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, 2013.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. 2011, 145 *Universidade Estadual de Maringá | Maringá, Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.

SOUSA, Ivan Vale de. *Educação linguística na educação inclusiva*, 2017, *Linguagens & Cidadania*, v. 19, jan./dez., 2017.

# INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS EM SALA DE AULA

Rubiana Deise Cardia Santos

## Introdução

A educação inclusiva é um tema que vem gerando debate nos últimos trinta anos em função da relevância social. Isto porque, a partir das discussões de caráter mundial acerca dos direitos humanos, observamos crescer as expectativas de maior participação social das pessoas com deficiência. Desse modo, passou a ser estabelecido que esses indivíduos não deveriam mais ser privados do acesso ao ensino formal.

Desde do início dessas discussões, leis e decretos passaram a ser implementados no sentido de garantir o direito das pessoas com deficiência, de conviver em sociedade. Neste estudo, destacamos os seguintes documentos: Constituição Federal (1998), Declaração de Salamanca (1994), Diretrizes de Base da Educação da Educação Nacional (1996) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI- Lei 13.146/15). Esses se constituem como respaldos legais que asseguram o acesso à educação para todos, principalmente para aqueles que ainda estão à margem ou são estigmatizados por terem alguma dificuldade.

No que dizem respeito às ações de inclusão no ensino em vigor, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê medidas de acesso de crianças com deficiência em escolas regulares. Esse documento prevê, em sua meta 4, que:

Universalizar, para a população de quatro a 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 (BRASIL, 2014, PNE 2014 – META 4).

Nesse contexto, importa observar que a inclusão escolar depende de diversos fatores, como as condições de infraestrutura da escola, a preparação e a capacitação dos profissionais da instituição (incluindo, especialmente, os professores do grau e da especificidade requerida pelo aluno), além dos aspectos políticos que podem e têm o papel de favorecer esse processo (ARAÚJO; BEZERRA, 2018).

Entre os inúmeros desafios enfrentados pelos professores, é possível mencionar desde a falta de capacitação na formação acadêmica desses profissionais para um cenário de inclusão até outras demandas em sala de aula às quais, muitas vezes, dependem de um suporte por parte da instituição para que sejam contornadas (ARAÚJO; BEZERRA, 2018).

Diante disso, o objetivo principal desse artigo é compreender os desafios e dificuldades na educação inclusiva, sobretudo aqueles advindos da formação/qualificação dos professores que atuam junto à demanda da educação especial e inclusiva. Apresentamos reflexões sobre esse assunto, fundamentando-nos em princípios que norteiam a educação, especialmente no que se referem aos documentos que viabilizam condições dignas às pessoas com deficiência.

A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e documental. Do ponto de vista teórico, utilizamos as pesquisas e estudos de autores, como: Araújo e Bezerra (2018); Ferreira e Guimarães (2003); Mantoan (2003); Silva (2007); Reis (2013); Rezende (2018). E, como parâmetros legais identificamos os seguintes documentos: Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Lei Brasileira de Inclusão- LBI 13146/2015 denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentre outros.

Nesse sentido, organizamos esse artigo em três tópicos, além de introdução e considerações finais: o primeiro destaca a perspectiva histórica da educação especial e inclusiva; o segundo, as políticas

públicas que legitimaram essa modalidade de educação; e, por fim, considerações sobre os desafios na formação/qualificação de professores que atuam na educação inclusiva.

## A educação especial e inclusiva sob a perspectiva histórica

A história conta que desde o começo da civilização ocidental a. C. as pessoas que não faziam parte da nobreza eram consideradas subumanas pela sociedade da época. Acontecimentos como o abandono de pessoas com deficiência por familiares eram frequentes, pois não tinham condições de mantê-las e, muito menos, faziam parte do padrão de beleza esperado pela sociedade. Pereira e Saraiva (2017) nos mostram o percurso de marginalização e exclusão pelos quais as pessoas com deficiência passaram ao longo dos tempos:

Para os gregos, o corpo belo e forte era prova de saúde e força, requisitos necessários para o combate e a luta, para a conquista de novas terras, sendo que aqueles que não correspondessem a esse ideal, como as crianças e os doentes, eram marginalizados e até mesmo eliminados ou abandonados à própria sorte para morrer (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 171).

Ferreira e Guimarães (2003) destacam que muitas mudanças ocorreram desde a Antiguidade clássica e, desse modo, o tratamento ofertado às pessoas com deficiência também foi se transformando. Conforme essas autoras:

A cada período histórico, surgem variados obstáculos a serem vencidos pelo ser humano, ao lidar face a face com as dificuldades impostas por suas limitações físicas e/ou mentais. Tal reflexão leva à retomada da longa trajetória educacional, percorrida pelas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, a fim de que possam ser compreendidas as diferentes formas do tratamento a elas dispensado, desde a Antiguidade clássica até os dias de hoje (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 89).



Nesta perspectiva de transformações no tratamento dado às pessoas com deficiência, ainda na Grécia antiga, foi necessário direcionar um atendimento médico aos indivíduos em função das mutilações de guerra, e que, posteriormente foram estendidas aos demais deficientes.

Na época de guerras, o uso de armas cortantes, os combates corpo a corpo, além de muitos acidentes de trabalho nas construções civis por falta de equipamentos, resultavam em ferimentos e mutilações traumáticas das mãos, braços e pernas. Nessa condição, **a Grécia se viu obrigada a amparar as pessoas que não tinham condições de garantir o seu próprio sustento.** Com o intuito de solucionar esse problema, a Grécia **implantou um sistema de atendimento**, inicialmente destinado somente aos mutilados de guerra, sendo estendido posteriormente, a outras pessoas deficientes, independente da causa do problema (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 172 – grifos nossos).

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 75) “a sociedade age através de atividades assistenciais que podem levar à compreensão do problema, à prevenção de males, e eventualmente, à tentativa de controle das pessoas afetadas por esses infortúnios”. Era o que se via na sociedade grega em relação aos atendimentos médicos: um processo assistencialista de sanar danos.

Pereira e Saraiva (2017) apontam que o período do Renascimento, embora seja marcado por revoluções no âmbito da ciência e da medicina, não conseguiu contribuir no que se refere às pessoas com deficiência que, por sua vez, eram castigados na busca de purificação. Isto porque, ainda eram muito presentes as concepções de que as crianças deficientes eram amaldiçoadas, ou mesmo possuídas pelos demônios. Essa percepção durou muitos séculos.

Essas autoras esclarecem que apenas a partir do século XIX o tratamento dado às pessoas deficientes começou a mudar. Desse modo, mostram que no mundo todo começou a surgir a ideia de assistência médica a esses indivíduos

Desde 1861, os Estados Unidos já haviam criado medidas para garantir moradia e alimentação aos marinheiros e fuzileiros navais que adquiriam limitações físicas. (...). Na Europa, surgem os locais específicos para proteção e assistência a velhos, cegos, surdos e mutilados de guerra. (...). Emerge na Dinamarca, em 1872, a Sociedade e Lar para Deficientes (Society and Home for Cripples), uma instituição pioneira no incentivo do trabalho manual artesanal e cooperativo entre as pessoas com deficiência (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 174 e 175).

As informações apresentadas pelas autoras nos ajudam a perceber que a forma de lidar com os deficientes foi mudando. As maiores transformações foram ocasionadas com o fim da Segunda Guerra Mundial. Isso porque, conforme Pereira e Saraiva (2017) a ideia de Bem-Estar Social, atreladas às discussões sobre os direitos humanos, reverberaram em ações implementadas no mundo todo. Sobre essas ações, Ferreira e Guimarães destacam que:

Após a organização de alguns movimentos sociais expressivos, ocorridos na primeira metade do século XX, somada às mudanças e transformações significativas na segunda metade, verificou-se que a sociedade estava pressionada diante da urgência de repensar seus valores, suas instituições e, em particular, a educação, incluindo a prática pedagógica voltada para pessoas com deficiência (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 98).

Diante das demandas históricas relacionadas às pessoas deficiência, identificamos em Silva (2007) quatro fases diferentes pelas quais perpassam a educação e/ou tratamento das pessoas com deficiência até os dias atuais.

A primeira fase, nomeada de *exclusão* (antes do século XX) diz respeito à rejeição. Nessa fase, os indivíduos deficientes eram expulsos do convívio social, eram confinados em sanatórios, fechados em casa,

e até mesmo abandonados em casas de orfanatos. Nesse contexto, não eram aceitáveis pessoas “diferentes” na sociedade.

A situação de exclusão da pessoa com deficiência na sociedade é histórica e perpassa toda a vivência humana desde o homem primitivo ao homem contemporâneo, a diferença é que à medida que o homem evoluiu, a compreensão do “diferente” foi sendo alterada, mesmo que lentamente. Percebe-se que houve um progresso em relação às pessoas com deficiência, apesar de não ser ainda a situação desejada que é a inclusão de forma plena, como resgate da cidadania, dos direitos e valores de que todos seres humanos têm e necessitam para viver com dignidade na sociedade e serem aceitos sem discriminação (SILVA, 2007, p. 65).

A *exclusão* ainda permanece na sociedade, pois a questão de ser “diferente” é bem delicada em uma sociedade tão desigual do ponto de vista das questões socioeconômicas, históricas e culturais.

A segunda fase do processo de inclusão ocorreu no século XX, é chamada a fase de *segregação*. Nesse período, houve o entendimento de que as pessoas com deficiência também teriam o direito de ser escolarizadas. Portanto, nascem aqui escolas especiais destinadas a atender pessoas com níveis intelectuais diferentes, com um ensino especializado em diversas deficiências (surdos, cegos, deficientes intelectuais e físicos).

Surgiu uma divisão no ensino, criando uma pedagogia diferenciada: uma educação especial institucionalizada, baseada na capacidade intelectual, diagnosticada por meio do quociente intelectual e de testes psicológicos. Como decorrência multiplicaram-se as classes especiais que se diferenciaram em etiologias [...] (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 94)

Ainda assim “a segregação é a forma encontrada de colocá-lo fora da sociedade sem a culpa de tê-lo exterminado” (SILVA, 2007, p. 66). O período de segregação implementou dois sistemas de educação

totalmente desligados, que intensificou a exclusão e marginalização das pessoas deficientes, uma vez que eles não faziam parte do convívio social.

A terceira fase é conhecida por tentar mudar a realidade de segregação, que separa os indivíduos do grupo social por sua condição física ou mental, bem como por razões socioculturais. Trata-se da fase da *integração*, que começou na segunda metade do século XX em meados anos de 1970. A proposta integradora é fazer com que o “diferente” se socialize com os ditos “normais”. Nessa concepção, “[...] a pessoa que tinha necessidades especiais é percebida e começou a ter acesso à classe regular, porém, desde que houvesse adaptação e não causasse nenhum transtorno ou desordem ao contexto escolar” (SILVA, 2007, p. 67). Sobre esse assunto, Ferreira e Guimarães destacam que:

O termo “integração” não deve ser tomado de forma unívoca, como se todas as pessoas falassem ao mesmo tempo de uma mesma coisa, atribuindo-lhe um sentido único. Ao contrário, a integração aparece envolta numa série de significados, que variam desde a inserção plena dos deficientes na sociedade até a sua preparação para uma possível inserção social (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 110).

As classes escolares comuns tiveram o objetivo de “aceitar” essas pessoas, desde que se adaptassem à escola e acompanhassem o ensino sem acompanhamento de um profissional especializado. A percepção era a de que o aluno é quem deveria se adaptar e não as instituições de ensino regular comum; portanto, não se levava em consideração quais as deficiências da pessoa nem tampouco se essas tinham alguma habilidade ou necessidade específica.

A quarta fase se desenvolveu na década de 1980, conhecida como fase da *inclusão*, que perpetua até os dias atuais. A partir dessa concepção, houve uma percepção de que a escola que deve se adaptar para receber os alunos com ou sem deficiência. Foi nesse período que leis e decretos, dos quais tratamos mais adiante, proporcionaram uma

mudança não apenas no entendimento da condição das pessoas com alguma deficiência, mas, principalmente, no acesso às escolas normais, locais públicos, entre outros.

Após essas mudanças paradigmáticas, não foi mais possível à educação continuar alheia aos estudos sobre o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência, muito menos às suas possibilidades de solicitação, dentro de um ambiente favorável. Esse conjunto de transformação exigiu que a escola iniciasse um processo de repensar e reformular seu papel e sua função na sociedade, tornando-se um ambiente de acesso ao saber, capaz de buscar alternativas para facilitar o aprendizado de todos. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 98 - 99).

As fases apresentadas por Silva (2007) são marcadas no tempo histórico e reverberaram em mudanças nas concepções e nas práticas educativas. No entanto, é necessário destacar que ainda é possível identificar nas escolas uma dificuldade de transitar da fase da integração à fase da inclusão, conforme apontam Ferreira e Guimarães:

A situação atual do atendimento às necessidades escolares é cunhada pelo paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo, extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática de profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços, conservado por muitos que paradoxalmente defendem a integração (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 108).

Diante de todo o histórico apresentado e, levando em consideração que ainda há muito que ser estudado no que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência nas escolas regulares, é necessário passar pelo estudo das leis que contribuíram nesse processo histórico de mudanças paradigmáticas. Nesse sentido, nosso próximo

tópico apresentamos breves considerações acerca do amparo legal à educação especial e inclusiva.

### **Amparo legal: educação inclusiva**

Como vimos anteriormente, ao longo dos anos, houve uma dificuldade de se incluir as pessoas com deficiências no âmbito escolar. Nesse sentido, foram criadas leis e diretrizes que, a partir da concepção de direitos humanos, buscaram assegurar os direitos a essas pessoas. Segundo, Ferreira e Guimarães:

As leis e normas em geral surgem, assim, como reações simples às necessidades sociais, dotadas de uma tendência expansiva que as faz abranger todas e quaisquer atividades. (...) no mundo moderno, entre as leis de qualquer país, a mais importante e de maior força é a Constituição, em que são enumerados os direitos fundamentais de toda pessoa (...) eles estão quase todos na Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e datada de 1948 (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 83 e 84).

Conforme os apontamentos das autoras supracitadas, a educação inclusiva já vinha sendo discutida e fundamentada desde 1948 com a - Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) - formulada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento visava assegurar o direito incondicional à vida. É importante destacar que essa declaração foi elaborada logo após a Segunda Guerra Mundial e teve como principal argumento impedir o genocídio como o que se viu entre a década de 1930 e 1940 a Alemanha. Dentre as acepções contidas nesse documento, houve uma preocupação no que se refere à educação.

Em seguida, de acordo com Pereira e Saraiva (2017), amparados na DUDH, foi elaborada a - Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 9

de dezembro de 1975. Esse documento reafirma que todas as pessoas com deficiências devem gozar dos direitos e liberdades fundamentais e esclarece exatamente como as categorias de direitos devem ser aplicadas.

No Brasil, o fim da década de 1980 também foi marcada redemocratização do país. As políticas públicas elaboradas nesse período buscavam atender aos aspectos elencados pela DUDH quanto aos direitos humanos. Desse modo, destacamos a Constituição Federal do Brasil (1988) como um documento fundamental para esse processo. Nela está estabelecido que os indivíduos com deficiência têm direito ao acesso à educação, preferencialmente em ensino regular, conforme prevê o inciso III do Artigo 208: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Corroborando com o que prevê o Artigo 5º, sobre o princípio da igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988).

Ademais, a Lei nº 7853 de 1989 indica a oferta obrigatória e gratuita de educação especial nas instituições de ensino públicas, sendo que sua recusa ou inviabilidade será considerada crime:

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

a. a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a

supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b. a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c. a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

d. o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e. o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f. a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Diante disso, percebemos que a Constituição (1988) garante que todos os indivíduos, quando alunos, têm o direito ao ensino, precisam estar matriculados regularmente, sem que haja discriminação seja ela em relação à deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

Ainda nessa perspectiva de atendimento às demandas da DUDH, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, como um documento fundamental no que se refere aos direitos da criança e do adolescente. Em seu artigo 53 determina que:

**Art.53.** 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, assegurando-se-lhe:



- I. – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

**Parágrafo único.** É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 27 - grifos do documento).

Entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca - Espanha, aconteceu um evento que deu origem a um documento muito importante para o processo de promoção da educação inclusiva no mundo todo: a Declaração de Salamanca (1994). Trata-se de um documento das Nações Unidas que estabelece os princípios, a política e a prática em educação especial. Sendo assim, os países que participaram do evento se comprometeram a elaborar políticas públicas próprias para atender às demandas da educação que, até então, era chamada de educação especial. Conforme o documento:

1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre

princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento “Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência. Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial (UNESCO, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca (1994, p. 1) deixa claro que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. O documento destaca que essas crianças possuem características e necessidades únicas, e que, por isso, têm direito de ser atendidos em suas especificidades, com professores especializados que trabalhem de forma adequada, em um ambiente adaptado para receber esses alunos. O documento afirma, ainda, que o princípio fundamental da educação inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, acomodando ritmos e estilos de aprendizagem, fazendo o uso de um currículo apropriado, estabelecendo um processo de aprendizagem sustentado na solidariedade, respeito e afeto para com o outro, independente de deficiência.

Ainda nesse processo de atender aos acordos internacionais de educação especial e inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ Lei nº 9394, de 1996) dedicou um capítulo à educação especial - Capítulo V - Da educação especial. Esse capítulo elenca nos artigos 58, 59 e 60 elementos fundamentais para o funcionamento desse atendimento às crianças com deficiência que, segundo o documento deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 19).

No ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – apresentou um direcionamento para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas levando em consideração os diversos aspectos da educação especial e inclusiva.

E, para finalizar essa breve exposição acerca das políticas públicas voltadas para o atendimento das crianças com deficiência, destacamos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse documento, dentre outras questões, estabelece no Capítulo II, Art. 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Diante disso, percebemos que a escola nos dias atuais precisa estar preparada para atender às especificidades dos alunos com deficiência em todos os aspectos: estrutura física, capacitação dos professores, ambiente solidário e fundamentado no respeito à diversidade. Isto porque, consideramos que as instituições devem atender e garantir um espaço libertador de existência, procurando, a cada dia, construir um ambiente sustentado em valores da convivência social. Para isso, acreditamos que é necessário repensar as práticas pedagógicas; e, portanto, no próximo tópico apresentamos reflexões sobre os desafios da educação inclusiva, sobretudo, aqueles advindos da formação/qualificação desses profissionais.

### **Educação especial e inclusiva: desafios na formação/qualificação dos professores**

Quando perpassamos pelo estudo dos documentos observamos a LDB (1996) - enfatiza a importância da formação de profissionais capacitados para atender a demanda de alunos com deficiência. Conforme esse documento, em seu Art. 59, é necessário, “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”.

Ainda nesse documento, o Art. 61 estabelece que “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Esse artigo reverbera na educação especial e inclusiva, pois destaca que os profissionais devem apresentar formação adequada a cada modalidade de ensino. Assim sendo, entendemos que a educação inclusiva requer do profissional uma capacidade de promover uma aprendizagem que respeite as limitações dos alunos com deficiência, compreendendo que cada um deles possui especificidades.

Essa condição de atender aos alunos público alvo da educação especial e inclusiva só é alcançada a partir da formação continuada dos professores, bem como por meio de um trabalho de toda a comunidade escolar, haja vista que a inclusão não acontece apenas dentro da sala de aula. Assim, serão atendidos na educação especial e inclusiva, os educandos com:

2.1 dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos;

2.1.2 aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.2 dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3 altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos

sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 39).

Para atender à diversidade cultural e às especificidades individuais de todos esses alunos que têm direito de estar na escola regular, destacamos que é preciso repensar as práticas pedagógicas e compreender que vivemos um período na educação em que as escolas é que devem se ajustar para receber o diferente por meio de suas práticas cotidianas que devem ser sustentadas no respeito, na alteridade, no aprendizado mútuo. Isto, para Mantoan (2003, p. 9) diz respeito a uma

[...] perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo, é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

As considerações dessa autora apontam para um processo de troca, no qual, do ensinar e aprender, naturalmente nasce a experiência. Instruir pessoas não é uma tarefa fácil. Por isso, é preciso uma preparação na formação continuada.

Mantoan (2006) esclarece que os professores devem ser capazes de analisar as habilidades dos alunos, promovendo a aprendizagem dentro de suas limitações. Para isso, destaca que se deve trabalhar referências (duas no máximo) criando atividades, adaptando materiais, sempre direcionado para as capacidades do aluno a ser alcançado.

Para Glat e Nogueira (2002, p. 25) “[...] a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar, e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”.

Zabala (1998, p. 17) apresenta uma perspectiva dinâmica voltada ao professor em prática, “esta prática deve ser entendida como reflexiva”. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação procesual da prática, uma vez que o professor deve direcionar seu olhar às

especificidades do aluno, planejando para eles, entendendo que cada um possui um ritmo diferente de aprendizagem.

Em outras palavras, no que se refere à realidade escolar e de muitos professores nesse cenário de ensino inclusivo, é comum nos depararmos com docentes desconfortáveis, seja por conta da falta de experiência e vivência com indivíduos com deficiências, seja pela falta de capacitação prática ou teórica sobre o assunto (RODRIGUES; FERREIRA, 2017).

Muitos professores têm o curso de graduação e não se preocupam em fazer um estudo continuado desse trabalho, o professor tem que gostar e se responsabilizar pelo seu trabalho, para que venha desenvolvê-lo com qualidade (RODRIGUES; FERREIRA, 2017, p. 6).

Muitos profissionais não conseguem atualizar seus conhecimentos por diversos motivos: falta de tempo para se dedicar à formação continuada; impossibilidade financeira de arcar com os custos de cursos; dentre outros. Por isso, muitas vezes mantêm-se na reprodução de técnicas e metodologias de ensino tradicionais. De acordo com Rezende (2018, p. 179) “[...] a qualificação pode ser colocada como possibilidade de transformar a sociedade em um lugar de produção e reprodução das relações sociais através do abrandamento dos conflitos socialmente constituídos”. Essa autora destaca em sua pesquisa que dentre os desafios postos à formação de professores para atuar a educação inclusiva:

[...] a capacitação dos professores segue o modelo inicial da implementação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade em uma Perspectiva Inclusiva em 2002, com acúmulo de jornada de trabalho, sem carga horária destinada para formação/capacitação do profissional da educação inclusiva. Pensar em inclusão requer incluir o professor no processo de formação continuada; significa, dentre outras possibilidades, criar consciência formativa sobre a necessidade de romper com o ciclo da exclusão, com probabilidades de inserção social do aluno e do pro-

fessor pelas vias do saber com temas específicos sobre as dificuldades que os afligem (REZENDE, 2018, p. 198).

As pesquisas da autora supracitada sugerem que o Estado não direciona ações de formação continuada que contemplem a carga horária do professor, e que, sendo assim, o profissional se vê em uma jornada de trabalho excessiva. Esse acúmulo, de funções, atribuições e atividades, muitas vezes, impede de os professores realizarem cursos de formação. E, sem formação adequada, não cumprimos a lei, nem tampouco conseguimos atender nosso aluno com o respaldo de que ele necessita.

Desse modo, ressaltamos a urgência de termos profissionais preparados para agregar no processo formativo desses indivíduos público alvo da educação inclusiva. Em conformidade com Reis:

Acolher a diversidade dos alunos e contar com professores preparados e capacitados para uma escola inclusiva tem sido um grande desafio da educação na atualidade e um tema bastante complexo e recorrente nas produções acadêmicas. Neste sentido, a questão da formação de professores para atuar nesse contexto se inscreve em um novo discurso, o da diversidade e, mais uma vez, os professores entram em cena como importantes atores e protagonistas desse contexto (REIS, 2013, p. 81).

Dito isso, o que podemos é fazer reverberar nossas angústias no sentido de mostrar a necessidade de formação continuada; de refletir sobre a educação especial e inclusiva como condição para a transformação da sociedade num lugar mais justo, mais respeitoso; de pensar escolas nas quais as pessoas são respeitadas em suas individualidades.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentamos como objetivo compreender os desafios da educação inclusiva, sobretudo aqueles advindos da formação/qualificação dos professores que atuam junto à demanda da educação especial e inclusiva.

Para entender o processo histórico da educação inclusiva, perpassamos pelas condições de tratamento ofertado às pessoas deficientes ao longo dos anos. O relato da história vivida por pessoas com deficiência até os dias atuais mostrou-nos uma quebra a hegemonia dos paradigmas de exclusão até chegar a uma concepção mais respeitosa. Vimos que foram longos anos de exclusão, marginalização, segregação, até chegar às concepções que reverberaram no século XX: o de inclusão.

Entender todo esse processo, nos fez perceber que a dignidade é o que toda pessoa busca dentro de uma sociedade. Vimos que foram necessárias muitas discussões em caráter nacional e internacional para que as pessoas com deficiência tivessem o direito de ir para as escolas regulares e conviver com as demais crianças. E, cientes de que vivemos em um país repleto de diversidades, consideramos fundamental que a escola abarque as diferenças e ensine às crianças a conviverem sob princípios mais solidários.

Por fim, acreditamos que todos os indivíduos são construídos historicamente pela sociedade e que, nesse sentido, o professor possui um papel fundamental, haja vista que ele é responsável pelos primeiros passos das crianças no âmbito social. À instituição escolar cabe a formação das crianças. E, sob esse aspecto, destacamos aqui a necessidade da formação continuada no sentido de preparar esses profissionais para atuarem criticamente na sociedade, mas uma formação que respeite as demandas do professor; que o prepare para estar na escola; e, que, por fim, que sejam estabelecidas condições de igualdade a todos, levando em conta a capacidade de todos exercerem habilidades ora individuais ora coletivas.

## Referências

ARAÚJO, Ilani Marques Souto; BEZERRA, Ilaneide Marques Souto. Os desafios e perspectivas da inclusão dos alunos com deficiência em sala de ensino comum. V CONEDU: Congresso Nacional de Educação. 2018.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília. 1988.



BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília. 1989.

BRASIL. Lei nº 9394, de 1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 23 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC; SEESP, 2001.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A integração Escolar das pessoas com deficiência mental na escola de 1º grau. Revista Integração, MEC, nº12, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção Cotidiano Escolar).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos direitos das pessoas deficientes: resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12/1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2022.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017. Disponível em: <file:///C:/Users/usuari/Downloads/25255.pdf> Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

REZENDE, Lucelena Dias. O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da região leste de Goiânia. 225 fls. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2018.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Hérica Dayane C.; FERREIRA, Cláudia Waléria da Silva. Educação especial inclusiva: um estudo bibliográfico sobre o processo de inclusão de aluno. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVII, Nº. 000099, 11/01/2017. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao\\_especial\\_inclusiva.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_especial_inclusiva.pdf). Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, Carlos Cardoso. O que exclui não é a deficiência, mas a indiferença. In: ALMEIDA, Dulce Barros de (org). Educação: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Deescubra, 2007. p. 61-83.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Porto Alegre: Edições ASA, 1996.

UNICEF. Declaração mundial de educação para todos. 1990.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA SURDEZ: LIMITES E POSSIBILIDADES, UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO

Isadora Cristinny Vieira de Moraes

Bruno Rege Lopes

## Introdução

As pesquisas sobre educação buscam realizar apontamentos no sentido de provocar reflexões sobre a necessidade de sistematizar o ensino de maneira mais significativa, superando as desigualdades e promovendo a formação humana integral. Diante disso, a pesquisa sob perspectiva inclusiva objetiva abranger grupos minorizados e fortalecer a luta pelo acesso, permanência e participação de todos no processo educacional. Ao pensarmos sobre educação das pessoas surdas, principalmente em viés inclusivo, estamos em movimento de reflexão sobre um dos públicos-alvo da Educação Especial, no qual se faz necessário realizar uma retomada dos caminhos do ensino voltado a elas.

Sabe-se que a surdez pode ocorrer por diversos fatores, de forma congênita ou adquirida, e que o impedimento sensorial afeta diretamente o desenvolvimento da língua oral. Nesse sentido, a questão comunicacional possui centralidade quanto à especificidade relacionada à surdez, a qual possui manifestações e desenvolvimento distintos das línguas oral-auditivas. No Brasil, desde 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial, como direito e como forma de comunicação das pessoas com surdez (BRASIL, 2002). No entanto, há de se reconhecer que o processo que levou ao seu reconhecimento foi – e ainda é – penoso. Desde a Antiguidade, as pessoas com deficiência foram relegadas dos direitos comuns dos cidadãos; na Idade Média foram segregados por serem encarados como “frutos do pecado”. Somente na Modernidade, com advento da ciência,

é que os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser discutidos (ZAVAREZE, 2009), assim como os relativos às pessoas com surdez.

As pessoas surdas, por seu impedimento sensorial, foram sujeitas a ideários ouvintes sobre seu modo de comunicação; Perlin e Strobel (2009) apontam o movimento histórico que permeou os modos de educação das pessoas com surdez e seu processo de construção comunicacional. A partir de tratados internacionais, em 1880 foi adotado o Método Oral Puro, o qual privilegiava o uso da língua oral e inibia a língua de sinais, sobretudo na educação. Na década de 1970, adotou-se o Método de Comunicação Total, que se apropriava de diversas formas e modalidades para a comunicação, desde a leitura labial, até o uso de sinais e datilografia. Somente na década de 1990 que os movimentos sociais em defesa da Educação Especial, aliadas aos tratados internacionais aos quais o Brasil foi signatário, possibilitaram sua regulamentação, bem como das questões relativas à especificidades da educação de pessoas surdas em tal processo.

Desde então, diversas políticas públicas foram implementadas no sentido de garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo para as pessoas com surdez. A legalidade linguística, as garantias educacionais e a formação especializada de profissionais intérpretes de Libras fundamentaram uma Educação Bilíngue, a qual se constitui no uso da Libras como L1 e do ensino de Língua Portuguesa grafada como L2. Porém, diante das tensões entre o real e o legal vivenciadas pelas pessoas surdas, é possível perceber que muitos perguntam, muito se fala, porém poucos respondem e pouco se vive daquilo que lhes é indagado e problematizado. Diante de tantos acontecimentos de injustiça e preconceito social, expor e problematizar o cenário histórico educacional das pessoas surdas representa quebra de paradigmas antes colocados como utópicos e abstratos, mas que ao serem encarados com alteridade, abertamente, podem ser desvelados e discutidos em prol de busca por mudanças e melhorias, que se manifestam no desenvolvimento social, educativo e profissional da pessoa surda.

Nessa perspectiva, este o artigo se desdobra na realização de um estudo de caso com objetivo de explorar e compreender o desenvolvimento educacional e social das pessoas surdas, a partir da Educação Inclusiva e da Educação Bilíngue<sup>2</sup>. Dessa forma, o principal problema investigado neste estudo se ancora no questionamento de em que medida é possível reafirmar a relevância da Libras e da Educação Bilíngue na representação de novas possibilidades às pessoas surdas e superação de limites social e erroneamente impostos.

Como procedimento metodológico, elegemos o tipo de pesquisa qualitativa bibliográfica e empírica – através do estudo de caso – por possibilitar o estudo de uma unidade social (STAKE, 2000). À vista disso, optou-se pela pesquisa qualitativa devido ao potencial daquilo que incide como específico que, por seu grau de generalidade, pode contribuir em casos semelhantes. Desse modo, o estudo de caso qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, possui plano aberto e flexível ao salientar a realidade de forma contextualizada e considerá-la em sua total complexidade (LÜDKE, ANDRÉ, 2013). Em consonância com tal pensamento, Severino (2007) também destaca e define o estudo de caso como

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. [...] O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências (SEVERINO, 2007, p. 121).

Nesse ensejo, serão discutidas as características do campo da pesquisa, com ênfase na descrição do ambiente, dos sujeitos participantes e dos dados manifestados com finalidade de compreender a realidade

---

<sup>2</sup>A Educação Inclusiva busca, diante das especificidades de cada estudante público-alvo da Educação Especial, realizar o atendimento com abordagens significativas. O que se manifesta na educação de pessoas com surdez é a exposição de conteúdo a partir da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua – aspectos defendidos pela Educação Bilíngue.

vivenciada ao longo do histórico educacional do surdo para apresentação de resultados perante alicerce no aporte teórico aqui lançado.

### **Delineamento metodológico: contextualizando o campo e os sujeitos da pesquisa**

Perante os reflexos educacionais vivenciados ao longo dos últimos anos, com avanços e retrocessos das políticas públicas inclusivas, observa-se certo incentivo à conscientização da sociedade em relação ao respeito e valorização das diferenças. É inegável o fato de que a Educação Especial obteve olhares importantes e expôs a amplitude que a inclusão educacional pode alcançar e alavancar com seus resultados. Ao lançarmos mão da educação dos surdos, ao longo do histórico socioeducacional desses sujeitos, percebe-se traços relevantes quando se discutem os reflexos do avanço teórico-prático e a valorização da Libras no processo inclusivo e de ensino-aprendizagem, deixando evidente a primazia e a representatividade da Educação Bilíngue aos surdos e no ensino regular para inclusão social.

Diante disso, procuramos desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, a fim de, além de discutir as problemáticas e os limites observados ao longo do estudo, promover reflexão crítica. Dessa forma, buscou-se possibilitar transformações e avanços tanto em relação àqueles que trabalham em favor do processo inclusivo quanto àqueles – em âmbito profissional e postura cidadã – procuram abrir novas possibilidades aos antes erroneamente excluídos e desvalorizados por meio do desenvolvimento do caráter altruísta – expondo, mais uma vez, a relevância da pesquisa em educação para promoção de mudanças e melhorias sociais.

Nesse sentido, Severino (2007, p. 119) homologa a importância da pesquisa qualitativa ao destacar as várias metodologias que tal abordagem pode adotar, “modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodo-

lógicas”. Em consonância com tal tese, Lüdke e André (2013, p. 14-15) definem a pesquisa qualitativa – ou naturalística – como aquela que:

[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

Nessa perspectiva, para esta pesquisa foi adotada o método de estudo de caso, realizado no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS – Goiânia)<sup>3</sup>, sendo ele um centro de formação continuada, cujo objetivo primordial é contribuir com a melhoria da educação voltada às pessoas surdas. Nesse segmento, o CAS – criado em 2005 – atua na formação de professores intérpretes, de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e promove ações socioeducacionais com foco na relação surdo, família, escola e sociedade. Nele são oferecidos os cursos de Libras para ouvintes, Libras para surdos, Libras para familiares de surdos, Português escrito para surdos, intérprete de Libras, além de realizar o AEE, a fim de promover a Educação Bilíngue em outros espaços educacionais e sociais.

O interesse por este tema e pesquisa iniciou-se em função do contato de formação continuada com o curso de Libras proporcionado pelo curso de extensão de Educação Especial e Inclusão propiciado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2016, alavancado pela iniciação do curso de Libras no CAS-Goiânia em 2017, e, posteriormente, aprimorado pelos encontros e reflexões proporcionadas pelo

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma instituição vinculada à Secretaria de Educação de Goiás e pode ser conhecido pelo link <http://casgoiania.blogspot.com/>.

Ciclo de Formação Docente em Perspectivas Inclusivas, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) em 2021 com apoio da UEG. Nestes, por intermédio do contato e observação da realidade educacional dos surdos pôde-se perceber a urgência de estudos voltados para aprimoramento e promoção da Educação Bilíngue aos surdos, devido tamanha relevância que tal abordagem possui, mas que ainda encontra barreiras para seu desenvolvimento. Sendo assim, percebeu-se a necessidade de identificar dados a partir da pesquisa-campo e estudo de caso, em uma instituição que trabalha em prol da melhoria de vida das pessoas com surdez, por meios educativos e de formação para construção e homologação de conhecimentos e teorias discutidas ao longo do estudo.

Para realização da entrevista, solicitamos autorização da Coordenação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS – Goiânia) concedida pela diretora, a qual disponibilizou um entrevistado e um intérprete para auxílio na coleta de dados. O critério de seleção foi estipulado de acordo com a disponibilidade dos participantes e do intérprete para realização da entrevista, mediante aspectos característicos de seu histórico educacional, cujo levantamento contribuiu para o desenvolvimento do estudo.

Para o desdobramento desta pesquisa, selecionamos como sujeito principal uma pessoa surda, perante histórico escolar e acadêmico e colaboração de uma profissional intérprete; com finalidade de preservar a identidade dos envolvidos, utilizamos os pseudônimos de “Participante Surda” e “Intérprete A”. Optamos pela realização de um estudo de caso e lançamos mão da entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados junto aos participantes, os quais responderam um roteiro de questões elaborado a partir do estudo bibliográfico para composição da pesquisa-reflexão-ação. Reitera-se que durante a entrevista foram gravados os áudios de voz da Participante Surda e da Intérprete A mediante autorizações concedidas; em seguida os



dados coletados foram transcritos, interpretados e analisados, os quais serão apresentados ao longo do estudo.

Segundo Lüdke e André (2013), o estudo de caso pode ser caracterizado por visar a descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, retratar a realidade de forma complexa e profunda, utilizar variedades de fontes para informação e análise, revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas e por procurar representar diferentes pontos de vista numa situação social. Diante disso, elegemos a entrevista como instrumento para coleta de informações por proporcionar interação direta entre pesquisador, pesquisado e situação problema ao apreender a representatividade dos sujeitos envolvidos. Portanto, ao discutir, pesquisar e estudar questões em âmbito educacional

[...] podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE, ANDRÉ, 2013, p. 27-28).

Lüdke e André (2013) ratificam as vantagens da entrevista sobre outras técnicas por permitir a captação imediata e coerente das informações desejadas acerca dos mais variados tópicos. Nesse ensejo, avançamos com a realização de uma entrevista semiestruturada e reflexão ancoradas no referencial teórico pertinente, para refletir sobre a relevância da Libras e da Educação Bilíngue para desenvolvimento da Educação Inclusiva para as pessoas com surdez.

## **A educação bilíngue rompendo barreiras com novas representações e possibilidades**

É inegável o fato de que quem valoriza e busca as diferenças encontra si mesmo, ou seja, o eu é construído perante do outro. Assim, entende-se que as diferenças se configuram pela impossibilidade de

homogeneização das identidades, de modo que são constituídas a partir do conflito, sustentado pelos limites de cada identidade, determinando o que as representa ou não (DERRIDA, 1973).

Por intermédio do estudo de caso realizado podemos corroborar com o defendido teoricamente, que respalda e certifica a relevância da abordagem adotada pela Educação Inclusiva e pelo uso da Libras para desenvolvimento pleno de aspectos educacionais, cognitivos e sociais das pessoas com surdez. Destacamos a Libras não como forma única, imutável e restrita de linguagem para os surdos, mas sim como possibilidade comunicacional ao ratificar a necessidade humana de reconhecimento do próximo e da capacidade de alteridade.

A discussão sobre a Libras e a Educação Bilíngue se tornou aspecto fundamental para a reflexão acerca do desenvolvimento educacional das pessoas com surdez. Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi realizada com objetivo de ratificar as discussões levantadas teoricamente e caracterizar o histórico relacionado à surdez a partir dos desdobramentos educacionais. A Participante Surda, aos seus 51 anos, perpassou por todas as etapas de ensino regular e conquistou – após ter contato com a Libras já aos 35 anos de idade – título de professora ao concluir o Ensino Superior.

Inicialmente, a entrevistada foi perguntada sobre como ocorreu sua surdez, se foi desenvolvida ou de nascimento, destacando as causas, a participação de sua família no processo de aceitação da surdez e no apoio em relação à aprendizagem da Libras. A Participante Surda destacou que não pode indicar uma idade precisa da perda auditiva, mas que pode indicar a percepção de ausência da audição aos sete anos de idade. Sua família possui histórico de perda auditiva advinda de fatores genéticos, então, assim que percebido sinais de perda de audição, seus familiares procuraram ajuda médica. Logo, sua surdez é pós-lingual, na qual a audição é perdida depois de já ter aprendido a língua oral – no caso, o português – como materna (PFEIFER, 2013).

A mãe da entrevistada desde o início da percepção da surdez incentivou e ajudou a Participante Surda a adquirir a língua oral-auditiva, justamente por saber das dificuldades encontradas em ambiente escolar e social pelos surdos. Devido a perda auditiva ser diagnosticada em período de inserção escolar – aos 07 anos –, a Participante Surda enfrentou inúmeros desafios ao ser inserida em ambiente oralizado sem nenhum contato com a Libras; sua mãe (e sua professora durante os anos iniciais do ensino fundamental) sempre salientou a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral pela filha. Tal abordagem resultou na formação surda oralizada que a participante possui e, somente anos mais tarde, se tornou Bilíngue.

Surdos sinalizados (...) se comunicam exclusivamente por meio da Língua Brasileira de Sinais. A Língua de Sinais não é universal, cada país tem a sua. Surdos oralizados são indivíduos com surdez pós ou pré-lingual que se comunicam oralmente assim como os ouvintes. Surdos bilíngues se comunicam das duas formas (PFEIFER, 2013, p. 28-29).

Tal questionamento nos possibilitou apreender o quanto os estudos acerca da Educação Bilíngue avançaram nos últimos anos e incentivaram a aquisição e desenvolvimento da linguagem por meio da Libras, tanto enquanto possibilidade de comunicação, quanto como primordial para aspectos educacionais e sociais dos surdos. A Participante Surda enumerou vários membros de sua família que também são surdos: pai, tios, tias, irmãs, sobrinhos, avô, entre outros. Relata que na época de sua infância, não a incentivaram a ter contato com a Língua de Sinais. A autora Pfeifer (2013) ratifica esse fato ao destacar que a partir dos anos 1980 discussões envolvendo a surdez cresceram significativamente, sobretudo no campo da educação, mas ainda há muito trabalho a ser feito para a surdez não ser mais encarada como pressuposto para práticas excludentes, não atribuindo estereótipos de limitação, mas sim de inclusão tanto na comunidade surda, quanto ouvinte por meio da Libras.

Em seguida, foi questionado à entrevistada quando teve contato com a Língua de Sinais. A Participante Surda respondeu que teve o primeiro contato na igreja aos 35 anos – quando já era funcionária pública. Relata que bastou esse primeiro contato para perceber a significação da Libras para o desenvolvimento social do surdo e, a partir dali, iniciou o curso de Língua de Sinais em uma instituição goiana, chamada “Chaplin”. O maior contato com a comunidade surda se deu por intermédio de uma escola que também frequentou após contato com a Libras, na qual teve oportunidade de valorizar sua condição e cultura<sup>4</sup>.

Por conseguinte, ao ser questionada se considera a Libras relevante para inclusão educacional e social dos surdos, a entrevistada, sem recuar, afirmou a importância da Língua de Sinais ao testemunhar a dificuldade enfrentada em sua iniciação escolar, sobretudo pelas barreiras comunicacionais dadas pelo impedimento auditivo e decorrentes problemáticas como falta de auxílio em aspecto visual-espacial. A Participante Surda destacou as dificuldades em se relacionar com os colegas devido à ausência de contato com a Libras e a áspera abordagem Oralista a qual foi submetida. Relata que mesmo sempre sentando próxima ao professor, era muito difícil compreender o que estava sendo explicado ou até mesmo acontecendo com o restante da turma. Nesse sentido, Damázio (2007) corrobora com a resposta da entrevistada ao pontuar que a utilização de tal tendência desencadeia déficits comunicacionais, cognitivos e sociais.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) expõem o fato de que há uma pseudoinclusão, que está intrinsecamente relacionada ao despreparo e não aceitação da mudança de paradigmas em ambiente escolar, diante da pluralidade humana e seu direito de valorização das diferenças.

---

<sup>4</sup>Entende-se que há certo risco em realizar definições quanto ao sentido ou conceito de cultura, no entanto, de modo geral, cultura é entendida como grupo social que se constitui por proximidades e semelhanças de identidades entre si e, em diferença a outros grupos (BHABHA, 1998). Deste modo, a partir dos estudos relacionados a cultura surda, existe o apontamento que a manifestação e apropriação desta se daria pelas experiências visuais, sobretudo, na forma de comunicação por uma Língua de Sinais (STROBEL, 2008).

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2003, p. 09).

A entrevistada descreve que se via obrigada a realizar leitura labial dos professores e colegas, além de tentar se integrar educacional e socialmente exclusivamente por meio oralizado desde a Educação Infantil até conclusão do Ensino Médio. A fala da Participante Surda deixou ainda mais evidente a relevância da Educação Inclusiva, sob uma perspectiva bilíngue, no combate às barreiras comunicacionais e em favor da inclusão em suas diversas faces e aspectos, por destacar os desafios da comunicação e interação social dos surdos sem apoio e incentivo ao uso da Libras.

Tinha muita dificuldade, muita dificuldade. Às vezes não era todo professor que tinha paciência, não era todo colega que tinha paciência. Às vezes eu falava e pediam para repetir e gritavam. Às vezes o professor me deixava “para lá” e me dava nota baixa. Seria muito mais fácil com a Língua de Sinais; a comunicação, o aprendizado, o desenvolvimento, seriam muito mais fáceis (Participante Surda, 11 de setembro de 2019).

Em consonância com tal abordagem, na qual a Libras é concebida como importante ao desenvolvimento educacional e social dos surdos, ao ser questionado se a Participante Surda teve algum tipo de apoio comunicacional para favorecer o processo de inclusão em todos os seus anos escolares – tanto em âmbito social proporcionado pela prática escolar, quanto em relação ao auxílio para desenvolvimento do ensino-aprendizagem de qualidade – com auxílio e acompanhamento de intérpretes em sala de aula regular e/ou especial, a entrevistada testemunhou a dificuldade enfrentada pela comunidade surda, ao serem

relegados inúmeros direitos e impostos a adaptar-se à cultura ouvinte. Afirma que, pelo contrário, deveriam atrair esforços para valorização e divulgação a fim de maior contato da sociedade com as diferenças em favor da inclusão. A resposta da Participante Surda para tal questionamento ratificou, mais uma vez, a relevância da Libras em prol da inclusão em todos os seus aspectos, os quais transcendem os muros das escolas e podem refletir em toda a vida daquele antes marginalizado.

Ao pensarmos em Educação Bilíngue, estamos refletindo sobre uma modalidade de ensino significativo àqueles que possuem algum grau de perda auditiva, uma vez que é afirmado o aumento das demais percepções externas, como a visão (LENT, 2010). Fica evidente a tendência pelo uso de um canal visual-espacial, para a interação e comunicação, que pode ser correspondido pelo uso da Língua de Sinais; assim, a Educação Inclusiva, sob uma perspectiva bilíngue demonstra como os caminhos de um sujeito podem ser transformados ao terem novas oportunidades geradas pela independência e autoestima que a Língua de Sinais pode favorecer em diversos ambientes, antes inóspitos e inalcançáveis, devido a limitante dependência que abordagens educacionais arcaicas ecoam na vida em sociedade.

Então eu não tive acompanhamento de intérprete em sala de aula, e como minha mãe foi professora, coordenadora e diretora de uma escola ela informava aos professores que eu tinha perda auditiva. Mas quando eu saí da escola que minha mãe trabalhava, que fui para outra, minha vida ficou muito mais difícil. Como na antiga todos me conheciam, era de comunidade simples, de mesmo bairro, era mais fácil. Mas depois que fui para a outra ficou tudo mais difícil, por que eu não conhecia ninguém e ninguém conhecia a minha dificuldade; aí o desenvolvimento foi lento, reprovei no primeiro ano que me mudei (acho que no quarto ano) e aquilo me deixou com a autoestima muito baixa. Eu me senti excluída da sala de aula, minha mãe ia lá na escola, conversou várias vezes, mas não era todo

professor que entendia a minha dificuldade, naquela época não havia inclusão. Foi muito difícil para mim, eu não tinha apoio educacional (Participante Surda, 11 de setembro de 2019).

Nesse sentido, Mantoan (2006) testifica a resposta da entrevistada ao evidenciar o fato da inércia existente em âmbito social, na constante, relutante e vagarosa quebra de paradigmas e tentativa de extinguir o ocultamento de problemáticas educacionais perante desenvolvimento da empatia proporcionada pela Educação Inclusiva. A conflituosa necessidade de encarar e exaltar as diferenças impõem um movimento inclusivo nas escolas e, por meio Bilíngue, se torna possível repensar o fazer educacional aos surdos, repensar o tipo de educação oferecida a eles e qual futuro terão conscientes de que igualdade de oportunidades educacionais e sociais é uma utopia em um país que segue lógicas capitalistas, principalmente, de individualidade.

Desse modo, é preciso constante luta em prol de abordagens coerentes com as necessidades específicas de cada estudante, correspondendo aos desafios, sobretudo de desigualdade presentes no contexto escolar, sendo inegável o fato da relevância de valorização das diferenças na ratificação do direitos humano de ser e fazê-lo com dignidade e emancipação (ONU, 1948). Mantoan (2006, p. 18-19) respalda tal tese expondo o fato que:

A diferença propõe conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontável e infinita. Essas situações não se enquadram a cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora. A

igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais.

Diante do histórico repleto de superações da Participante Surda, questionamos se foi possível observar se houve desenvolvimento do tipo de Educação Bilíngue em alguma das etapas educacionais por quais ela passou, se em alguma situação tal abordagem esteve marcante. A entrevistada destacou que, somente aos 35 anos obteve contato com a Libras; a partir daí, sua vida começou a se transformar radicalmente. Mediante aprendizagem da Língua de Sinais a Participante Surda teve oportunidades distantes até de suas próprias expectativas; em 2006, pôde obter curso superior, se formando em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesta, todo o ambiente educacional era Bilíngue, todos os colegas e professores valorizavam o ensino-aprendizagem baseados no respeito às diferenças; as aulas eram ministradas em Língua de Sinais tornando, assim, acessível e facilitando o desenvolvimento necessário à sua aprendizagem: “Posso dizer que, a partir daí, meu desenvolvimento e aprendizagem foram de 100%” (Participante Surda, 11 de setembro de 2019).

Logo, somente durante o Ensino Superior houve desenvolvimento da Educação Bilíngue à Participante Surda. Pode-se atribuir esse fato ao andamento das políticas educacionais, uma vez que o período que a participante cursou o nível superior foi posterior ao sancionamento da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que trata do reconhecimento da Libras como meio de comunicação. Entende-se que, de certo modo, as políticas públicas condicionam os âmbitos da sociedade e a Lei de Libras, como é conhecida, possibilitou à comunidade surda novas perspectivas educacionais com o uso da Língua



de Sinais como língua de instrução na Educação Inclusiva – proposta pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).

A entrevistada ratificou as dificuldades enfrentadas durante as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio devido às errôneas abordagens por ela recebidas, ou seja, mediante a falta de uma didática que favorecesse e sanasse suas especificidades comunicacionais, tornando-os um fator gerador de problemáticas excludentes, quando deveriam representar a multiplicidade humana e favorecer a diversidade tão marcante em ambiente educacional. Na atualidade, as mudanças de paradigmas resultantes das lutas travadas ao longo dos últimos anos em favor da conscientização acerca da diversidade humana, expôs o fazer pedagógico pautado em tais aspectos, como fundamentais para a construção de uma sociedade em que a dignidade humana recupere seu valor e que heranças do capital – individualismo, consumismo e desigualdade social – sejam superadas. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 20) corrobora com tal pensamento ao pontuar que

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, á escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

A entrevistada afirma em sua fala, que o contato com a Libras e a Educação Bilíngue foram as representantes de boas oportunidades sociais, de modo geral, e de aprendizagem, de modo específico. Na igreja, no trabalho, no contato e relacionamento com os colegas, amigos

e com sua família, em todos os aspectos, a Língua de Sinais significou garantia de direito à vida de qualidade, defendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), afastada de paralelismos gerados pelo preconceito e exclusão e próximas da integração e inclusão proporcionadas pela ruptura de barreiras comunicacionais e representação de novas oportunidades.

Nessa perspectiva, o objetivo da Educação Bilíngue está centrado no objetivo principal da inclusão, que é de tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana a qual favorece a aprendizagem (MANTOAN, 2006). Dessa forma, os aspectos das múltiplas diferenças antes consideradas apenas como fatores limitantes, devem ser encarados como informações peculiares consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Então,

A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (MANTOAN, 2006, p. 40).

Nesse ensejo, a Participante Surda afirmou que a Libras possibilitou novas expectativas antes negadas e que, hoje, tornou-se ponto chave para seu desenvolvimento profissional e social; sendo assim, “Posso dizer que a Libras representa melhoria na minha vida, a qualidade de vida” (Participante Surda, 11 de setembro de 2019). Diante disso, ao ser questionada sobre como poderia representar a Educação Bilíngue, a entrevistada declarou que o Bilinguismo quebrou barreiras e favoreceu o desenvolvimento e ofereceu novas oportunidades tanto na vida escolar, no trabalho e socialmente.

Posteriormente, declarou que sua educação e desenvolvimento foram totalmente baseadas no Oralismo, desde os 12 anos precisou começar a trabalhar e, devido à surdez, teve que enfrentar barreiras que poderiam ser evitadas. Quando trabalhava no comércio, se via impedida de atender por barreiras comunicacionais entre ela e os clientes

(a sociedade é essencialmente desigual e excludente). Depois que passou a trabalhar de babá, continuava sendo incompreendida devido às limitações capacitistas erroneamente atribuídas a ela, prejudicando ainda mais seu desenvolvimento socioeconômico.

Pfeifer (2013) corrobora com as teorias apreendidas acerca da Educação Bilíngue diante do histórico de abordagens educacionais antes baseadas em práticas ouvintes, nos quais a surdez era incompreendida e encarada como limitante e geradora de falta de capacidade desenvolvimental quando, na verdade, tais abordagens deixavam ainda mais explícita a ideia de que a sociedade preconceituosa, embebida de individualidade e soberba que é a doente. É necessário repensar a sociedade, superando seus limites e incorporando seus avanços, sempre na defesa de uma sociedade livre de desigualdades, na qual a dignidade humana seja respeitada. Desse modo, é possível afirmar que a quebra de preconceitos por meio da Educação Bilíngue traz possibilidades às especificidades dos surdos.

Os olhares, as atitudes, as piadinhas e os comentários maldosos dos outros não têm valor. A única coisa que conta é como você se vê. Costumo dizer que a deficiência auditiva tem uma bela utilidade: ela é capaz de identificar rapidamente as pessoas que não nos acrescentarão nada na vida. Afinal, só podemos querer distância de quem nos julga mal porque não ouvimos e tenta transformar uma deficiência sensorial em deficiência de caráter (PFEIFER, 2013, p. 68).

Mesmo perante as inúmeras barreiras enfrentadas diariamente, a Participante Surda relatou que arriscou prestar um concurso para professora, dedicando-se aos estudos da Libras e, depois de conseguir passar e obter sucesso no concurso, que teve oportunidade de experiência em uma escola inclusiva Bilíngue. A partir daí, conta que começou a realmente se aprimorar na Língua de Sinais e reconhecê-la em sua amplitude devido às inegáveis melhorias vivenciadas por ela na qualidade de vida pessoal e de trabalho por meio do Bilinguismo,

considerou que a Libras foi de suma importância para sua vida. Nessa perspectiva, estudos realizados por Melo, Araújo e Soares (2015) sobre o direito dos surdos à educação homologa a resposta da entrevistada ao pontuar e ratificar as consequências de uma educação baseada em abordagens não significativas em relação aos surdos, as quais não favoreciam desenvolvimento inclusivo. Segundo os autores:

Em relação aos surdos, eles têm sofrido as consequências de uma educação que, historicamente, não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações, mas na preocupação extremada com o fator biológico, clínico, como foco em treinos sistemáticos de linguagem oral. Os surdos, na verdade, não eram considerados, em sua essência, como, nas palavras de Sacks (1998), pessoas que não ouvem o suficiente para processar informações linguísticas pela via de acesso mais comum, a oral auditiva, criando, por isso, entidade linguística e cultural própria. Ao contrário, ao serem tomados como deficientes, passíveis de correção audiológica, foram cometidos equívocos gravíssimos, uma vez que esse procedimento lhes negou um dos direitos básicos da humanidade: o direito de uso de sua língua natural, a língua de sinais. Devido ao fracasso escolar, às dificuldades de integração e ao desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas (linguística, sociologia, educação, etc.), essa posição foi repensada. Surgiram assim novas propostas na educação para os surdos, entre elas, o bilinguismo, filosofia educacional que propõe o domínio de duas línguas: a língua de sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa, na sua modalidade oral/escrita, como segunda língua (MÉLO, ARAÚJO E SOARES, 2015, p. 336-337).

Em continuidade, a Participante Surda relatou a necessidade da qualificação de professores e orientação nas escolas sobre a surdez e as especificidades do aluno surdo. Ainda há uma barreira instaurada devido a não aceitação da língua natural do surdo, encarando tal aspecto como negação da Língua Portuguesa ao invés de considerar e

valorizar a relevância da Língua de Sinais<sup>5</sup>. Nesse sentido, considerar a comunidade surda e a sua língua (a Libras) significa representação da multiplicidade humana e de sua capacidade de desenvolver meios de superação de acordo com suas possibilidades.

Encarar e aceitar a diversidade humana lança mão da compreensão de atribuição não só de necessidades distintas, mas sim do fato de que para constituição integral, em todo e qualquer sujeito, há reflexos advindos de inúmeras especificidades e superações que os tornam ainda mais fortalecidos. Assim, respeitar as diferenças requer respeito às especificidades delas consequentes.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

Ainda na pesquisa empírica, a Participante Surda narrou, emocionada, um dos acontecimentos mais marcantes em sua vida oportunizada pela aprendizagem mediada pela Língua de Sinais. Após ter conseguido graduação por meio da Educação Bilíngue ainda teve que trabalhar em uma casa como faxineira simultânea ao cargo de professora de Libras que havia recentemente conseguido; nesse tempo, a

---

<sup>5</sup> Há de se considerar que, a ausência de métodos e metodologias para professores sobre a Libras, sobretudo quanto ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, encontra sua centralidade na formação docente que, por vezes é transversalizada por inúmeros conteúdos, relegando aspectos importantes para a atividade docente, em poucas horas de um único semestre. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de refletir acerca da formação docente, inicial e continuada, no sentido de contemplar as necessidades do público atendido pela escola.

filha de sua patroa foi aluna da Participante Surda e lembrou-se com carinho da homenagem que recebeu em sua formatura de graduação.

A entrevistada narrou que houve uma preparação especial anterior ao dia da colação de grau dessa patroa que foi sua aluna. Anteriormente ao momento da formatura da qual foi convidada, a aluna – ouvinte – que se tornou sua amiga gravou um vídeo usando a Libras e a homenageou ao relatar que a Participante Surda foi seu incentivo para continuar estudando; pois a família dessa mulher era rica, assim, os estudos para ela eram encarados como opcionais. Relatou que quando trabalhava nessa casa durante o dia e estudava a noite, obtinha notas e resultados mais satisfatórios, mesmo com falta de recursos didáticos e metodológicos (pois precisava pegar livros e materiais todos emprestados com as pessoas que moravam nessa casa e a ajudavam). Contou que, diante de todas as dificuldades e barreiras que precisava enfrentar diariamente em prol de uma educação de qualidade, a Participante Surda se tornou um incentivo àquela menina que passou a observá-la, pois já era mãe, casada, trabalhava o dia todo e frequentava a escola à noite e, posteriormente, se tornou sua professora devido ao seu alto desenvolvimento, progresso advindo de seu contato com a Libras e cultivado na Educação Bilíngue.

A entrevistada descreveu com nostalgia a homenagem que recebeu no dia da colação de sua aluna e amiga, na qual foi destacada como sinônimo de incentivo e superação.

Chorei tanto que tiveram que me levar lá para fora, eu fiquei muito emocionada. Aí os colegas dela vieram todos me abraçar e fizeram uma cesta de presente para mim. Então, assim, naquele momento eu me senti vitoriosa; porque eu já era formada em Libras e era professora de Língua de Sinais, achei muito bonito e nunca imaginava acontecer aquilo algum dia (Participante Surda, 11 de setembro de 2019).

Ao conhecer outras histórias de vida como a da Participante Surda, entendemos as diversas barreiras que inúmeros sujeitos precisam enfrentar e superar para conseguir uma educação de qualidade e melhoria de vida. Compreendemos que igualdade de oportunidades e condições educacionais e sociais são uma utopia e passamos a prezar a equidade no processo de ensino-aprendizagem, no qual considere que todos têm necessidades específicas, sobretudo aqueles que necessitam de abordagens específicas – como o Bilinguismo – para conseguirem concretizar a inclusão almejada e projetada pela legislação brasileira. Nessa perspectiva, Beyer (2013) respalda tal ideia ao defender que a principal condição para a Educação Inclusiva está pautada numa nova forma de pensar, na confirmação da certeza de que os indivíduos e, conseqüentemente, todos os alunos, são sempre diferentes tornando-os especiais em seus mais diversos aspectos, necessidades e talentos.

Nesse segmento, por meio da entrevista realizada podemos salientar e ratificar a relevância da Educação Bilíngue para os surdos ao tornar palpável a tese de que tal abordagem pode significar meio de equidade, de superação de barreiras comunicacionais e representação de oportunidades antes inimagináveis. Através da Libras, a Participante Surda alcançou resultados teve oportunidades de melhoria de sua qualidade educacional, de vida social e de trabalho ao corporificar o fato de que não só constituímos a linguagem humana, mas a linguagem nos constitui como sujeitos e nos reafirma como cidadãos de direito numa sociedade na qual a luta pela superação da desigualdade e marginalização socioeducacional precisa ser constante.

Diante disso, nesse ponto de vista torna-se relevante observar e analisar índices educacionais cujo censo histórico demonstra a interdependência entre a promoção do processo inclusivo e a formação continuada de profissionais por ele responsáveis. Desse modo, a seguir foram organizados dados sobre o número de matrículas na educação especial na etapa regular de ensino, o número de pessoas com deficiências matriculadas no Ensino Superior e, por fim, o índice de crescimento

do número de intérpretes em território nacional brasileiro; perante tais fatores podemos observar e ratificar o fato de a educação não ser um fato isolado, mas que está intrinsecamente correlacionado ao contexto da sociedade no qual está inserido, expondo aspectos legislativos, organizacionais, dentre outros, que interferem no fazer pedagógico.

Entre tais índices, estão inseridos os dos surdos, intérpretes e educadores que trabalham em prol da inclusão por meio da Educação Bilíngue – objetos desse estudo.

Segundo dados do Observatório do PNE, o número de matrículas de estudantes com necessidades específicas em escolas de Educação Especial caiu de 194.421 para 166.615 até o ano de 2018. Já a o ingresso desses estudantes no ensino superior subiu de 19.818 para 38.272, representando aproximadamente 93% de aumento, entre os anos de 2010 e 2017. Porém, os números não tiveram a mesma representatividade entre os profissionais intérpretes de Libras no Brasil; no mesmo período o número de intérpretes subiu de 3.439 para 5.503, apenas. O que indica que há demanda crescente de estudantes com surdez, em todos os níveis de ensino, no entanto o número de profissionais de apoio a esses estudantes, não acompanha seu crescimento, representando um impasse.

Sendo assim, torna-se imprescindível homologar a tese de que a inclusão ultrapassa garantia de acesso às escolas e ensino regulares, as quais objetivam extinção dos obstáculos que limitam a aprendizagem dos alunos. Uma Educação Inclusiva deve estar fundamentada na multiplicidade e multiculturalismo humano (CANDAU, 2008), amparadas no exercício constante e contínuo da alteridade para real inclusão e êxito educacional e, por conseguinte, social. Desse modo, ao refletirmos acerca da educação dos surdos são inegáveis as inúmeras contribuições proporcionadas pelo Bilinguismo; ao prezar um modelo de educação que tenha as diferenças como ponto de partida, processo e objetivo almejado para construção de uma Práxis Pedagógica na qual a diversidade seja valorizada estamos confirmando a Educação Bilíngue



como essencial para atendimento que busque convivência igualitária e democrática no meio escolar em suas totais etapas.

Inúmeras histórias como a da Participante Surda podem ser relatadas, nas quais a vida do surdo como um todo foi transformada graças aos avanços de estudos e pesquisas educacionais que estão alavancando a Educação Bilíngue como primordial para objetificação do processo inclusivo, da qualidade de ensino, do significar e proporcionar novas oportunidades para superar barreiras antes impensáveis devido à constante desvalorização da diversidade e da cultura por ela produzidas em espaço de ensino-aprendizagem. Tantas outras histórias de vida de pessoas com surdez poderiam ser redirecionadas se o prezar pelo Bilinguismo fosse desenvolvido, remodeladas pela autonomia, independência e inclusão por ele propiciadas e incentivadas. Podemos, assim, inferir que a inclusão se solidifica a partir do momento que compreendemos que o fazer pedagógico ancora-se no processo e exercício de alteridade, de ressignificar a construção dos saberes provenientes da identidade de cada indivíduo a fim de assegurar o desenvolver qualitativo nas instituições o qual ultrapasse o nível humanístico – sem perdê-lo – para ser possível atingir abordagem relacional que leve em consideração a complexidade humana inserida em contexto e dinâmica social.

Refletir criticamente e colocar em prática os conceitos de educação significativa teorizadas por Freire (1996) lança mão da alteridade ao concretizar o fato de que ao ensinar é preciso levar em consideração e respeitar os diferentes modos de aprender. O convívio com as diferenças em espaço educacional contribui tanto em aspectos cognitivos quanto sociais, afetivos e identitários; a relevância da Educação Bilíngue e da valorização da Libras são amparadas pelo fato inegável de que valorizar o outro pressupõe valorizar a si mesmo, pois é perante a coletividade que a construção do particular é possibilitado. Em espaço educacional, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente ao ratificar

a tese de que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 1996, p. 12).

## Considerações finais

Os apontamentos realizados ao longo deste estudo demonstram a emergência de discussão acerca da educação e inclusão das pessoas com surdez, visto que a finalidade da educação escolar é possibilitar o acesso dos sujeitos aos conhecimentos sistematizados. A análise dos relatos da participante nos permite realizar um movimento que parte do campo empírico e é mediado pelo abstrato, operacionalizado pela fundamentação teórica aqui exposta, a fim de alcançar uma reflexão assertiva da realidade concreta da educação de surdos segundo um modelo bilíngue.

Nesse sentido, podemos verificar que a Participante Surda, no período da entrevista estava com 51 anos e, com isto, entende-se que seu nascimento ocorreu por volta de 1968 e a descoberta da surdez aconteceu em meados de 1975. O período, como já mencionado, era de transição, no contexto da educação de surdos, transição do método oral puro para o método de comunicação total, o que justifica a recorrente fala da estudante de inexistência de profissionais intérpretes, na educação infantil e de seu modo de comunicação, por leitura labial.

Este fato demonstra que, as políticas públicas – que muitas vezes são políticas de governo e não de Estado – condicionam e direcionam a educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade em geral. Além disto, percebe-se, na descrição da Participante Surda que, seu contato inicial com a Libras foi aos 35 anos, ou seja, por volta do ano de 2003, período posterior a instauração da Lei de Libras (BRASIL, 2002). Por conseguinte, a participante relata que no ano de 2006 conclui o nível superior de ensino, alcançando lugares antes negados às pessoas surdas. As políticas educacionais, assim como as políticas públicas, de modo geral, são percebidas como discurso que seguem a ideários políticos direcionados a ruptura ou continuidade da sociedade vigente, deste modo, reconhece-se que a

conjuntura do contexto social e político do período favoreceu o fortalecimento da luta em favor da inclusão.

Há, na descrição da participante, o reconhecimento de instituições que direcionam o ensino para as necessidades específicas das pessoas com surdez. Apesar das instituições que caminham junto ao Atendimento Educacional Especializado, observa-se que a discussão direciona-nos à formação docente, uma vez que o sentido da Educação Inclusiva é de possibilitar o atendimento educacional equitativo a todas as pessoas. No entanto, vemos a emergência de problemáticas que tem como núcleo a formação de professores que, muitas vezes é aligeirada e carrega como herança a redução da função da escola à mera reprodução de conteúdos e, conseqüentemente das estruturas da sociedade vigente. Esse fato reproduz também ideários pedagógicos fragmentados que, tendem a hegemonia da língua oral em detrimento da língua de sinais.

Dessa forma, entendemos que a Educação Inclusiva por vezes está permeada de desafios que colocam em cheque as tensões entre o legal e o real que, ao contrário de seu objetivo fundamental de romper com as desigualdades, acaba reforçando-as, tornando-as perversas (SAWAIA, 2001). Torna-se cada vez mais evidente, a necessidade de fortalecer o debate acerca da educação de pessoas com surdez, entendendo que ela está estritamente ligada à políticas públicas, sendo que estas emergem das necessidades dos diversos grupos existentes minorizados na vida em sociedade.

Em face das informações e do levantamento teórico realizados, neste estudo apresentamos uma investigação empírica por meio da entrevista, baseada no método de pesquisa qualitativa, na qual analisamos pontos relacionados ao histórico educacional do surdo e as implicações das diferentes abordagens nele constatadas. Para atender ao objetivo principal da pesquisa, durante a investigação foi possível observar alguns aspectos principais abordados: as Políticas Públicas em favor da inclusão dos surdos; a linguagem no processo de ensino aprendizagem; a Língua de Sinais com suas representações (limites

e possibilidades); os desafios e desdobramentos no desenvolvimento educacional baseados na Educação Bilíngue.

Nesse sentido, ao buscar responder a questão problematizadora inicial, pudemos observar como o Bilinguismo pode representar fator transformador de uma determinada comunidade, sobretudo a comunidade surda. Logo, torna-se palpável a afirmação de que o ensino-aprendizagem realizado por meio da Libras representa romper limites, assim, a relevância da Educação Bilíngue situa-se no fato dela ser responsável por concretizar o processo de inclusão dos surdos ao abrir novos horizontes de possibilidades de desenvolvimento educacional, econômico e, conseqüentemente, social.

## Referências

- BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BHABHA, H.K. O local da cultura. UFMG. Belo Horizonte, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 18 maio 2019.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 18 maio 2019.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. BRASIL. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC / SESP / SEED, 2007.
- DERRIDA, J. Gramatologia. São Paulo: Perspectivas, 1973.
- FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 12-18.
- LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais da Neurociência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MELÓ, Ana Dorziat Barbosa de; ARAÚJO, Joelma, Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: FERNANDES, Eulalia; LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 333-371.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração universal dos direitos humanos. 10 de dezembro de 1948, Paris. Disponível em: [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf). Acesso em: 18 maio 2019.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. Teorias da educação e estudos surdos. UFSC: Florianópolis, 2009.

PFEIFER, Paula. Crônicas da surdez. São Paulo: Plexus Editora, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. v. 1, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 07-15.

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

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). Handbook of qualitative research. 2. ed. London: Sage, 2000. p. 435-454.

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

ZAVAREZE, Taís Evangelho. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. O portal dos Psicólogos. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

# INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA PANDEMIA: DO LETRAMENTO DIGITAL ÀS NOVAS POSSIBILIDADES AVALIATIVAS

Bruno Rege Lopes

Izaura Cristina Maciel

Jéssica Aparecida de Lima Bessa

## Introdução

Ao longo da história humana, o homem formulou métodos que contribuíram com o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, inclusive o educacional. Os estudos na área de Educação, há alguns anos, contemplam discussões sobre as diversas ferramentas de ensino e sobre a acessibilidade de uso dessas ferramentas. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), na atualidade foram inseridas gradativamente na educação básica e sobretudo no ensino público, o uso de TICS tinha seus desdobramentos limitados, pela indisponibilidade de meios. No entanto, devido às medidas de distanciamento social em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), os usos das ferramentas digitais foram, simultaneamente, implementados em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, o uso das TICS se dá principalmente pelo ensino remoto sugerido nas orientações do Ministério da Educação (Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação), o que demonstra um salto em direção ao desenvolvimento das instituições de ensino. Mas se considerarmos o ensino, na educação básica, para estudantes com necessidades específicas, alcançamos um terreno sensível onde, se não forem pontuadas as singularidades do ensino aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o ensino remoto pode acabar se tornando um salto no vazio.

No que se refere à Educação Especial, sabe-se que é o modelo de ensino que tem como público-alvo os estudantes com deficiência física, sensorial ou com altas habilidades e superdotação, esse modelo também abrange a educação por um método inclusivo (BRASIL, 1996). A Educação Inclusiva ocorre em instituições de ensino regular em que é legitimada a inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de aula comuns, dentre os estudantes estão as pessoas com impedimento sensorial auditivo e, nossos esforços nesse estudo estão voltados a refletir sobre a educação desses estudantes, no contexto do ensino remoto.

Entende-se que a surdez, em seus aspectos clínicos, é considerada como a perda auditiva congênita ou adquirida, dividida em graus de perda medidos em decibéis (dB) (BRASIL, 2006). Sabe-se que a depender do grau de perda auditiva, alguns aspectos relacionados à comunicação oral ficam comprometidos e até mesmo, inviáveis. Com efeito, as pessoas com surdez tendem a ter percepções visuais mais aguçadas, por fatores neurais chamados de plasticidade cerebral (LENT, 2014), o que condiciona a pessoa surda a aquisição de uma comunicação visual-espacial, ou seja, uma língua de sinais.

Considerando esse fator, os documentos que tratam sobre o modelo inclusivo e conseqüentemente sobre a educação de pessoas com surdez. Cito a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece a Libras como meio legal de comunicação e ainda o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei supramencionada e estabelece processos multidisciplinares para o amparo a pessoa com surdez (BRASIL, 2005). Além da Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da pessoa com deficiência, denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Legislações que garantem a presença de um Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) para intermediar a comunicação entre o estudante surdo e professor. Antes do modelo de ensino remoto, já haviam diversas discussões sobre a educação de estudantes

surdos em um contexto inclusivo, principalmente no que se refere a comunicação e o ensino de segunda língua. A partir da instauração do modelo remoto, outras questões foram observadas e, atualmente, são discutidas de maneira abrangente.

Segundo pesquisas de Vieira & Souza (2020), em escolas públicas de alguns Estados, o ensino remoto ocorre da seguinte forma: a Secretaria de Educação promove por meio de plataformas digitais (em maior parte o *YouTube*) a postagem com vídeos de até 15 minutos de duração com conteúdo das disciplinas de cada fase da educação básica (ensino fundamental I, fundamental II e ensino médio), as atividades e o conteúdo são encaminhadas via plataforma de mensagens *WhatsApp* ou respondidas *on-line* por ferramentas do *Google forms* e *Google Classroom*. Cabendo ao professor a produção e divulgação do conteúdo que deseja ministrar aos estudantes, além do acompanhamento do ensino a distância.

Segundo Shimazaki *et al* (2020) algumas questões foram ignoradas pelas novas medidas, já que as orientações são horizontais e por vezes negligenciam situações de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos estudantes. Não obstante, são apontadas questões que podem comprometer o ensino remoto em uma vertente da educação inclusiva. Desde a dificuldade na compreensão dos enunciados, até sobre a disparidade linguística entre a comunicação do estudante surdo e as demais pessoas de seu ambiente familiar, o que impede o auxílio da família nas atividades escolares deste estudante.

Em contrapartida, apesar dos desafios do modelo remoto, o uso das tecnologias, principalmente por transmissão visual facilita a compreensão do estudante surdo, haja vista que por ter perda auditiva, suas percepções visuais são mais aguçadas. Existem apontamentos sobre uma tendência do sistema nervoso central em moldar-se, chamada plasticidade cerebral, ocorrendo em pessoas surdas um ajuste de percepções externas, conseqüentemente da acuidade visual, salvo os casos de surdo-cegueira (LENT, 2010). Partimos então do pressuposto de que



pela percepção visual ser mais evidente nestes estudantes, a apropriação da escrita é mediada por elementos de natureza visual, o que com o uso de ferramentas digitais (computador, celular e dos aplicativos/componentes destes) é mais conveniente ao aprendizado do estudante, por ter imagens, cores e luzes que exercem força de atração características da linguagem visual, conforme afirmam Filatro & Cavalcanti (2018).

Se observarmos a prática de letramentos digitais, enquanto processo de leitura e escrita em situações sociais (STREET, 2013), a introdução de métodos remotos permitiu que o estudante surdo pudesse, a partir dos conhecimentos obtidos pelo acesso às plataformas digitais, ter contato com novos conhecimentos, haja vista a crescente produção de vídeos que contemplam legenda e a tradução simultânea em Libras. Além disso, as discussões sobre a ocorrência de letramentos digitais, são oportunas ao momento, já que permitem a leitura requerida pelos meios digitais, que podem ser aplicadas em diferentes contextos de uso.

Cabe pontuar que pela emergência que regeu a instauração de medidas de isolamento, não houve, na maioria das escolas, uma preparação sobre como desenvolver conteúdos digitais, o que fez com que os professores e equipes multiprofissionais da educação, passassem de consumidores, para produtores de conteúdo. O fato não ocorreu de maneira diferente com os estudantes (surdos e ouvintes), não houve um ensino direcionado ao uso das ferramentas digitais aplicadas atualmente, o contato com o meio digital, nas escolas públicas, era na maioria dos casos, uma vez por semana durante poucas horas.

Diante disso, emergiram inquietações sobre como as escolas de educação básica, que contemplam a Educação Inclusiva, promoveram aos estudantes surdos com o ensino a distância. Com isso, buscamos concentrar nossos esforços na reflexão sobre os eventos de letramentos gerados a partir do modelo de ensino remoto, apontando também novas possibilidades de avaliação, mediadas pelas ferramentas digitais. Desse modo, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, a partir do método de estudo de revisão, descrito por Gil (2010), em que a

pesquisa está sustentada em levantamento de materiais já publicados. O estudo se mostra relevante, pois permite a partir do ponto de vista de outros pesquisadores, elucidar eventos de letramentos (STREET, 2013) e contextualizá-los com os estudos relacionados sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos.

## **Diálogos sobre a educação de surdos no Brasil: do presencial ao remoto**

Fruto de um regime de segregação, atualmente, as políticas públicas de acesso à educação apontam para a Educação Especial em um contexto inclusivo. Para pormenorizar os termos, discutiremos, a partir da análise histórica de textos legais que contemplam a educação de pessoas com deficiência no Brasil, em especial, a educação destinada a estudantes surdos. Desde que entrou em vigor a Constituição da República em 1988, ficou estabelecido que a educação é um direito de todos, determinando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, garantindo como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a Constituição Federal do Brasil, em outubro de 1989 surgiu a Lei nº 7.853/89 que criminaliza a censura à matrícula do estudante em função de sua deficiência, em qualquer fase do ensino público ou privado (Brasil, 1989). Entre 1990 e 1994 o Brasil foi consignatário de convenções internacionais que garantiam a formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva e nas áreas das necessidades educacionais especiais: A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Com o intuito de implementar as declarações assinadas, o Governo brasileiro estabeleceu em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que em seu bojo institui o atendimento educacional especializado em integração nas classes comuns.

Estabelecidos os parâmetros para o atendimento educacional especializado sob uma perspectiva inclusiva, percebe-se que o desafio

no processo de ensino-aprendizado dos estudantes com impedimento sensorial auditivo está na comunicação. Que pelo impedimento auditivo, a pessoa surda usa o canal viso-espacial, diferentemente da pessoa ouvinte, grande maioria dos profissionais da educação, que usa o canal oral-auditivo. Desta maneira, a luta pela regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) acompanhou os avanços educacionais e, em 24 de abril de 2002 a Lei nº 10.436 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação (Brasil, 2002).

Em 2005, o Decreto nº 5.626 que regulamenta a lei supramencionada e, fomentou a formação de profissionais especializados para compor o atendimento a este público, além de garantir o atendimento educacional às pessoas com surdez, de maneira inclusiva, com o intermédio do intérprete de Libras que se responsabiliza por estabelecer a comunicação entre professor ouvinte e estudante surdo. Importa ressaltar que, o texto do decreto define como surdo a pessoa que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” e a deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005). As legislações são sensíveis à condição de impedimento sensorial da pessoa surda, uma vez que privilegiam a Libras como meio de comunicação e possibilitam um modelo próximo ao ensino bilíngue aos estudantes com perda auditiva.

Desde então, as discussões sobre o atendimento aos estudantes com surdez, aumentaram em escopo e quantidade, diversos métodos e metodologias são propostas e aplicadas. Dentre as metodologias, a ofertada no ensino comum está pautada na égide da inclusão total, que considera que pessoas com deficiência ou não, deveriam ter acesso às mesmas possibilidades, inclusive, de ensino/educação (GARTNER & LIPSKY, 1989). O que inclui as pessoas com surdez. Os métodos pontuados pela legislação vigente orientam que a educação a este

público preferencialmente deve ocorrer em classes de ensino comum, com o apoio do intérprete ou instrutor de Libras, que auxilie na apropriação da língua de sinais e seja um elo na comunicação entre estudante surdo e os demais ouvintes (BRASIL, 2005).

No entanto, o que deveria incluir, por vezes, é uma adaptação de circunstâncias construídas para o estudante ouvinte. Com isto diversas dificuldades de cunho estrutural e cultural já foram pontuadas em discussões sobre a Educação Especial destinada a estudantes com surdez, além das questões já existentes, a pandemia do Novo Coronavírus e as medidas de distanciamento, implicaram novos desafios ainda a serem investigados no contexto da Educação Inclusiva, porém de antemão o que se nota é uma continuidade de situações excludentes.

Após ser declarado “estado de pandemia” pela Organização Mundial da Saúde, medidas de isolamento e distanciamento social permeiam todas as áreas da sociedade, inclusive a educação. O Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, emitiu, em abril de 2020, um parecer que trata sobre a reorganização do calendário escolar e sugestões de atividades não presenciais em razão da Pandemia do Novo Coronavírus. As sugestões se valiam desde a reposição das aulas até a realização de atividades pedagógicas por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

As Secretarias de Educação Estaduais, em grande parte, adotaram o ensino remoto como alternativa para a continuidade do ensino e cumprimento do calendário escolar. Tratando-se das instituições de Educação Básica, algumas foram contempladas com plataformas digitais próprias, enquanto outras se apropriaram dos meios disponíveis como por exemplo o *Google Meet* e *Google Classroom*, além do uso da TV aberta, rádio e redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Youtube* para a disponibilização de conteúdo *on-line* de aulas gravadas ou ao vivo e, para disponibilização de outros materiais de estudo (CUNHA, SILVA & SILVA, 2020).

Apesar das diversas discussões que permeiam o ensino remoto, se observadas a apropriação da leitura e da escrita em situações sociais, como já elencado na introdução, emerge um tema que se relaciona aos diversos eventos de letramentos digitais ocasionados pelo atual modelo de ensino. Tratando-se do ensino direcionado aos estudantes com surdez, são observadas algumas questões sensíveis: a primeira diz respeito à heurística necessária para o desenvolvimento e aprendizado, intrínseco à modalidade de ensino remoto (SECURATTO, 2017). Segundo Securatto (2017) a heurística se relaciona com um modelo de aprendizagem onde o próprio estudante gerencia a construção de conhecimentos, permitindo maior autonomia sobre seu aprendizado. A segunda está relacionada a acessibilidade comunicativa, entre o estudante surdo e o conteúdo. Além disso, o ensino remoto envolve a imersão dos processos de ensino, nas tecnologias digitais, o que desencadeia em letramentos digitais. Também são vistas novas possibilidades de desenvolvimento do processo de avaliação, como será apresentado na seção específica.

Sobre os letramentos, Street (2013) considera que são a apropriação da leitura e da escrita em contextos sociais, dentre eles o digital. Ao analisar o modelo de ensino a partir da ótica dos letramentos digitais, evidencia-se diversos eventos de letramento, que correspondem a situações de interação entre o aprendiz e os meios digitais, essa ótica confere novas expectativas ao ensino remoto, com o foco na educação inclusiva.

### **Ensino remoto: eventos e práticas de letramentos digitais na educação de estudantes com surdez**

Street (2013) sugere os termos “práticas” e “eventos” de letramentos para descrever situações em que o estudante se apropria da leitura e da escrita nas mais diversas situações sociais. Com o termo prática de letramento, o autor refina a ideia de que a prática de letramento é uma forma particular de pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais distintos (Street, 2013), esse conceito pode ser associado às

diversas maneiras que o estudante recebe (lê) as informações transmitidas através do ensino remoto, que por vezes pode envolvê-lo ainda mais com conteúdo. Já os eventos de letramentos, são descritos pelo autor como as ocasiões em que o aprendiz usa de multiletramentos para interagir com as diversas situações sociais, nesse caso, buscando exemplificar a partir da mesma égide.

Um evento de letramento pode ser observado quando os estudantes interagem durante a aula *online* por meio do chat, realizando uma troca de informações a partir de conhecimentos adquiridos de maneira heurística ou assistida. As múltiplas formas de interação possíveis, a partir do modelo remoto, permitem ao estudante se apropriar de leitura e escrita de maneira vertical e multiforme, uma vez que a aula *online* permite a negociação de diversas percepções, além da troca de experiências multiculturais que, durante o ensino presencial eram veladas.

Sobre o ensino remoto em um contexto da Educação Inclusiva, percebe-se que parte das discussões retratam a dicotomia perpétua: presença do intérprete em sala de aula e ausência de comunicação no ambiente familiar (Vieira & Souza, 2020; e Shimazaki, Menegassi & Fellini 2020). Essa discussão cresce ano após ano, no entanto o que se acentua atualmente é a ausência de informações fundamentais por parte da família, para a assistência educacional ao estudante com surdez, o que não se restringe ao conteúdo, mas também ao acesso dele por meio das plataformas digitais. Essa ausência, implica a necessidade do estudante surdo adquirir multiletramentos de maneira heurística ou até mesmo autônoma e, sobre esses eventos de letramentos que buscamos refletir.

Pelas diversas cores, luzes e imagens do meio digital e as multimedias nele inserido, o estudante sente-se mais participante do processo de aprendizagem (FILATRO & CAVALCANTI, 2018). O estudante surdo, por seu impedimento sensorial, tem percepções visuais mais aguçadas, ou seja, interage com o mundo pelas experiências visuais (LENT, 2010). Associando as percepções visuais do estudante surdo com o modelo digital, o resultado é a possibilidade

de construção de um ambiente favorável ao aprendizado. Tratando-se de letramentos digitais, a apropriação da leitura e da escrita à maneira requerida pelo meio digital, permite ao aprendiz se tornar *designer* de significados, ou seja, possibilidade de consumir e produzir múltiplos significados a partir das experiências, com as multissemoses, nos contextos multiculturais (NLG, 2000).

Evidenciam-se algumas críticas quanto a acessibilidade comunicativa nos meios digitais como: a ausência de legendas simultâneas e fidedignas com a transmissão, o tamanho reduzido da janela do TILS. Todavia, sobressaem fatores que tiveram forte relevância para a formação em letramentos digitais de pessoas surdas. Observam-se eventos de letramentos significantes: como a acessibilidade de diversos conteúdos digitais com tradução/interpretação em Libras, o que possibilitou que estes tivessem diversas informações. Uma vez que o modo de acesso as plataformas utilizadas pelas instituições de ensino são, em sua maioria, semelhantes com as plataformas de discussões abertas, permitindo acesso a outras formas de conhecimento, outras linguagens e outras culturas.

### Uso de recursos digitais no processo de avaliação de pessoas surdas

As expectativas de aprendizagem para crianças surdas devem considerar que, por ter perda auditiva, a pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras (BRASIL, 2005). O fato de ter acesso ao mundo pela visão e não pela audição, condicionam as pessoas surdas à uma diferença, em relação aos ouvintes. A singularidades de interação das pessoas com surdez, *a priori*, é contemplada na educação de crianças, adolescentes e adultos surdos. Razão por que se considera hoje a língua de sinais a língua de instrução dos estudantes surdos, ou seja, aquela que vai ser usada para direcionar todos os conteúdos escolares para os alunos surdos.

O Decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos devam ter uma educação bilíngue, na qual a Libras é considerada a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua. Neste modelo, a Libras é a língua de instrução, no sentido de possibilitar o acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Para isso, ela deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível. Em geral, essa aquisição vai se dar na escola, preferencialmente na interação com interlocutores surdos, usuários da Libras. Além de ser língua de instrução, no modelo bilíngue, a Libras vai possibilitar aos alunos surdos tanto o conhecimento, ampliação e aprofundamento quanto reflexão sobre a sua gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros.

Há que se destacar, ainda, que a interação com interlocutores surdos vai permitir aos estudantes surdos, além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, conhecerem as diferenças culturais decorrentes do fato de terem acesso ao mundo pela visão, bem como constituírem uma autoestima positiva, o que vai contribuir para que se identifiquem como diferentes, mas não como deficientes em relação à maioria ouvinte. Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, ambas seguem os mesmos princípios lexicais, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos. De modo que que bilinguismo está associado, portanto, ao multiculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos com que se mantém contato, sobre o assunto Strobel (2009) se manifesta pela interação visual com o mundo, convívio com múltiplas identidades surdas e uso da Libras.

Ao refletir acerca das possibilidades para educação de pessoas com surdez, reconhecemos que na busca do aprendizado da Língua Portuguesa escrita, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos, narrados e traduzidos em Libras. Além de traduzir os textos para a língua de sinais, o professor pode explicar o



seu conteúdo e características da língua alvo a partir de comparações da Língua de Sinais. O que tem certa proximidade com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvida por Vygotsky. Sobre o assunto, Vygotsky considera que existem conhecimentos já adquiridos pelo estudante, o conhecimento real, que a partir do intermédio de um tutor, poderá alcançar potencialidades maiores (VYGOTSKY, 1998). Pode-se então inferir que, a partir do uso da Libras, enquanto conhecimento real da pessoa surda, o professor poderá conduzir o ensino de um conhecimento potencial, que nesse caso, será a Língua Portuguesa.

O processo de avaliação do aprendizado dos estudantes, no ensino Fundamental, por exemplo, pode ganhar novos significados se forem operacionalizadas como nas outras disciplinas. Espera-se que o professor lance mão de estratégias, para acompanhar o processo de aprendizagem da turma, de modo gradativo. Na sala de aula, o professor pode investigar as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de seus alunos, construir e testar hipóteses de ensino e avaliar a eficácia dos métodos aplicados. Por isso, um dos procedimentos mais importantes para o trabalho do professor é o ato de observar. E para ser eficiente nessa tarefa é preciso ter critérios claros e precisos. Saber o que e quando observar e com que objetivo, nesse sentido a atividade docente exige, necessariamente, que o professor tenha conhecimento acerca de teorias sobre ensino-aprendizagem, dominando técnicas que conduzam o estudante de modo claro.

Um recurso precioso para o professor avaliar o desempenho dos alunos surdos na Língua Portuguesa, pode ser a filmagem da tradução em Libras do conteúdo da prova. Além do desempenho em atividades específicas, esse tipo de avaliação possibilita ao professor analisar o processo de aquisição linguística dos estudantes, uma vez que a assimilação clara do conteúdo a partir das filmagens, demonstrará o nível de assertividade na aquisição da Libras, além de indicar níveis de capacidade de analogia do estudante, sobretudo,

na transferência de padrões construcionais da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa (SOARES, 2018).

Sabendo que a aprendizagem do surdo possui tendência visual, as avaliações sendo filmadas em Libras podem contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem de conteúdo, pois caso sejam elaboradas de maneira assertiva, considerando as necessidades específicas do estudante surdo, há o aumento das possibilidades de desenvolvimento bilíngue. Assim, verifica-se o diálogo entre as estratégias de ensino e o currículo Educacional, que trazem em seu escopo novas perspectivas para Educação de Pessoas Surdas. Segundo Skliar (2013), “...Todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2013, p.28) Ou seja, os docentes devem perceber a Libras enquanto língua e manifestação cultural de uma comunidade, não apenas como um recurso de acessibilidade, por suas dimensões históricas, culturais e indenitárias.

Um exemplo relevante, são as atividades desenvolvidas no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Arlete Pereira Migueletti (CEAADA), localizado no município de Cuiabá, no Estado de Mato Grosso. A proposta de avaliação da instituição contempla em seu Roteiro de Organização Pedagógica (ROP) o projeto de filmagem das provas elaboradas pelos professores da Escola, para a melhor compreensão e avaliação dos conteúdos e da Língua de Sinais. A prova é traduzida para libras e depois filmada, uma professora surda é a modelo, e o intérprete o espelho, realizando a leitura da avaliação para o profissional surdo. Feito essa parte de filmagem, inicia a intervenção técnica, onde são acrescentadas as imagens e são realizadas as formatações necessárias para a leitura da avaliação. Os estudantes surdos em semana de avaliação vão para o auditório, onde é projetada a prova em Libras que é acompanhada pela leitura do caderno de prova.

Por se tratar de uma proposta para a Educação Básica, a cada bimestre é confeccionado um relatório avaliativo dos trabalhos feitos

pela equipe de filmagem, a fim de ter um *feedback* para uma autoavaliação do fazer docente e também para o acompanhamento da assertividade no atendimento das demandas dos estudantes surdos. Apesar das instalações serem singelas, há de se reconhecer o trabalho pioneiro no Estado de Mato Grosso, além de provocar pesquisas acerca do uso de recursos imagéticos na Educação de Surdos. A meta é sempre a superação, autoavaliação e bom atendimento ao estudante surdo, objetivando a efetividade de seu aprendizado.

Assim, entende-se que avaliação tem como objetivo fornecer elementos para a escola, de modo a ofertar um ensino mais significativo através da melhor utilização possível dos recursos disponíveis. O principal aspecto a ser considerado é que o estudante demonstre domínio suficiente dos conteúdos para utilizar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano. Compreende-se certa importância ao conteúdo (nível semântico) e a coerência e sequência lógica de ideias, pois não se deve supervalorizar a habilidade em Língua Portuguesa, uma vez que por ser oral-auditiva será a segunda língua do estudante com surdez, devendo haver, nesse sentido, equivalência na avaliação entre o estudante surdo e o estudante ouvinte. Se observada a necessidade de isolamento social, como medida de combate à COVID 19, o modelo de ensino remoto possui potencialidades que, apontam para possibilidades de ensino e de desenvolvimento dos estudantes com surdez e, a avaliação do aprendizado, enquanto parte do processo de ensino podem estar associadas às ferramentas digitais.

### Considerações finais

Em todos os âmbitos da sociedade e em todas as instituições dela pertencentes, o chamado “novo normal” trouxe uma realidade dicotômica e ainda vivenciada, dado contexto pandêmico. As relações e práticas sociais que, viram-se ameaçadas e, por isso, foram adaptadas pelo distanciamento social, se deram pelas diretrizes de combate à COVID-19. Por um lado, o homem percebeu a insegurança de pro-

mover ajuntamento de pessoas, por outro a adaptação e dinamicidade, inerentes à cultura humana, permitiu que o homem adotasse ferramentas de comunicação à distância para reafirmar suas interações sociais.

As TICS foram apropriadas, total ou parcialmente, como ferramentas de interação e comunicação social, em todos os setores da sociedade. O manuseio e conhecimento sobre essas ferramentas, passaram a ser indispensáveis para o trabalho e também para outras práticas de natureza ontológica. No contexto educacional as TICS, sobretudo, as mídias de comunicação digital, foram aplicadas como ferramentas no ensino de todos os níveis, com efeito dessa aplicabilidade as discussões sobre o seu sentido foram postas em pauta.

O uso de ferramentas digitais, contemplaram todos os estudantes, inclusive, aqueles com algum tipo de necessidade específica, o que inclui os estudantes surdos. Sabe-se que, pelas diretrizes da Educação Especial, o ensino para pessoas surdas deve ocorrer a partir da tradução e interpretação do português oral para a Libras. Apesar dos questionamentos, relacionados ao acesso de plataformas digitais e a impossibilidade de fixar previamente a janela do TILS na tela, as possibilidades de letramentos digitais, por estudantes surdos, tornaram-se evidentes.

Com efeito, o modelo de ensino remoto contribuiu com aprendizados que ultrapassam os currículos escolares e alcançam campos mais amplos, pois o acesso a informações tornou-se mais autônomo para o surdo, o que permitiu o acesso da pessoa com surdez a conteúdos de interesse particular. Entendemos que a *ciberinclusão* ocorre a passos próprios, uma vez que implica questões relacionadas ao acesso aos meios, além da acessibilidade constituída pela comunicação ao público surdo. Nesse sentido, considera-se necessária a reflexão acerca dos limites e possibilidades alcançados no período de ensino remoto, principalmente sobre a efetividade de aprendizados curriculares e novos aprendizados, categorizados nos eventos de letramento, acima descritos.

Apontam-se como novas expectativas, o uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de atividades avaliativas que, como men-

cionado, traz novas possibilidades de interação do estudante surdo com o conteúdo requerido nas provas. O uso da tradução e interpretação em Libras, das questões de uma avaliação permite uma compreensão mais equitativa do conteúdo, uma vez que os desafios do ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos ainda não foram superados. Não se trata de um paliativo, mas sim, de lançar mão de ferramentas que permitam que o estudante surdo tenha o mesmo entendimento do ouvinte, na interpretação de questões no processo avaliativo.

Este estudo pretendeu lançar um olhar crítico à realidade e ao mesmo passo, não perder o olhar esperançoso das possibilidades que permeiam a Educação Inclusiva, desse modo, considera-se necessária a continuidade de estudos e pesquisas nesse sentido, com um olhar mais aprofundado às possibilidades, baseado na realidade empírica do campo da educação de pessoas surdas, sempre conduzido na defesa de uma educação equitativa para todas as pessoas.

## Referências

- BRASIL, Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Decreto n.º 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. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização, Surdez. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE n. 05, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, p. 1-24, 28 abr. 2020.
- CUNHA, L.F.F.; SILVA, A.S.; SILVA, A.P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo, v.7, n.3. Brasília, 2020.

- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*. Curitiba, UFPR, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69.
- FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LENT, Roberto. *Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.
- LOPES, Bruno Rege; SANTOS, Mônica Maria. *Psicologia e Família: O desafio de pais ouvintes de filhos surdos*. In: ROCHA, W. H. A. *Psicologia e Educação*. 1 ed., Curitiba, Bagai, 2020.
- MORZARIA, S; WESTERBERG, B D; KOZAK, F K. Systematic review of the etiology of bilateral sensorineural hearing loss in children. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, v.68, n. 9, p. 1193–1198, Sep 2004.
- SECURATTO, José Cláudio. *Onlearning: como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem*. São Paulo: Saint Paul Editora, 2017.
- SHIMAZAKI, E.M; MENEGASSI, R.J; FELLINI, D.G.N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-17. Ponta Grossa, 2020.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6.ed., Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SOARES, L.A.A.. *A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários*. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.
- STREET, B.V. Políticas e práticas de letramentos na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cedes*, v. 33 n.89 p 51-71. Campinas, 2013.
- STROBEL, Karin. *Historia de Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.
- THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Salamanca, 1994.
- UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: A REALIDADE DO ENSINO REMOTO NO ESTADO DE GOIÁS

Lívia Silveira do Carmo

Montserrat Alonso Alonso

Arllan Gonçalves Corrêa

## Introdução

Como compreender o ano de 2020 em que um vírus foi responsável por disseminar uma doença desconhecida e fez a todos impotentes frente a seu poder devastador? É uma certeza que os estudos vindouros, após a pandemia, terão muito o que explicar em relação aos impactos que o isolamento social e o que vem sendo chamado de “novo normal” afetaram as diversas realidades no Brasil e no mundo. Na perspectiva educacional não havia referências antes na história ou modelos a serem seguidos que respaldassem o ensino remoto a ser implantado. Desse modo, o que vimos foi tudo ser realizado a toque de caixa, sem tempo hábil para estruturar e organizar um ensino a ser ministrado à distância, e com isso o Estado de Goiás implementa o ensino remoto no dia 15 de março de 2020, quatro dias após a da determinação da pandemia no mundo.

Cada vez mais estudos na área da educação inclusiva tem perpetrado avanços significativos para os alunos com deficiência. De acordo com Reis (2013) as transformações sucessivas que vêm ocorrendo nos últimos anos advindas da globalização que caminha em processo contínuo, coloca a educação em destaque nas políticas públicas e conseqüentemente nas reformas educacionais. A autora enfatiza que a diversidade sob a ótica da educação inclusiva abrange todos os alunos e não faz distinção da sua condição afetiva, cultural ou socioeconômica tendo, portanto, a estes alunos o direito assegurado de estar inserido na escola regular e não deve haver qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Com base nessa perspectiva, neste trabalho discorreremos sobre o reflexo da pandemia na educação especial, e para isso, realizamos um levantamento bibliográfico e documental acerca da maneira na qual o ensino remoto afetou a educação dos alunos da inclusão e os reflexos no ensino aprendido desses estudantes.

Para organizar este texto no sentido de facilitar o entendimento do leitor, buscamos enfatizar os conhecimentos históricos sobre a educação especial. Os documentos elencados ao longo do texto atestam a importância de que haja estudos cada vez mais específicos sobre o tema. Assim, dividimos o texto em três seções: (I) Educação Especial: um breve histórico (II) Educação Especial: Percepções do ensino remoto no Estado Goiás frente a um cenário pandêmico, (III) Considerações finais.

### Educação especial: um breve histórico

*O mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso. Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, “plugados” nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando anteveem o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida (Maria Teresa Eglér Mantoan)*

Conviver em sociedade nem sempre é uma tarefa fácil. Como citado pela autora Maria Teresa Eglér Mantoan, compreender as diferenças e aprender com o que nos torna únicos não é uma questão que será aprendida por todos e isso é possível perceber ao longo da história da humanidade nas diversas situações pelas quais pessoas com deficiência tiveram que passar.

Sabemos que as discussões e estudos que tratam do tema da educação especial e das pessoas com deficiência ganharam mais notoriedade sobretudo no século XX. Porém, é também um fato que ao tempo em



que esses estudos avançaram e debates foram suscitados percebemos mudanças de comportamentos e paradigmas na sociedade como um todo. O caminho percorrido pelas pessoas com deficiência até aqui tem uma base histórica fundada em invisibilidade social, abandono, processos de evolução, mudanças de perspectivas e avanços de leis que fundamentam e regem esse ensino.

A concepção de deficiência é plurívoca, ou seja, possui diversos sentidos e varia nos diferentes cenários sociais, de acordo com elementos históricos, culturais e políticos. Houve um período, segundo Corrent (2016), que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade por terem sobre elas o julgo de serem considerados incapazes ou anormais.

A questão da deficiência está inscrita no próprio corpo do ser humano, tendo em vista que esse corpo é considerado inábil para a vida em uma sociedade que, cada vez mais, exige uma demanda intensa, ocasionado o desgaste e até mesmo a “construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica” (SILVA, 2006, p. 426).

No viés da história, inicialmente reportamos à Antiguidade, pois conforme aponta Miranda (2003) esse período foi marcado por negligências e por não haver nenhum atendimento direcionado às pessoas com deficiência. Estas, por sua vez, eram abandonadas, perseguidas e eliminadas unicamente por apresentarem características diversas que estavam fora dos ‘padrões’ esperados; e, nesse caso, toda a sociedade normalizava estas ações.

Houve um período em que as pessoas com deficiência eram tratadas com violência e descarte. Segundo Marchesan e Carpenedo (2011), desde os tempos antigos recém-nascidos eram descartados por apresentar alguma deficiência. Como exemplo de tais situações podemos citar a Grécia Antiga, mais especificamente nas Cidades-Estados Atenas e Esparta, onde era muito comum que pessoas descartassem as crianças que nasciam com deficiência. Com isso, “as crianças consideradas doentes, frágeis ou deficientes eram abandonadas até a morte” (SILVA, p. 15, 2012).

Ao perpassar pelos aspectos históricos que permeiam o tratamento oferecido às pessoas deficientes, percebemos que período a Idade Média foi marcado pela transferência de poder do Estado para a Igreja Católica; e, do ponto de vista do tratamento oferecido às pessoas com deficiência, não houve mudanças, o cenário ainda era de abandono. Conforme Rodrigues e Lima (2017), consta nos documentos oficiais da Igreja Católica relacionados a esse período, que as pessoas com deficiência, principalmente a mental, eram vistas como uma ameaça contra a Igreja. Em consonância com essas considerações, Aranha (2005) destaca que:

**Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas** (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, **não mais podiam ser exterminadas**, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente **ignoradas à própria sorte**, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser **“aproveitados” como fonte de diversão**, como bobos da corte, como material de exposição, etc (ARANHA, 2005, p.8-9 - grifos da autora).

As considerações da autora mostram que a Igreja Católica condenava as pessoas com qualquer tipo de deficiência, afirmando que suas limitações físicas ou mentais eram uma punição divina. Desse modo, podemos considerar que esses discursos e crenças potencializaram o olhar de exclusão e marginalização que vivenciavam os indivíduos que apresentavam deficiências mesmo que fossem mínimas. Segundo Marchesan e Carpenedo (2011, p. 3), os “indivíduos com deficiência (...) eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar”.

De acordo com Pacheco e Alves (2007), ao se aprofundar na história, é possível observar que as pessoas com deficiência eram marginalizadas e, muitas vezes, a ideia de que as deficiências eram causadas por maus espíritos e demônios ou que eram uma maneira

dessas pessoas pagarem por seus pecados era a concepção que prevalecia. Dessa forma, eram considerados impuros e pecadores e seriam então apenas suportados pela sociedade como uma caridade, o que reforçava ainda mais a prática de pedir esmolas nas ruas.

Conforme Mazzotta (2011), em meados do século XVIII, o que se tinha por entendimento de deficiência estava atrelado às ações de ocultismo e ao misticismo, sem qualquer ligação com as ciências ou a racionalidade crescente no período. Para o autor, ainda neste período, as pessoas entendiam Deus como um ser perfeito, portanto, as pessoas com imperfeições (termo utilizado na época), destoavam dessa lógica e por ter suas deficiências foram colocados à margem da sociedade.

Entretanto foi na Europa que ocorreram os primeiros movimentos relacionados ao atendimento às pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2011) ainda no século XVIII, surgiu na França a primeira instituição voltada para a educação de surdos, fundada pelo abade Charles M. Eppée, inventor do método de sinais, em 1770. Mesmo que discussões já vinham a caminhar na Europa, foi essa iniciativa o passo inicial para que atendimentos especializados para outras deficiências pudessem vir a acontecer.

No século XVIII, alguns avanços foram perpetrados. Nesse século foi oficializado o método de leitura para pessoas cegas que é utilizado até os dias de hoje, o *braille*. Dessa forma:

Com os 63 sinais, Louis Braille legou aos cegos um alfabeto tangível para todos os idiomas, de sinais para todas as ciências, de notações para todas as músicas; arrebatou as correntes das prisões da ignorância secular; abriu seus caminhos para todas as religiões; ofereceu-lhes meios para expressarem suas ideias, suas emoções, seus sentimentos; elevou-os à categoria de cidadãos ativos; fê-los exigir direitos e cumprir deveres, rejeitar a piedade infamante e a esmola que humilha; trouxe-lhes a felicidade de poderem viver e morrer como todos os homens e mulheres do mundo. A herança mais sig-

nificativa deixada sobre a Terra por Louis Braille, na qual permaneceu por apenas 43 anos, é o hoje chamado Sistema Braille, invento que o eternizou na história da humanidade (CERQUEIRA, 2017, p.1).

Ainda de acordo com o autor “em 1854, dois anos após a morte de seu inventor, o Sistema Braille foi oficializado na França e considerado obrigatório para a leitura e a escrita em todos os centros de ensino para cegos” (CERQUEIRA, 2017, p. 12).

No começo do século XIX, Jean Marc-Gaspard Itard iniciou o atendimento educacional aos chamados naquele período de “débeis”, sendo o médico “reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais” (MAZZOTTA, 2011, p. 21).

Para Cordeiro (2006), o legado de Itard foi relativamente esquecido ou simplesmente reduzido às práticas pedagógicas. Segundo essa autora, a obra de Jean Marc Itard é fundamental para todos aqueles que buscam transformar a educação, pois seu trabalho mostrou como é difícil conviver com as diferenças e como o tempo de aprendizagem é singular e único para cada ser humano.

Mesmo com os avanços no âmbito do atendimento e da medicina, estudos mais sistematizados e direcionados ao estigma de exclusão e da ideia de doença ainda era predominante no que tange à educação de pessoas com deficiência nos anos do século XIX.

Souza (2020) destaca que, na Itália do século XX, a pedagoga e médica, Maria Montessori, contribuiu de forma significativa para que pessoas com deficiência tivessem acesso à educação. Ao aliar medicina e educação, em Roma, essa profissional desenvolveu um programa de treinamento para crianças em que utilizava atividades sensoriais, materiais didáticos com encaixes, objetos coloridos e recortes.

No Brasil, o século XIX trouxe avanços significativos para o tratamento oferecido às pessoas com deficiência. Conforme Silva (2012) alguns brasileiros inspiraram-se em profissionais e estudiosos europeus

e norte-americanos para que pudessem organizar atendimentos específicos às pessoas com alguma deficiência motora, sensorial ou mental. Entretanto, segundo a autora, desde a Constituição brasileira de 1824, ainda no período imperial, a educação de pessoas com deficiência já era prevista pois nessa época alguns brasileiros já se inspiravam nos modelos norte americanos e europeus.

Ainda é possível encontrar indivíduos que subestimam a capacidade de uma pessoa em função de uma deficiência. Isso porque, podemos dizer que é uma história muito recente a mudança de paradigma no que refere a esse tratamento, à aceitação dessas pessoas no meio social. Foi apenas no século XX que houve, de fato, mudanças, uma vez que começaram a ser instituídas leis e decretos específicos para as pessoas com deficiência. Nesse período também aconteceram congressos e convenções que reverberaram de forma positiva na educação especial e inclusiva.

Mazzotta (2011) destaca que no século XX houve importantes indicadores quanto ao interesse da sociedade para a educação de pessoas com deficiência. Segundo o autor, alguns trabalhos científicos e técnicos foram publicados, como por exemplo em congressos de medicina, e assim, houve um interesse crescente pela temática. Segundo o autor, na primeira metade do século XX havia:

Quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

Ademais, Lanna Júnior (2010) elucida que no decorrer do século XX surgiram iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, mas foi

somente a partir de 1970 que surgiu um movimento específico, quando protagonizaram suas lutas, e sob o tema “Nada sobre Nós sem Nós”, se tornaram os agentes da própria história. Ainda como afirma o autor, nas últimas décadas todo o esforço do movimento foi em prol de refinar conceitos e modificar paradigmas e, desse modo, foi criada uma sustentação para a construção de uma nova perspectiva acerca da deficiência.

No final do século XX movimentos e políticas públicas para pessoas com deficiência ganham cada vez mais força. De acordo com Kassir (2011), foi no ano de 1990 que o Brasil participou em Jomtien, na Tailândia, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Enquanto signatário do evento, o Brasil teve a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à educação para todos os cidadãos.

Após esse primeiro Congresso, que deu início às discussões legais acerca da educação e dos direitos para pessoas com deficiência, outro evento muito importante aconteceu, entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca – Espanha. A partir desse evento, a Unesco (1994) publicou a Declaração de Salamanca, que foi o documento internacional mais importante em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Isto porque, os países signatários do evento se comprometeram em elaborar políticas públicas que contemplassem as perspectivas apresentadas na referida declaração. Segundo o documento:

[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva,

constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 2).

A partir do século XXI as discussões continuaram a permear os debates sobre a legislação e as convenções continuaram a acontecendo. No ano de 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, segundo Conceição e Mendes (2020), foi nesta Convenção que se estabeleceu, de forma mais enfática, que pessoas com deficiência não estivessem fora do sistema educacional pelo fato de ter alguma deficiência e que todos os alunos deveriam ser tratados de maneira igual e sem restrições.

Sasaki (1997) enfatiza que, para que aconteça uma inclusão verdadeira quem precisa modificar-se é a sociedade e que assim possa incluir todas as pessoas. É necessário, segundo o autor, que a sociedade estabeleça espaços adequados para que ocorra a inclusão e assim será possível construir uma sociedade na qual se veja igualdade de oportunidades sem nenhuma distinção.

Nessa percepção, Mantoan (2003) destaca que a inclusão de pessoas com deficiência percorreu caminhos árduos e em especial na educação, pois esta é carregada de formalidades racionais e está sempre dividida em extensas burocracias, currículos inapropriados e vários outros serviços. A inclusão busca modificar esse paradigma da educação, rompe com essa estrutura organizacional e passa a ser uma saída para que a escola flua e integre alunos com alguma deficiência.

Campos e Martins (2012) demonstram que, no decorrer da existência humana, diversas transformações paradigmáticas ocorreram no tratamento dado às pessoas com deficiência. As autoras pontuam que tais alterações foram acontecendo conforme houve uma evolução das necessidades do ser humano e das diversas formas como as sociedades se organizaram historicamente.

Sob essa perspectiva, Reis (2013) sustenta que as variadas condições históricas nas quais as concepções se fundamentam mostram que as mudanças não ocorrem sem um motivo. E, mais do que isso, elas levam em consideração a dependência da trajetória por meio das experiências acumuladas no espaço e no tempo.

Nesse viés, para a autora é compreensível que:

Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. É preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (REIS, 2013, p. 80).

Diante disso, compreender as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência na trajetória da história do atendimento educacional é importante para que possamos conhecer as mudanças, almejar os avanços e celebrar as conquistas que possam surgir.

## Educação especial: percepções do ensino remoto no estado Goiás frente a um cenário pandêmico

*Novas doenças infecciosas estão aparecendo principalmente como resultado de mutações eventuais nos genomas dos patógenos. Essas mutações permitem que os patógenos pulem dos animais para os humanos, superem o sistema imunológico humano, ou resistam a medicamentos como os antibióticos. É provável que no presente as mutações ocorram e se propaguem mais rapidamente do que no passado em face do impacto do homem sobre o meio ambiente (Yuval Noah Harari).*

O trecho acima foi escrito pelo professor israelense Yuval Noah Harari no ano de 2016, quatro anos antes da pandemia pelo Coronavírus (SARS CoV-2). Autor de *best sellers* famosos, o autor explica que um



dos maiores inimigos da humanidade, depois da fome, seria a peste e as doenças infecciosas. Para Harari (2016, p. 23) os homens hoje em dia já dispõem de conhecimento e de instrumentos de prevenção e “se mesmo assim uma epidemia sai do controle, isso se deve mais à incompetência humana do que à ira divina”.

Em dezembro de 2019, na China, foi identificado o primeiro caso de uma doença respiratória aguda grave causada por um vírus que, naquele momento, ainda era desconhecido pelo mundo. A princípio, acreditou-se que seria uma questão local, mas em março de 2020 a COVID-19 (nome pelo qual ficou conhecida a doença causada pelo novo Coronavírus) já havia se tornado uma pandemia e a contaminação pela doença avançou no mundo. A partir daí muitas mudanças ocorreram:

Uma pandemia foi anunciada, o vírus viajou o mundo, se instalou nos corpos, milhares de pessoas ficaram gravemente doentes, o sistema de saúde de países ricos e pobres entrou em colapso, as mortes se multiplicaram, o pânico se instalou, as tão festejadas relações comerciais e pessoais foram comprometidas, as fronteiras ressurgiram e o direito de ir e vir foi bloqueado. O comércio, as escolas, as práticas esportivas, as atividades culturais, os encontros, os contatos, as conversas e os afetos foram interrompidos. Os aeroportos foram fechados, os transportes públicos pararam, as viagens e os passeios foram suspensos. As atividades escolares tiveram que ser bruscamente interrompidas. O mundo se fechou (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 206).

Conforme Harari (2020), atualmente, as pessoas estão vivenciando uma grave crise, mas não somente por conta da COVID-19, mas também pela falta de confiança entre os seres humanos. Segundo o autor, para que possamos acabar com a pandemia é preciso que se confie nos especialistas, no poder público e que os países possam ter mais confiança uns nos outros.

Neste estudo partimos do pressuposto de que a situação que o mundo vem enfrentando desde o dia 11 de março de 2020 com o decreto de pandemia pela propagação do novo Coronavírus ainda levará um bom tempo para que seja realmente compreendida e, até certo ponto, mensurado o impacto nos diversos setores da sociedade.

A educação, em todos os seus níveis de ensino, foi surpreendida com o fechamento dos estabelecimentos e a suspensão imediata das aulas. Não houve uma preparação para a implementação do ensino *online*, até certo ponto eficaz, caso tivesse sido pensado com alguma antecedência. O que se viu foi uma tentativa de ofertar aos alunos aulas remotas em plataformas virtuais que praticamente ninguém estava preparado para utilizar. Segundo Rodrigues (2021, p. 24) “diferentemente do ensino remoto, o ensino online tem um processo de design estrutural permeado por etapas de planejamento e aplicação sistemática, bem como um ecossistema de suporte ao aluno”.

Com esse modelo de ensino remoto não estruturado a educação não parou. De acordo com Monteiro (2020) foram utilizadas plataformas digitais, que até então não eram usuais, mas que são ofertadas gratuitamente, bastando apenas ter o acesso à internet. A autora ainda cita exemplos nos quais as redes sociais foram utilizadas por professores, escola, estudantes e família e que se tornaram o elo de comunicação ativa, acolhimento e atenção nesse momento de distanciamento social obrigatório.

É preciso que fique claro, portanto, que ensino remoto, este ministrado *online*, é diferente do que se conhece por ensino à distância e educação *online* e que durante a pandemia em muito se confundiu. Para Santana e Sales (2020) foi justamente em razão da COVID-19 que essa terminologia, ensino remoto, ganhou uma maior visibilidade e repercutiu em todo mundo. No entanto, a legislação brasileira hoje em vigor não contempla nem como conceito e nem como procedimento o ensino remoto como tipologia ou até mesmo como modalidade de ensino.

Segundo as autoras no que se refere à educação escolar em tempos de pandemia “o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos” (SANTANA; SALES, 2020, p.81).

Ao final do mês de março do ano de 2020 o Brasil contabilizava 5.812 casos e 201 mortes confirmados de COVID-19 (G1, 2020). Apesar de muita desinformação e uma expectativa grande em relação à maneira que a educação iria se organizar nos meses vindouros, jamais acreditar-se-ia no que ainda estaria por vir.

Seguindo os moldes instituídos, a educação no Estado de Goiás não se diferenciou de outros Estados da Federação, pois com tudo que estava ocorrendo e a propagação vertiginosa da doença, instituiu-se o ensino remoto. O Conselho Estadual de Educação (CEE-GO), seguindo essa lógica, determinou o fechamento das escolas e o isolamento social dos alunos. Na Resolução 02/2020 publicada em 17 de março de 2020 e em seu Artigo 1º resolve:

Estabelecer o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo do Estado de Goiás, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás (GOIÁS, 2020a).

Entendendo a necessidade urgente de fechamento das escolas, isso de fato ocorreu. A princípio este documento determinava o afastamento por quinze dias, no entanto os documentos que foram norteando as instituições chegavam de acordo com o que estava sendo vivenciando no dia-a-dia.

Por meio desse documento também foi estabelecida a forma como os gestores escolares deveriam proceder frente ao ensino remoto.

O Art. 3º deixa claro as atribuições específicas aos gestores, tais como o planejamento pedagógico junto aos docentes; divulgar o planejamento para a comunidade escolar; preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino; cuidar da frequência dos alunos e organizar as avaliações dos conteúdos ministrados durante o ensino remoto (GOIÁS, 2020a).

No entanto, a Educação especial no Estado de Goiás só foi contemplada com um decreto específico sobre a pandemia em maio de 2020, uma vez que apresentou tratativas específicas aos educandos. Este documento produzido foi a Nota Explicativa Nº 5 / 2020 COCP - CEE- 18461 que teve como objetivo esclarecer a respeito da modalidade de Educação Especial e a oferta de serviços, recursos e estratégias por meio do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) no período de isolamento social provocado pelo Coronavírus (COVID-19).

Conforme essa nota, existe um grau de dificuldade menor com relação aos alunos da fase inicial e atribui à família uma responsabilidade maior entendendo que estes viriam a ter mais facilidade na condução das atividades pedagógicas propostas pelas escolas. Trata-se, entretanto, de um parecer generalizado que engloba todas as deficiências e ou transtornos e não especificamente de como deveria ser a condução individualizada de cada especificidade (GOIÁS, 2020b).

Com a doença se espalhando rapidamente em todo território nacional e no mundo, os documentos norteadores passam a ser cada vez mais específicos e abrangentes. A Nota Explicativa Nº 5 apresentou o que entende em relação ao papel da família nesse momento atípico. É necessário, segundo a Nota, que a família tenha a obrigatoriedade de matricular e atentar à frequência e participação dos seus filhos (GOIÁS, 2020b).

O documento destaca que, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) as atividades pedagógicas aplicadas e ministradas remotamente aplica-se a todo e qualquer aluno, independentemente do nível ou modalidade. Sendo assim, estende-se aos alunos da edu-

cação especial atendidos nas diversas classes e “entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (GOIÁS, 2020b, p. 2).

O mesmo documento apresentou as especificidades inerentes à educação especial e propôs atividades pedagógicas de acordo com a modalidade de ensino, idade e sempre respeitando o grau de aprendizagem, autonomia, independência e das limitações dos alunos. Isso fica bem aparente quando no próprio documento é tratado separadamente as modalidades e trata as características próprias de cada segmento. À vista disso, o parecer finaliza assim:

A educação como direito e para todos, em um Sistema Educacional Inclusivo, é considerada um bem público essencial, direito humano fundamental e pilar para garantia e efetivação de outros direitos. Garantir a igualdade de oportunidades e o direito dos estudantes com necessidades especiais à educação, à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação efetiva nas atividades pedagógicas oferecidas pelas unidades escolares, mormente neste período de pandemia provocado pelo Covid-19, é dever de todos. Enquanto perdurar a impossibilidade de realização de atividades escolares presenciais, optando a unidade escolar pela implementação do REANP, os estudantes com necessidades educacionais especiais deverão ter acesso às atividades pedagógicas não presenciais, cabendo à unidade educacional a missão de buscar meios de integrá-los à vida educacional, adotando medidas de acessibilidade durante todo o período de isolamento social em razão da emergência sanitária (GOIÁS, 2020b).

Mediante o exposto, percebemos que é preciso avançar em estudos e discussões que tratem de temáticas pertinentes à educação especial, pois ainda há pouca preocupação dos órgãos responsáveis, das escolas e, por consequência, a responsabilidade em tempos de pandemia recai sobre a família. Em tempos de crise e dificuldades discutir

as implicações que a pandemia e o efeito que causou no ensino de alunos com deficiência ainda demandará estudos mais aprofundados na área, em especial, no Estado de Goiás, estudos estes que possam demonstrar os efeitos reais do isolamento social e o afastamento da sala de aula neste período pandêmico que já dura mais de um ano.

## Considerações finais

A pandemia que vem assolando o Brasil e o mundo modificou diversos setores da sociedade e mais profundamente a educação. No primeiro dia de fevereiro de 2022, ou seja, em quase dois anos de pandemia, o Brasil atingiu a triste marca de vinte e cinco milhões seiscientos e vinte mil duzentas e nove pessoas infectadas pela COVID-19 e de seiscientos e vinte e sete mil cento e trinta e oito vítimas que não resistiram à doença (VALENTE, 2022).

Mesmo com todo avanço vivido na esfera educacional nos últimos anos, a pandemia forçou as escolas a se reorganizarem e repensarem a maneira de ensinar frente a um cenário de incertezas e caos.

Com tudo isso, a Educação Especial em todas as suas especificidades e nuances foi afetada sobremaneira com a propagação do vírus. Isto porque, com a suspensão das aulas presenciais não houve tempo hábil para reestruturar a educação, a escola, e, especialmente, de saber como atender ao aluno com deficiência dentro dos pressupostos do isolamento social.

Dessa maneira, corroboramos com Barreto e Reis (2011) ao afirmarem que a singularidade de cada um deve ser considerada ao tratar a diversidade no contexto educacional e, nesse sentido, privilegiando suas competências. O crescimento intelectual dos discentes com deficiência ocorre ao tempo que ele também cresce enquanto sujeito.

Por fim, entendemos que estudos na área da Educação Especial se fazem cada vez mais urgentes e pertinentes, sendo essas discussões primordiais para que ao findar esta pandemia e os alunos retornem

às escolas estas possam ser, de fato, inclusivas e que atuem numa concepção de respeito às diferenças e à diversidade de todos.

## Referências

ARANHA, Maria Saete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BARRETO, Cláudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonia*, v. 22/1, jan./jun. 2011.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. A inteligência emocional em professores de educação especial da região do Viseu. *Millenium*, 43 (junho/dezembro). p. 7-28, 2012.

CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula; MENDES, Rodrigo Hübner. Histórico da Educação Inclusiva. In: MENDES, Rodrigo Hubner (org.). *Educação Inclusiva na Prática: Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 45- 56.

CORRENT, Nikolas. Da Antiguidade a Contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, 2016, Nº 89 Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>. Acesso em: 10 jan.2022.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. *Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)*. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. 2020, v8, n3, p. 200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 1 fev. 2022.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. *O Legado de Louis Braille*. 2009: Benjamin Constant. 2017. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/53> Acesso em: 28 jan. 2022.

G1, Últimas Notícias. Casos de Coronavírus no Brasil em 31 de março. São Paulo: Copyright 2000-2022 Globo Comunicação e Participações S.A, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/31/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-31-de-marco.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020. Resolução 02/2020 – sobre o regime especial de aulas não presenciais no sistema educativo do estado de goiás, como medida preventiva à disseminação do covid-19: GAB- 03076, Goiânia,

- Goiás, ano 2020, 17 mar. 2020a. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/> Acesso em: 15 jan. 2022.
- GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. NOTA EXPLICATIVA Nº 5 / 2020 COCP - CEE- 18461. REANP – EDUCAÇÃO ESPECIAL, Goiânia, Goiás, ano 2020b, p. 1-7, 22 maio 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/CONFIRA-AQUI-A-NOTA-EXPLICATIVAEDUCA>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- HARARI, Yuval Noah. Homo Deus: uma breve história do amanhã. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HARARI, Yuval Noah. Na batalha contra o Coronavírus, faltam líderes à humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n. 41, p. 61-79, set./2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=) Acesso em: 03 jan. 2022.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCHESAN Andressa. CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. Revista Trama, Vol. 17, N. 40, 2021, p. 45-55.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em: [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1\\_15.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf). Acesso em 15 jan. 2022.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. Rev. Augustus. Rio de Janeiro | v.25 | n. 51 | p. 237-254 | jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552/301> Acesso em: 30 jan.2022.
- PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. ACTA FISIATR. 2007, p. 242 – 248.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios Revista de Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. V.3 N.5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432>. Acesso em 15 jan. 2022.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão de literatura. In: Lacerda, Tiago Eurico de; JUNIOR, Raul Greco (Orgs.). *Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação*. Curitiba-PR: Bagai. 1.ed., 2021, p.24-37.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. *EDUCAÇÃO*, [S.1.], v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006.

SILVA, Aline Maira da. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. *A educação especial no ensino superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás*. Curitiba: CRV, 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 3 jan. 2022.

VALENTE, Jonas. Covid-19: Brasil registra 929 mortes e 193 mil casos em 24 horas: Até hoje, 22.353.361 pessoas se recuperaram da doença no país. Brasília: 1 fev. 2022. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-02/covid-19-brasil-registra-929-mortes-e-193-mil-casos-em-24-horas>. Acesso em: 2 fev. 2022.

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira

Lucila Menezes Guedes Monferrari

## Introdução

O interesse por este estudo emergiu da prática profissional vivenciada nesse universo da educação inclusiva. Falar de educação, inclusão, formação continuada, deficiências, transtornos, diversidades dentre outros temas importantes, nos impulsionam a entender e conhecer mais sobre a qualidade do ensino oferecido nas unidades escolares.

A Constituição Brasileira de 1988, estabelecida como lei máxima no Brasil, em seu art. 205 “afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento”. Assim a Lei. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza em capítulos específicos as diretrizes para cada sistema educacional e a educação especial, sendo esta uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, ganha ênfase no capítulo V, que incentiva o ensino do aluno com deficiência oferecido na rede regular de ensino.

Entendemos que a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades e potencialidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Neste ambiente, é organizado como serviço de complementação e suplementação o Atendimento

Educacional Especializado-AEE que visa o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, garantindo igualdade de oportunidades.

Sendo a escola, um dos espaços responsáveis pela passagem do estudante do ambiente familiar para o coletivo, tem como função social formar o aluno para a vida com autonomia, respeitando o tempo, habilidades, limitações e competências. Os conhecimentos nela produzidos devem ser revestidos de valores éticos e políticos, com os quais os alunos se sintam identificados. Assim, percebe-se que muitas vezes o estudante com alguma limitação fica impossibilitado de participar de forma efetiva das propostas educacionais, diante de dificuldades que podem ser propositalmente utilizadas como subterfúgio para separar, selecionar, excluir.

Nessa abordagem Santos (2003, p. 56) afirma que: “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a “padrões”, que identificam os alunos como especiais, comuns. Neste ambiente, todos se igualam pelas suas diferenças. E nesta visão de equidade, que este texto se faz tão necessário.

Não há como falar de inclusão, escola comum, formação continuada de professores, de forma isolada, pois estão intrinsicamente ligados. Há um jargão que se repete quase como verdade absoluta entre alguns profissionais da educação “não estou preparado para receber um aluno da inclusão, não tenho formação para esse trabalho”. Esse tipo de afirmação, causa preocupação, e questionamentos a respeito da formação continuada, das ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares, do papel do profissional do atendimento especializado como mediador e facilitador de ações que minimizem o preconceito e comportamentos excludentes.

A educação exige que a formação continuada seja uma realidade no dia a dia de cada profissional, ser professor requer um olhar atento às demandas, estar consciente do seu papel, ser um aprendiz e pesquisador afimco. Encarar esses desafios exige, investimento e ações de enfretamento e superações das diversidades. Entendemos que a pesquisa

colabora com o desenvolvimento para um trabalho docente mais eficiente, seja ele na sala regular e/ou na sala de recursos multifuncional.

Assim este trabalho tem como justificativa, pesquisar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os desafios para formação continuada dos profissionais que atuam na sala de recursos multifuncional, bem como compreender a importância desse serviço como uma “área de apoio ao desenvolvimento inclusivo na escola” (BARBOSA, 2020, p. 200).

Formação continuada e Educação Inclusiva são temas que há muito tempo suscitam reflexões e debates quer seja em seus aspectos históricos, políticos, teóricos ou metodológicos. Nesse viés, Tardif (2002, p. 54) traz a abordagens entre os saberes docentes e a formação profissional dos professores e destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” e na prática que se evidencia o outro e suas reais necessidades.

O texto trata de uma revisão bibliográfica sobre o tema Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação continuada dos professores que atuam na sala de recursos multifuncional e, para tanto, buscamos fundamentos teóricos em Cury (2002); Mantoan (2003); Santos (2003); Gatti e Barreto (2009); Tardif (2002) que se posicionam em relação a educação inclusiva e a formação continuada para uma escolarização de qualidade e igualitária, no enfrentamento das condições excludentes de nosso ensino.

Na perspectiva de formar professores com uma visão inclusiva o objetivo deste texto é apontar as implicações do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento do aluno com alguma limitação no ensino regular, além de compreender como tem sido realizada a formação continuada dos professores que atuam na sala multifuncional.

Desse modo, a fim de direcionar o olhar e o entendimento do leitor para este tema, o texto será organizado em sessões que se complementam e se intersecciona: a introdução textual, um breve

retrato da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste mesmo tópico abordaremos a formação continuada de profissionais atuantes na sala de recursos multifuncional, e por último apresentaremos a proposta do serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE com o foco centrado no estudante, em suas particularidades, autonomia e inclusão escolar.

## Educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A educação inclusiva traz mudança na perspectiva educacional questionando as políticas e formas de organização do ensino não só de educação especial. Aponta desafios na forma como se estrutura o currículo e como as relações interpessoais estão afastadas de princípios mais humanitários e equitativos.

Conforme vemos, essa política destaca a Educação Especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008, p. 15), sendo oferecida nas turmas comuns do ensino regular e complementada através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função seria “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. Nesta perspectiva (CURY, 2002) afirma que:

Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes

no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade (CURY, 2002, p. 07).

Esta educação que lutamos para ser de fato inclusiva, pode ser interpretada como um modelo educacional, que tem como objetivo, garantir o direito de todos à educação. Compreende-se ainda que esta educação vai muito além, ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica em mudanças de comportamentos, na escola, no sistema de ensino, nas estruturas políticas vigentes, de modo a garantir o acesso, participação e a aprendizagem de todos sem exceção.

[...] o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p.16).

O modelo inclusivo de ensino propõe conectar os indivíduos em um mesmo ambiente, com a finalidade de propiciar um ensino/aprendizagem de qualidade para todos, sem exceção, independentemente de suas limitações.

Neste viés a formação do profissional que atua diretamente com o aluno tem um papel fundamental para seu desenvolvimento integral, o professor da sala regular ocupa um lugar importante nesta tarefa, porém cabe aqui enfatizar o professor especializado, que com sua formação e conhecimento acompanha cada estudante de forma única, pensando nas suas particularidades, avaliando, planejando, executando ações para acessibilizar as propostas dentro e fora do espaço escolar com a intensão de incluir todos sem distinção de características físicas, comportamentais, sociais, religiosas, étnicas, e/ou culturais (MEC/SEESP, 2008).

Segundo Barbosa (2020) o encontro sistemático entre as práticas da educação especial e as práticas da escola comum, no que diz respeito à inclusão da população com deficiência, traz desafios enormes para todos educadores e comunidade escolar.

## **Formação continuada de professores com vistas para educação inclusiva**

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Na Educação Especial, os debates em torno da formação do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional-SRM, têm se tornado mais frequente. Nesse espaço é ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes que apresentam a necessidade desse serviço, desde reuniões pedagógicas realizadas nas unidades escolares até a definição de estratégias de ensino, orientações e acompanhamento de forma a complementar e/ou suplementar o desenvolvimento particular de cada aluno.

No que se refere a formação de professores, ressalta-se que por muito tempo, estudar era um privilégio para poucos, um benefício das classes favorecidas economicamente, mesmo existindo propostas educacionais para escolas regulares, muitos documentos e estudos científicos evidenciam a ausência de uma política inclusiva para a população geral (GATTI; BARRETO, 2009).

Muito pertinente entender que a educação especial como modalidade da educação escolar ganha mais um dispositivo legal e político-filosófico a seu favor a lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde no seu capítulo V trata apenas da educação especial. Garante ainda nesse mesmo documento a formação continuada dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais Art. 59:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para 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 os professores do ensino regular (LDB, 1996)

A formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente aqui no Brasil. Além desse aspecto da historicidade vale ressaltar, segundo VIERO e PAVAO (2018, p.280)

Necessita ser uma formação envolvendo vários saberes, formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação, saberes disciplinares, formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento, saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino, aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação dos alunos, a proposta no âmbito da escola, os saberes da experiência, e da prática cotidiana.



Para atuar no AEE os professores devem ter formação específica, que atenda aos objetivos da Educação Especial. Ultimamente, a formação docente vem passando por mudanças estruturantes, ficando cada vez mais mercadológica, segundo Gatti e Barreto (2009), que entre os vários motivos destaca-se a dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. Mantoan (2003, p.43) afirma que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica instituídas em 2002 orientam ainda que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (Art. 12). Nesse sentido, percebe-se que apesar de haver uma normativa de articulação dos cursos formação, ainda se faz de forma tímida nas instituições formadores de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e homologada pelo então ministro da Educação José Mendonça Filho. Esse documento traz orientações importantes sobre a formação para uma escolarização direcionada ao estudante. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é compreendida como um conjunto de normativas vigentes em todas as escolas brasileiras, ancorado sob a égide da Constituição Federal quando enuncia em seu artigo 205, a todos os brasileiros, a garantia da educação, visando o pleno desenvolvimento pessoal e preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A formação de professores, para o trabalho com alunos com deficiência, é destaque na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) no 02/2001 e na Câmara de Educação Básica, que são norteadores da criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde tal documento afirma que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Entende-se que, os professores necessitam de formação específica que lhes permitam perceber e entender as necessidades que seus alunos apresentam, escolher adequadamente os tipos de estratégias e recursos que podem ser utilizados para a participação integral do estudante na proposta educacional, verificando qual a sua função e ação no uso. Realçam que não é apenas o professor quem precisa se prontificar para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam. De acordo com Galvão Filho e Miranda (2012):

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.[...] Isto, infelizmente, ainda é feito em algumas realidades escolares, em especial no que diz respeito aos alunos com deficiência. Nesses casos, a inclusão se reduz a um espaço de socialização. Se faz necessário que esta seja desenvolvida com mais responsabilidade, observando aspectos relacionados à escola, ao aluno e também ao docente. A inclusão é um processo complexo que deve ser respeitado, atendido e não minimizado. (GALVÃO FILHO e MIRANDA, 2012, p. 34).

Nessa abordagem fica evidenciado a importância da formação dos professores, além de uma equipe escolar democrática, onde o

gestor possui suas responsabilidades, devendo ser compartilhadas com toda comunidade escolar. O olhar atento deve ser essencial, uma vez que a administração da escola deve ter uma percepção de todas as realidades que a circunda, sendo assim, a educação inclusiva não é uma ação separada, consiste na totalidade, no fazer, pensar, estar e participar juntos. A educação inclusiva deve ser aplicada com ênfase no ambiente escolar, observando suas particularidades, como a utilização da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou a Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Esses ambientes devem ser preparados para receber os alunos que necessitam.

### **Atendimento Educacional Especializado**

O programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) instituído pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial no 13/2007, integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetivou:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2008).

De acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola

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

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado em 2008, pelo Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro, o qual destaca que “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” (Art. 1º, p. 1) O decreto assinala ainda que o Ministério da Educação ofertará apoio técnico e financeiro através de ações voltadas à oferta do AEE, assim previstas no artigo 3º:

- I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- III - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- IV - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
- V - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (2008, p.1).

Através das experiências educacionais, no que se refere ao ensino dos sujeitos da educação especial, percebe-se alguns fatores restritivos ao desenvolvimento desse serviço, como aponta Barbosa (2020) em sua pesquisa:

[...] atitudes dos profissionais diante das inovações; a resistência dos professores; a falta de formação continuada; a quantidade de estudantes por turma; a falta de professor sem específico para o estudante com deficiência.....a visão distorcida dos profissionais em relação ao AEE; a falta de esclarecimento sobre a natureza do AEE.... é também recorrente o entendimento de que o AEE deve ter natureza clínica (o serviço é essencialmente educacional e a atuação junto às áreas clínicas se restringe às parcerias estabelecidas) (BARBOSA, 2020, p.198)

Na tentativa de resolver carga horárias, modulações e outros problemas estruturais da unidade, lotam na Sala de Recursos Multifuncionais formação específica, sem conhecimento na área de atuação, levando em consideração apenas questões particulares do profissional, prejudicando a oferta de qualidade do atendimento especializado, impedindo processo escolar inclusivo entre todos os estudantes. Mantoan de forma muito incisiva e verdadeira afirma que:

Cabe então encontrar saídas para deslegitimar métodos e práticas de ensino que visam ao ensino para alguns, aqueles alunos para os quais esses métodos e práticas foram criados e são perpetuados. Há de se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença” (MANTOAN, 2003, p. 21).

No documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresentado anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado-AEE, tem como proposta eliminar as dificuldades no acesso à escolarização e o pleno desenvolvimento do estudante com alguma limitação para o acesso e permanência no espaço escolar. O profissional na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), tem como função trabalhar a individualidade de cada aluno bem como suas habilidades e interesses.

Diante disso, propõe-se que os currículos de formação docente se adequem a essa realidade, que disciplinas específicas nas principais deficiências sejam incorporadas, com abordagem transversal e interdisciplinar para lidar com a diversidade e realização de curso de formação continuada, voltado para atender o aluno em suas necessidades específicas, além do atendimento das demandas inclusivas voltadas para o uso de recursos diversos nas salas de recursos multifuncional.

## Considerações finais

O sistema educacional brasileiro tem passado por grandes mudanças nos últimos anos e mesmo com tantas dificuldades a serem superadas, tem conseguido com muitas lutas respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem dos estudantes.

O ensino requer por parte dos envolvidos um planejamento de metodologias que discorre sobre a atuação dos professores nas decisões do seu cotidiano escolar, com ações e situações do trabalho pedagógico, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos, suas estratégias e avaliação, promovendo assim uma educação que esteja voltada para a equidade. Neste texto, enfocamos discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado: desafios para formação continuada dos professores que atuam na sala de recursos multifuncional, e pontuamos o papel dos professores que estão inseridos no trabalho de incluir estudantes em suas aulas.

Através de experiências provindas das práticas profissionais e das pesquisas bibliográficas, é possível compreender que há uma realidade em que os professores reconhecem que essa situação de incluir todos os estudantes exige um esforço maior e um estudo/formação específica.

A inclusão de estudantes no ensino regular é, portanto, determinante para o seu desenvolvimento enquanto partícipe de um contexto sociocultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar. Portanto, este trabalho objetiva apontar as implicações do Atendimento Educacional Especializado como fundamental serviço

de apoio ao desenvolvimento inclusivo na escola, além de buscar compreender como se realiza a formação continuada dos professores que atuam na sala multifuncional.

Após a pesquisa e estudo do tema, entendemos que a formação, seja ela inicial ou continuada do professor é essencial, pois a formação tem um papel de possibilitar os profissionais, conhecimentos e habilidades para um trabalho efetivo e inclusivo. Os professores do Atendimento Educacional Especial (AEE) oferecido nas Salas de Recurso Multifuncional (SRMs) precisam ter formação específica, porém vale ressaltar que a formação de professores para o atendimento educacional especializado, para o apoio e suporte ao professor do ensino regular, não pode se distanciar do que propõem os teóricos da formação geral de professores. Na escola, a equipe gestora, também é responsável pelo sucesso ou fracasso da educação que ela oferece e deve conduzir, coordenar e avaliar o processo pedagógico desenvolvido na escola, para que os resultados desse processo sejam satisfatórios.

Não há como escrever sobre esta temática e concluir as ideias de fato. Existe uma complexidade quando o assunto é educação inclusiva. Há a necessidade de se fazer questionamentos norteadores dessas ações pois não há receitas prontas para um fazer pedagógico inclusivo e necessário.

Vale ainda salientar que a escola, para um número relevante de pessoas em idade escolar no Brasil, é o principal ou único espaço de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos universais, cabendo a ela garantir a todos, o desenvolvimento de suas potencialidades, criando mecanismos de apropriação cultural, social, afetivo e intelectual. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisa ser um espaço de formação e um espaço de diálogos, tendo como temática, as diversidades. Ressalta-se que o diálogo permeie entre quem forma e quem recebe formação. Logo é urgente e necessário pensar em uma formação que exija o compromisso de transformação da sociedade, considerando que cada estudante é único, com sua

história de vida, de representações e saberes adquiridos, através da cultura da qual está inserido.

Muitos profissionais concebem a formação como mais um curso, mais um certificado, mais uma especialização, que valida sua capacidade de ser um bom professor inclusivo, necessariamente não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Apesar do quadro legal que normatiza a formação docente para o exercício profissional é preciso a garantia de uma formação de qualidade dos profissionais envolvidos no processo educativo. Uma formação para que ocorra um atendimento escolar especializado para os que necessitam. A função docente será exitosa, quando a formação continuada for a partir de uma visão de equidade.

O ensino inclusivo é aquele que propicia benefícios aos professores, tais como a necessidade de reestruturação, questionando-se, buscando novos caminhos e moldando as suas propostas pedagógicas. Nessa proposta a formação docente está interligada com a formação humana e nesse sentido cabe pensar na formação pessoal e profissional caminhando lado a lado, quando se trata desse profissional, proporcionando que ele seja um pesquisador e questionador desafiando um ambiente escolar excludente, oportunizando colocar em prática as teorias que talvez só tenha tido contato em seus estudos. Além disso, destacar a importância do constante questionamento que o professor necessita fazer acerca do seu processo de formação e de subjetivação colocando-se na posição não tanto de buscar as respostas, mas no modo como lida com elas e como maneja as perguntas e os efeitos que essas produzem.

## Referências

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. O Atendimento Educacional Especializado como força motriz da Inclusão Escolar. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler; MACHADO, Rosângela (Org). Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifub, 2020.



- BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR.
- BRASIL. Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013.
- BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dez de 1996).
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Plano Nacional de Educação 2014: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação Educacional Brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. Salvador: Edufba, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna 2003.
- SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIERO, Marcia Bertolo; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Dificuldades encontradas por professores no AEE. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (org). Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para inclusão. Santa Maria: Editora Experimental, 2018. p. 263-296.

# IMIGRAÇÃO E REFUGIADOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA ATUALIDADE

Camilla Alonso Lôbo Rosa

Monserrat Alonso Alonso

## Introdução

Neste capítulo analisamos a questão atual dos refugiados no Brasil. Para isso, refletimos sobre a recepção oferecida pela população e pelo governo brasileiro; enfatizamos os problemas enfrentados pelos novos moradores de nosso país; e, apresentamos considerações sobre a importância do ensino da língua portuguesa no sentido de contribuir de forma satisfatória para a integração dos refugiados.

Na busca de esclarecer sobre o tema, analisamos as políticas públicas – ou a falta delas – adotadas pelo governo. Desse modo, vimos que apesar do aumento significativo do número de programas sociais que visam proteger os refugiados, o país ainda carece de mudanças urgentes para que seja alcançada uma vida digna para os mesmos em nosso território.

Como processo metodológico, realizamos esta pesquisa de abordagem qualitativa. E, dentro dessa proposta, procedemos com a pesquisa bibliográfica e análises de textos que mostram a situação dos refugiados no Brasil, como: Amado (2014), Aranha (1995), Balzan (2020), Barrantes (2015), Barreto (2010), Costa (2017), Gorczevski (2005), Hartwig (2016), Reis (2013), dentre outros. Através desses autores, identificamos a importância do ensino da língua portuguesa como forma de incluir os refugiados em seu novo cotidiano escolar, garantindo, portanto, a inclusão social no cambaleante sistema educacional brasileiro.

Por conseguinte, Aranha (1995, p. 2) esclarece que,

[...] a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

A vista disso, quando se fala em inclusão é necessário considerar que diz respeito, sobretudo, de direitos iguais a todas as pessoas que compõem a sociedade.

Nesse cenário, no que se refere aos refugiados e suas dificuldades de viverem na atual realidade do Brasil, consideramos a necessidade de uma breve descrição histórica da imigração e, destacamos que a busca por refúgio é bem mais antiga do que se imagina. Segundo Barreto (2010), vários fatores poderiam influenciar uma imigração, como questões políticas, religiosas, sociais, culturais, de gênero ou por desastres naturais; em relação a esse último podemos exemplificar a seca ou inundações frequentes. Nesse sentido, milhares de pessoas tiveram que abdicar de sua terra natal em busca de refúgio em regiões diferentes.

Inicialmente, a proteção de alguém em países estrangeiros ocorria por motivo de perseguição religiosa e, por isso, geralmente, era concedida em templos religiosos, onde os perseguidos podiam se proteger dos perseguidores.

Com a Segunda Guerra Mundial (1939/1945), o problema dos refugiados tomou proporções jamais vistas. Dezenas de milhões de pessoas se deslocaram para diversas partes do mundo, a maioria sob fuga do delírio expansionista nazista. Foi realizado em abril de 1943, a chamada Conferência de Bermudas – entre Estados Unidos e Reino Unido – que ampliou a proteção internacional, definindo como refugiados “todas as pessoas de qualquer procedência que, como resultado de acontecimentos na Europa, tiveram que abandonar seus países de residência por terem em perigo suas vidas ou liberdade, devido a sua raça, religião ou crenças políticas” (BARRETO, 2010, p. 14).

Em relação ao Brasil, destaca-se a imigração que ocorreu no século XIX, a qual apresenta aspectos diferentes da realidade atual, principalmente no que se refere à denominação “imigrante” e “refugiado”. Os imigrantes do século XIX nem sempre vinham para o Brasil fugindo de alguma guerra ou em função de perseguição de cunho política ou religiosa, segundo Barreto (2010) buscavam novas oportunidades.

A imigração europeia do século XIX foi incentivada pelo governo e pela oligarquia rural que concentrava renda e influências. Eram vários os fatores que promoveram essa imigração, dentre eles, a tentativa de substituição da mão de obra escrava, povoamento de regiões estratégicas como o centro e o sul do país. Mas além disso, de acordo com Schwarcz e Starling (2015), existia a tese de que a imigração europeia promoveria o “embranquecimento” da população brasileira. Dentre alguns dos povos que vieram para o país em meados do século XIX e início do século XX, destacam-se: italianos, alemães, espanhóis, portugueses e japoneses. Cerca de 4,5 milhões de imigrantes chegaram ao nosso território nesse período (SUPERINTERASSANTE, 2011).

Podemos dividir essa primeira imigração que corresponde entre 1850 a 1920 em duas etapas. A primeira apontou uma série de dificuldades e falta de planejamento, tendo em vista que os imigrantes sofreram com maus tratos e endividamento planejado pelos próprios cafeicultores. Já na segunda leva de imigrantes, o governo brasileiro se prontificou em recebê-los e distribuí-los para o trabalho junto aos cafeicultores, criando assim um laço de trabalho oficial.

Um fato importante é relatado por Waldman (2012, p. 33) que se refere à educação dos imigrantes que aqui chegaram no final do século XIX e início do século XX, “sucede que tendo o Brasil, à época, um sistema de ensino deficitário [...] o Estado brasileiro não só consentiu como estimulou estes imigrantes a estabelecerem suas próprias escolas no país”; o que confirma o cenário de segregação vivenciado

pelo sistema educacional brasileiro na época. Podemos destacar que era uma proposta absolutamente contrária à proposta inclusiva atual.

Diante disso, é importante ressaltar que os imigrantes de todas as nacionalidades sofreram com a indiferença, preconceitos, discriminação e a falta de direitos, realidade semelhante à situação atual. As dificuldades são inúmeras. Além dos problemas agravados em toda a população pela crise política e econômica hodierna no Brasil, os refugiados ainda têm que lidar com situações particulares por estarem longe de sua terra natal. Os problemas com a documentação muitas vezes impedem que eles consigam empregos quando chegam ao Brasil. Como grande parte foge rapidamente e em situações precárias, não há tempo para levar os documentos, ou ainda, podem se perder na viagem (OLIVEIRA, 2020).

Apesar do discurso de que o Brasil é um lugar acolhedor para os refugiados, existem inúmeros problemas a serem resolvidos. Faltam políticas públicas mais concretas que possam incluir tais refugiados ao país. Essas políticas públicas deveriam oferecer oportunidades de recomeço no que se refere a diversos aspectos da vida social: moradia temporária, emprego, entre outros. Conforme Oliveira (2020, p. 7) “muitos sofrem com preconceito e bullying e têm dificuldades para fazer amigos e se integrar à cultura brasileira”.

Ainda nesse viés, segundo Oliveira (2020, p. 12), “constata-se que o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional”. Segundo essa autora, há muito que se explorar sobre a condição dos estudantes estrangeiros nas escolas públicas brasileiras, pois somente marcos legais não são suficientes para trazer inclusão a um grupo socialmente negligenciado, contudo, o cenário que se anuncia sobre o tema, não é nada animador para os próximos anos.

## A questão atual de imigrantes e refugiados no Brasil

Nos últimos anos a quantidade de refugiados no Brasil vem crescendo. No ano de 2018, segundo a Agência da ONU para Refugiados, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), foram relatadas 80 mil solicitações de reconhecimento de condição de refugiado no Brasil. Os grupos de maior número entre as solicitações são os venezuelanos (61.681), que saíram do país devido à crise humanitária, e os haitianos (7.030), cujo fluxo de migração se intensificou após o terremoto que atingiu o país em 2010.

Em relação ao refugiado no país, a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017), o considera todo indivíduo que está fora de seu país de origem devido a guerras, terremotos, miséria e questões relacionadas a conflitos de raça, religião, perseguição política, entre outros motivos que violam os direitos humanos. Isso pode acontecer, por exemplo, quando a vida, liberdade ou integridade física da pessoa está ameaçada de algum modo em seu país. Corroborando com esse conceito, para Giroto e Paula (2020):

[...] a denominação de refugiado é referente àquele indivíduo que está em condição de vulnerabilidade relacionada a perseguições e não tem sua segurança garantida pelo Estado no local de origem. Desta maneira, uma das únicas formas de sobrevivência dessas pessoas é a fuga do contexto do qual fazem parte. Desse modo, abordar as questões dos refugiados exige agregar questões políticas e humanitárias, pois envolvem o contraste de força e poder entre homem e Estado (GIROTO; PAULA, 2020, p. 165).

Caracterizando esse cenário atual, em janeiro de 2020, o Brasil tornou-se o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina, cerca de 17 mil pessoas se beneficiaram da aplicação facilitada no processo de reconhecimento, segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). As autoridades brasi-

leiras estimam que cerca de 264 mil venezuelanos vivem atualmente no país. Uma média de 500 venezuelanos continuam a atravessar a fronteira com o Brasil todos os dias, principalmente para o estado de Roraima. Apesar da grande quantidade de municípios receptores, apenas 215 destes têm algum tipo de serviço especializado de atenção a essa população. As maiores dificuldades encontradas por pessoas refugiadas são a adaptação ao mercado de trabalho, com o aprendizado do idioma, o preconceito e a xenofobia, educação (muitos possuem diplomas em seus países de origem que não são aceitos aqui no Brasil), moradia e saúde.

Nesse sentido, a partir do entendimento em relação a esse crescente e constante número de imigrações caracterizadas por refúgio, Oliveira (2020) expõe o recente reconhecimento sobre as tratativas a respeito do tema na atualização da Legislação Brasileira:

Somente em maio de 2017 foi sancionada, pela Presidência da República, a nova Lei de Migração, Lei no 13.445 (BRASIL, 2017b), que passou a reger a vida dos imigrantes no Brasil sob outras bases e que tem caráter mais humanitário, contrariamente ao revogado Estatuto do Estrangeiro, que conflitava com tratados internacionais de Direitos Humanos. Tais tratados, encabeçados mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), exercem força constitucional nas decisões jurídicas de países signatários. Desde o fim da Ditadura Militar, o Brasil tem assumido compromissos com a ONU, visando, sobretudo, preservação dos direitos individuais do cidadão, de acordo com o previsto na Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Apesar do sancionamento, atualmente a situação dos refugiados no país só vem piorando, uma vez que não é uma pauta do atual governo, liderado por Jair Bolsonaro. Adotando uma política semelhante à do ex-presidente norte americano Donald Trump, o líder brasileiro contrariou um acordo firmado no âmbito das Nações

Unidas, envolvendo um conjunto de mais de 160 países ao apoiar a posição ultraconservadora estadunidense no que se refere à política migratória, ou seja, criar barreiras para a entrada de refugiados. Sobre este fato, Oliveira (2020) enfatiza que:

Essa atitude do atual governo é muito ilustrativa do que deverá ser a política externa e a política migratória do país nos próximos anos, o que pode vir, mais uma vez, a instaurar instrumentos jurídicos limitantes, bloqueios de fronteira e reforços para forças políticas, que promovem a segregação e a discriminação, apoiados por discursos midiáticos negativos (OLIVEIRA, 2020, p. 4-5).

É importante destacar que esse cenário foi diferente nos governos anteriores, como o de Fernando Henrique Cardoso que tomou posições, de certa forma, mais amenas em relação ao acolhimento de refugiados. Tais posições foram potencializadas nos governos posteriores de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Nesses últimos, como exemplo, ficou marcada a missão humanitária liderada pelo Brasil com apoio da ONU no Haiti.

São poucas as instituições que se solidarizam com a questão dos refugiados. Sendo assim, destacamos a Missão Paz, uma instituição filantrópica de apoio e acolhimento a imigrantes e refugiados, com uma das sedes na cidade de São Paulo. Nesse caso, a instituição é organizada pela Igreja Católica. Atualmente, parte da sede é destinada para receber refugiados, com capacidade de 110 indivíduos que são acolhidos com alimentação, material de higiene pessoal, roupas, aulas de português, acompanhamento de assistentes sociais e apoio psicológico, programa de trabalho, atendimento jurídico, documentação. Outro exemplo é o Centro Pastoral e de Mediação dos Migrantes (CPMM) que também oferece atendimento e serviços voltados aos imigrantes.

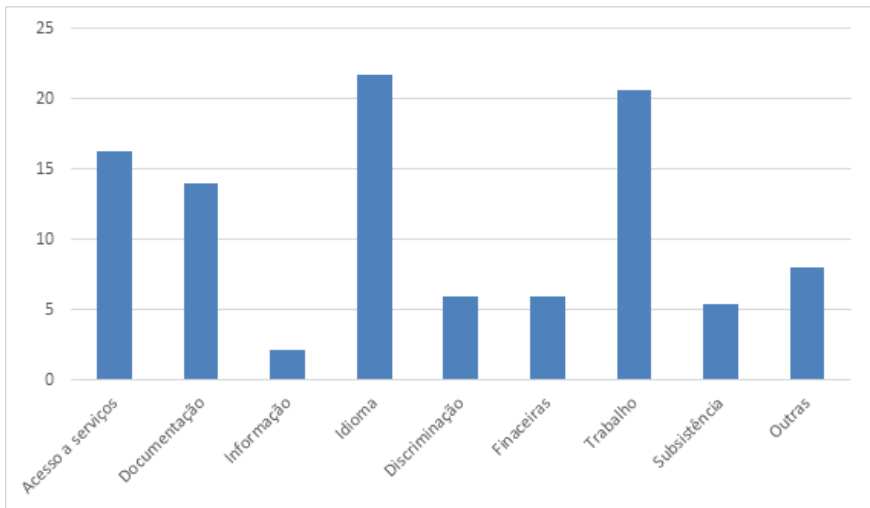
As iniciativas voltadas para a integração e inclusão dos refugiados no Brasil são levadas a cabo preponderantemente pela sociedade civil e o governo brasileiro. As instituições religiosas ajudaram a construir



uma extensa rede de apoio aos refugiados no país com base em parcerias com outras instituições públicas e privadas.

Podemos observar no gráfico 1 abaixo, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, juntamente com o Ministério da Justiça, em pesquisa realizada em 2015, um levantamento que relata as grandes dificuldades enfrentadas pelos imigrantes.

**Gráfico 1:** Principais dificuldades enfrentadas: Imigrantes (Brasil).



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Adaptado pelas autoras.

É possível perceber que o imigrante e, atualmente, o refugiado, enfrentam inúmeras dificuldades, destacando-se respectivamente o idioma, a inclusão ao mercado de trabalho, o acesso a serviços e à documentação. Com o objetivo de combater atos de discriminação e preconceito, o Estado brasileiro estabeleceu leis que asseguram a qualquer indivíduo, inclusive estrangeiro, que não sofram ou sejam acometidos por tais atos, sem ter amparo legal para impor a sua retratação. Ainda assim, é comum assistir atos de discriminação pela nacionalidade, como racismo, *bullying*, que é a prática de atos violentos intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas e a xenofobia, que são as manifestações de

aversão, hostilidade ou ódio contra pessoas que são estrangeiras ou são vistas como forasteiras, realizada por pessoas ou grupos radicais.

## Educação para os refugiados: uma forma de inclusão

Dos vários problemas que os refugiados enfrentam quando chegam ao nosso país, um deles é referente à língua portuguesa, principalmente se estes refugiados forem de países onde a língua possui pouca semelhança com o português, como no caso do inglês e do francês. Nesse cenário, as crianças são bastante prejudicadas tendo em vista que acabam perdendo o ano letivo. Seria necessária uma aprendizagem sobre a língua e depois a inclusão no âmbito escolar. Segundo Oliveira (2020) nos últimos oito anos, o número de matrículas de alunos de outros países em instituições escolares do Brasil mais que dobrou, saltou de 34 mil para 74 mil. Conforme a autora, o ensino público é o que mais acolhe este perfil de estudantes mesmo não dando aporte social suficiente em relação à dificuldade linguística mencionada.

A concepção de inclusão da população imigrante por meio do espaço escolar pode ser considerada singular sob seu aspecto de potencial multiplicação de saberes e experiências. Ou seja, ao permitir o acesso de alunos às instituições de ensino do país de acolhimento, possibilita-se ao mesmo tempo a aproximação do núcleo familiar e de convivência do aluno com a sociedade receptora, a partir de relatos e da difusão de experiências do estudante com os costumes locais, com a língua oficial do país e com a convivência com professores, funcionários e colegas. Para grande parte dos imigrantes que entendem o ato de migrar uma possibilidade de ascensão econômica e social, a educação escolar, em especial a de seus filhos, provavelmente passa a ser fundamental e de particular importância para uma vida em melhores condições para as futuras gerações.

O século XX ficou marcado por algumas medidas que estavam diretamente ligadas à situação de imigrantes ou refugiados no

Brasil. Algumas surgiram durante o Regime Civil-militar (1964-1985) como afirma Waldman (2012):

[...] 1969 é publicado o primeiro Estatuto do Estrangeiro do Brasil, o Decreto-lei n.º 941, de 13 de outubro deste mesmo ano, regulamentado pelo Decreto n.º 66.689, de 11 de junho de 1970, e com alterações introduzidas com a Lei n.º 6.262, de 18 de novembro de 1975 (WALDMAN, 2012, p. 41).

Esses decretos reforçaram outros que já vinham sendo discutidos desde o período getulista. Seu Regulamento traz os princípios orientadores da política migratória brasileira, que se manteve até a década de 1980 e que visava preservar a segurança nacional, a composição técnica do Brasil, sua organização institucional e seus interesses políticos, socioeconômicos e culturais.

Nessa conjuntura, Köche (2015) afirma que, mesmo em sociedades multiculturais como o Brasil, deve haver uma normativa clara sobre o reconhecimento dos direitos das minorias e, atualmente, a grande dificuldade que os fluxos migratórios apresentam aos países de destino está concentrada em criar estruturas políticas e, por consequência, normativas jurídicas em condições de possibilitar a inclusão do imigrante e de toda a tradição cultural que ele traz consigo.

Gorczewski (2005) entende que o elemento fundamental para a cidadania plena é a educação. E, nesse âmbito, o que se busca é o desenvolvimento integral do homem, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, a compreensão, a tolerância e a amizade entre os grupos étnicos e religiosos e entre as nações, acreditando ser esta a base para a cidadania.

Foi devido à importância dada à educação no Brasil que os imigrantes aqui presentes se viram na condição de reivindicar direito à educação escolar. O Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815 (BRASI, 1980), que se refere aos direitos e deveres referentes aos estrangeiros do país, determina que o imigrante tenha a permissão de matrícula em

entidade de ensino, mas há restrições estabelecidas pelo próprio Estatuto e por seu Regulamento. Nesse Estatuto estão liberados o registro ao imigrante nas escolas, mas devem estar munidos de um documento especial de identificação, sendo registrados e portando documento de identidade fornecido e reconhecido pelos órgãos responsáveis do Brasil.

Com todo o significado que uma escola tem sobre a sociedade, entendemos que é uma instituição voltada para a realização da prática tanto social quanto pessoal, sendo revestida de caráter contraditório e bastante complexo. Segundo Valadares (2007) há tanta complexidade no que se refere ao acolhimento dos alunos imigrantes nas escolas, que deveriam ser considerados alguns parâmetros para acolher melhor, como: elaborar e fortalecer projetos políticos-pedagógicos; salas de aula como alicerce de ensino e aprendizado para todos como iguais; aulas didáticas sendo teóricas e práticas, organizando assim grupos de estudos contínuos para planejamento, bem como trocas de experiências; entre vários outros parâmetros para melhor atender os alunos imigrantes.

Porém, é importante ressaltar que apenas o acesso à escola não integraliza o direito à educação escolar. É necessário, ainda, que depois de ingressar na escola, o aluno imigrante encontre condições de desenvolver o seu potencial cognitivo e, também, que consiga ser socializado. Por isso, deve-se sempre considerar a grande diversidade na escola e na sociedade, lembrando sempre, que todos os indivíduos têm direito ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades.

Outrossim, um exemplo de iniciativa em relação ao processo de inclusão dos imigrantes aconteceu por parte da Universidade de São Paulo na qual foi oferecido um curso do Departamento de Geografia com objetivo de ensinar a língua portuguesa e apresentar a realidade do país aos beneficiados. Outro exemplo encontrado que atende o público imigrante e refugiado do país foi na Universidade do Paraná na qual é oferecido também o ensino da língua portuguesa. Atualmente, essa iniciativa oferece um conjunto de seis projetos de extensão que,

além do ensino da língua, inclui capacitação em informática, apoio jurídico e até oficinas de História do Brasil, entre outras iniciativas.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de mudanças no tratamento dado aos imigrantes, lideranças com vontade política, utilizando a educação como forma de acolhimento de refugiados e, tendo a inclusão social como condições de oportunidade de aprendizado dentro desse sistema educativo. É o que dá a possibilidade de se desenvolverem meios e ações sociais de gestão da diversidade cultural e social, proporcionado uma interação social fundamentada na empatia, aceitação e solidariedade, seja dentro das instituições educacionais ou fora delas.

## A língua portuguesa como forma de acolhimento

*“A língua é a identificação de um povo (...) é o que faz uma integração, e se você não conhece a língua, é muito complicado para se identificar e saber sobre valores e cultura desse povo”*

*Omana Kasongo Ngandu Petench*

Os imigrantes chegam ao novo país em situação de vulnerabilidade social, normalmente com recursos financeiros escassos e desgastados pelo processo migratório, condição agravada ainda mais pelo rompimento dos laços familiares, linguísticos e culturais. Conforme aponta Libâneo (2001, p. 37), “acolher a diversidade é a primeira referência para a luta dos direitos humanos”. Mediante esse contexto, vivenciar os direitos humanos aponta para práticas que se efetivam contra qualquer tipo de exclusão, pois garantem que “todos” possam usufruir de seus direitos, independentemente de qualquer condição física, social, cultural, política, econômica, entre outras.

Acreditamos que a educação deve visar à cidadania e, nesse sentido, deve atender à necessidade de desenvolver a compreensão do aluno, promover o relacionamento amistoso entre crianças de diferentes culturas, respeitar as diferenças, receber todo aluno com um sistema educativo estruturado para o acolhimento e a efetiva inclusão social

do aluno imigrante/refugiado. Seguindo esse viés, Reis (2013, p. 80) defende que “as diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Desse modo, é fundamental do ponto de vista da aprendizagem e do processo de inclusão, assegurar um acolhimento afetivo a esses alunos para a efetivação e permanência destes no ambiente escolar. Conforme observou Hartwig (2016), a oportunidade de aprendizado dentro desse sistema educativo é o que dá a possibilidade de se desenvolverem competências sociais de gestão da diversidade cultural e social, proporcionando uma interação social fundamentada na empatia, aceitação e solidariedade.

Sendo assim, a língua de acolhimento refere-se à aprendizagem de uma segunda língua em contextos de imigração, sendo seu objetivo principal a integração dos sujeitos imigrantes à sociedade de acolhimento. Nesse contexto, Costa (2017) afirma que a língua de acolhimento se refere aos:

[...] transplantados em outros territórios, provenientes de regiões em situação de precariedade econômica, política ou social, cujas possibilidades de (sobre)vivência encontram-se negativamente mais complexas que as dos países receptores, impossibilitando uma vida em condições seguras (COSTA, 2017, p. 244).

Segundo Amado (2014), o ensino de português como língua estrangeira no Brasil apresentou um movimento crescente nos últimos anos com a criação de cursos de língua estrangeira no Brasil em escolas de idiomas e de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades. Todavia, o público a que esses cursos se destinam não contempla as milhares de pessoas que são forçadas a deixar seu país de origem para recomeçarem a vida no Brasil, talvez para nunca mais retornarem. Outro fator relevante é que a grande maioria desses imigrantes e refugiados não dispõem de recursos financeiros para pagar

por um curso de português em uma escola particular. Desta forma, além de não terem apropriação do idioma, muitos não conhecem a cultura do país de acolhimento, o funcionamento dos serviços públicos, das leis trabalhistas, o que gera insegurança e medo, e, conseqüentemente, inibe as tentativas de socialização com os brasileiros.

Sendo assim, se torna extremamente importante a compreensão da língua do país onde o refugiado se encontra, pois é o primeiro passo para a efetiva inclusão social desses sujeitos, para a construção da cidadania e para a reconstrução da própria identidade. Tal conceito vai além da perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao caráter emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento. Em outras palavras, apropriar-se da língua oficial do novo país possibilita ao imigrante compreender e ser compreendido, isto é, permite-lhe incluir-se no país de acolhimento. Barrantes (2015, p. 128) reforça essa percepção afirmando que: “um conhecimento básico da língua, história e instituições do país anfitrião é indispensável para a integração, e possibilitar que os imigrantes adquiram este conhecimento básico é essencial para uma integração exitosa”.

O ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento, além dos conhecimentos referentes à linguística, deve privilegiar a especificidade de seu público. A própria denominação indica um olhar que envolve o ser humano, no sentido de “acolher” as diferenças, de respeitar as características de cada um e de valorizar sua cultura em uma postura de empatia e alteridade.

Sendo assim, acreditamos que os profissionais que atuam em cursos de língua de acolhimento precisam desenvolver sua sensibilidade em relação ao outro, precisam estar abertos para a heterogeneidade característica dessas turmas, tanto em nível de conhecimentos quanto em nível de aprendizagens, e no encontro com o diferente. Esses profissionais precisam estar dispostos a também receber aprendizagem.

Sob essa perspectiva, percebemos que as conquistas com o projeto realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS, Campus de Bento Gonçalves, é um exemplo de inclusão de refugiados no Brasil, uma vez que ensinam a língua portuguesa por meio de cursos.

Em 2018, após uma reformulação teórica e metodológica com base na perspectiva de língua de acolhimento, o curso altera também a sua nomenclatura, que passou de “Língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros”, para “Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados”, mais condizente com o público a que se destina (BALZAN; KANITS, 2020, p. 277).

As considerações dessas autoras sobre o trabalho supracitado mostram que este curso realizado no Campus de Bento Gonçalves oferece a oportunidade ao imigrante/ refugiado que, através do entendimento da língua portuguesa, participe inteiramente do cotidiano onde vivem, diminuindo as dificuldades.

Outro exemplo é o da Universidade Estadual de Maringá que, de acordo com a resolução N.º 026/2018-CEP, aprova vagas para imigrantes refugiados no país, e, para isso, estes devem provar que estão em situação de vulnerabilidade ou condição de refúgio. Nesse cenário, os imigrantes devem fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM com o objetivo de compor um quadro para concorrer as vagas (GIROTO; PAULA, 2020).

Por último, citamos o Cursinho Popular Mafalda, localizado no centro da cidade de São Paulo. Segundo sua coordenadora, Jacqueline Feitosa em reportagem ao site *migramundo*, a maioria dos alunos são homens, porém nos últimos meses de 2020, houve uma grande procura de vagas para mulheres e crianças, que para ela, foi surpreendente, “Um dos fatores que dificultam a participação de algumas mulheres é a falta de um lugar para deixar seus/suas filhos/filhas para irem às aulas” (DELFIN, 2017, s/p).



**Figura 1:** Logomarca do cursinho popular da Mafalda.

Fonte: Delfin, 2017.

A importância do ensino da língua portuguesa para refugiados é o ponto mais importante para Jacqueline Feitosa. Em suas palavras: “É um dos principais pilares para a integração local do (a) imigrante e refugiado (a) que chega ao Brasil” (DELFIN, 2017, s/p).

### Considerações finais

A partir das reflexões contidas nesse artigo, ficou claro que com o crescimento da imigração foi preciso implantar transformações na sociedade através de leis e aporte de acolhimento para os imigrantes que se refugiavam em busca de uma qualidade de vida melhor. Inúmeras pessoas atravessam fronteiras ilegalmente arriscando suas vidas. E, sobre esse processo, o Art. 13 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, p. 4) estabelece que “[...] cabe ao indivíduo decidir para onde se locomoverá e donde permanecerá [...]”.

A situação dos imigrantes e, conseqüentemente, dos refugiados no Brasil sempre foi deixado em segundo plano por parte do governo brasileiro. Apenas com a Constituição de 1988 e de alguns decretos pós a constituinte é que foram criadas algumas leis que se voltaram, mais substancialmente, para a realidade do imigrante ou refugiado no país. Dentre elas, a implementação do direito à educação é um

dever do Estado e não uma instituição educacional. Sendo assim, não pode depender somente da boa-fé dos agentes, mas, sobretudo, da organização de programas e ações que permitam maior segurança e certeza na sua concretização.

Entendemos a importância do espaço escolar para os alunos imigrantes ou refugiados por meio do acolhimento em ambiente escolar com preparação adequada dos profissionais da educação no sentido de auxiliar os alunos na convivência dentro da sala de aula. Para um aprendizado eficiente o professor deve planejar e orientar os alunos em atividades em grupos para interação no meio social, ou seja, a metodologia pedagógica tem a necessidade de sempre estar em desenvolvimento, auxiliando o aluno na interação social, construindo dentro do ambiente escolar, tornando-o um local adequado e preparado para receber/acolher a todos, independentemente da cultura, religião ou do seu país de origem.

O cenário do Brasil demonstra a homogeneidade global, portanto é clara a diversidade cultural presente no território e nas relações sociais e humanas aqui presentes. Com essa bagagem de influências socioculturais, é inevitável a adaptação nas ações pedagógicas e em suas estratégias didáticas. Muitas culturas diferentes ocasionaram obstáculos aos docentes nos processos educativos, entretanto a prática na escola ajuda no ingresso de atividades escolares para a inclusão do aluno imigrante ou refugiado no âmbito escolar.

## Referências

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, v. 7, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, n. 02, p. 63-70. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.

BALZAN, Carina F. Postinger. KANITZ, Andréia. Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados: relato de uma experiência no IFRS - Campus Bento Gonçalves. Língua Tec,

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 5, n. 1, p. 273-284, jun. 2020.
- BARRANTES, Mariane V. Língua adicional e integração? Análise de duas propostas de curso de língua adicional no Brasil e na Alemanha para reflexão de temas e novas possibilidades levando em conta os recentes fluxos migratórios. *Revista do PPGL, Faculdade de Letras – PUC, RS, Porto Alegre*, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/22949>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. (Org.). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. – 1. ed. – Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça. 2010.
- BRASIL. Lei nº 6.815. Estatuto do Estrangeiro, 1980. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20/naclei6815.htm>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.445. Lei de Migração, 2017. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/nova-legislacao/item/13760-lei-n-13-445-de-24-de-maio-de-2017>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- COSTA, Eric Júnior. Migração e aquisição de Português como Língua de Acolhimento: promovendo a abertura para a diferença e diversidade no Brasil. *Anais... V Simpósio de Pesquisa sobre Migrações. Caderno de Resumos. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*, 2017. Disponível em: <https://forumdeimigracaodotorg.files.wordpress.com/2018/07/e-book-v-simp3adsio-demigrac3a7c3b5es-2017.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- DELFIN, Rodrigo Borges, 2017. *Ensino de português e via para integração de refugiados*. Disponível em: <https://migramundo.com/ensino-de-portugues-e-via-para-integracao-de-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 25 de jan. 2022.
- DIREITOS HUMANOS. Art. 13 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, p.4). Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm#:~:text=Artigo%20XIII%20%2D%201.,pr%C3%B3prio%2C%20e%20a%20ele%20regressar>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria A. T. d. Imigrantes e refugiados no Brasil. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n.1, p. 164-175, jan/abr. 2020
- GORCZEWSKI, Clóvis. *Direitos Humanos Educação e Cidadania. Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- HARTWIG, Fátima Bandeira. *Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília - IFB. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém*, 2016.
- KÖCHE, Rafael. Migrações e (de)igualdade no século XXI: entre políticas públicas de redistribuição e de reconhecimento. In: MORAES, José Luís Bolzan de. (Org.). *Direito dos migrantes*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2015, p. 25-41.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2013655 m o, p. 1-15, 2020.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: Uma biografia: novo pós-escrito. São Paulo: Editora Companhia das letras, 2015.

SUPERINTERASSANTE, 2011. Quais foram as maiores levas de imigração para o Brasil? Disponível em: [https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-foram-as-maiores-levas-de-imigracao-para-o-brasil/#:~:text=As%20principais%20levas%20de%20imigra%C3%A7%C3%A3o,Unesp%20de%20Mar%C3%ADlia%20\(SP\)](https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-foram-as-maiores-levas-de-imigracao-para-o-brasil/#:~:text=As%20principais%20levas%20de%20imigra%C3%A7%C3%A3o,Unesp%20de%20Mar%C3%ADlia%20(SP).). Acesso em: 27 jan. 2022.

USP, 2015. Na USP, refugiados aprendem geografia do Brasil e encontram apoio para adaptação ao país. Disponível em: <https://www5.usp.br/noticias/sociedade/na-usp-refugiados-aprendem-geografia-do-brasil-e-encontram-apoio-para-adaptacao-ao-pais/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

VALADARES, C. Ética e Cidadania. Construindo Valores na Escola e na Sociedade. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2007.

WALDMAN, Tatiana Chang. O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

# A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO EM “O CABELO DA LELÊ”, DE VALERIA BELÉM

Katrine Ribeiro Gonzaga Borges

Reybia Bueno Ramos

Hella Thabata da Silva Souza

## Introdução

O presente artigo refere-se à temática afro-brasileira no campo literário infanto-juvenil que tem como objetivo a formação e reflexão de leitores, com ênfase nas relações étnico-raciais. Dessa forma, o referido trabalho partiu da reflexão de como os estudantes do Colégio Cathedral em especial o 7º ano, na cidade de Barra do Garças-MT, iriam agir diante da obra lida e da temática elencada, tendo em vista que a prática da leitura oportuniza a reflexão da construção positiva da população negra, identificando-se com a personagem, possibilitando o sentimento das emoções e respeitando o outro, por meio da leitura do livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém.

O livro relata a história de uma menina negra, que tenta encontrar o significado de ter um cabelo cheio de cachinhos, ou seja, a narrativa apresenta indagações e conflitos de Lelê em relação ao seu cabelo cacheado e sua dificuldade de lidar com seus cachinhos, desse modo, ela vai à busca de respostas para suas perguntas, ela resolve procurar em livros, a fim de encontrar respostas para suas perguntas. E, ela encontrou a resposta que tanto almejava. Lelê gostou do que vê, nesse livro, descobriu sobre a África, como a história, a cultura, lutas e o amor do povo africano. Assim, ficou feliz por descobrir que seu cabelo cacheado é herança, memória e história do povo negro.

Nesse escopo, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e ainda identificação de gêneros textuais que são compreendidos como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Importante destacar que uma formação direcionada apenas pelos interesses e prerrogativas dos livros, somada à ausência de discussões nas escolas são fatores que podem colaborar para a reprodução de preconceitos arraigados socialmente e para relacionamentos conflituosos entre os diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2005; MUNANGA, 2005).

Dessa forma, a literatura infanto-juvenil é uma fonte enriquecedora de conhecimento e informação que possibilita aos estudantes enveredar no mundo da leitura. Faz-se necessário, a presença da literatura infanto-juvenil no cotidiano escolar como forma de transformação social. Ademais, a apresentação da história do livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém, se deu da seguinte forma: primeiro houve a apresentação do livro; depois se realizou uma leitura coletiva, a fim de buscar interações com o livro de maneira prazerosa, entendendo as histórias como fonte de múltiplas informações. Na sequência, houve uma roda de conversa priorizando a vida cotidiana.

Outro momento de interação com a narrativa foi por meio da atividade de desenhos e produção de textos relacionados ao entendimento do livro. Como uma estratégia para discutir as questões e os conflitos gerados por práticas de preconceito e discriminação no espaço escolar foi realizada uma dinâmica em que cada aluno escolheria um colega para falar um pouco sobre algum tipo de racismo ou preconceito sofridos por eles. Por fim, como forma de registro escrito, as crianças foram desafiadas a escreverem a parte da história que mais gostaram e também histórias de racismo que, por ventura, tenham ocorrido com elas, e ações que combatesse a disseminação de racismo sofrido por eles, com o objetivo de alertar os colegas da escola.

## Possibilidade de desconstrução do racismo

O livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém, busca abordar a temática da representatividade do povo afro-brasileiro. Livro este, que cheio de ilustrações apresenta as indagações e os conflitos de uma menina negra que se chama Lelê, em relação ao seu cabelo cacheado, a sua tristeza e a dificuldade em não saber lidar com seus cachinhos. Sentindo-se entristecida e incomodada com o que vê no espelho, ela se questiona e vai à busca de desvendar a origem de seus cachinhos, sendo ela de uma época que o bom é ter cabelo alisado.

Diante disso, tentando entender de onde vêm seus cachinhos, ela resolve procurar em livros a fim de encontrar respostas para suas perguntas e indagações, porque para ela toda pergunta tem uma resposta, e depois de muitas buscas nos livros, Lelê descobre em um livro a resposta que tanto almeja. Nesse livro, ela conhece sobre o continente africano e a diversidade de tipos de cabelos. Assim descobrindo suas origens, sua ancestralidade, a história, a cultura, as lutas e as maravilhas do povo africano. Lelê gosta do que vê, descobrindo a beleza de ser do jeito que ela é.

Nesse ínterim, propõe a reflexão de que não importa se o cabelo é enrolado, cacheado, puxado, crescido, espichado ou enfeitado, porque cada pessoa tem a sua beleza. Assim, ficou feliz por descobrir que em seus cachinhos é representada a herança, memória e história do povo negro. E ao final do livro ela deixa uma pergunta: \_E você gosta do que vê?

Desse modo, a proposta de trabalhar o livro em sala é pertinente, pois aborda uma temática reflexiva e alarmante em relação à visão das diferenças que nós temos, destacando que temos raízes e opiniões, que dentro da literatura pode-se tornar reflexiva e nos permitir dialogar sobre tal temática.

### 1.0 Literatura

A literatura se consolida entre os brasileiros como tradição documental desde o período colonial, quando homens eram envia-

dos ao nosso país para escrever ofícios e relatórios, de acordo com as exigências burocráticas, proporcionando uma junção do imaginário com o mundo dos negócios.

Dessa forma, a literatura e documento, passaram a ter a mesma importância ao realizarem descrições históricas e geográficas norteadas por um orgulho nacional, visto que a exploração do Brasil, as guerras de conquista por Portugal, a determinação bandeirante do português e de outros europeus a caminho da interiorização brasileira, fundamentaram os primeiros escritos de caráter literário em nosso país e destaque como primeiro documento literário sobre o Brasil.

Ademais, retrata principalmente o modo como Caminha contempla a variedade da flora tropical e como descreve os povos indígenas (LEITE, 2002, p.195). Tal afirmação nos ajuda a formar a concepção de que as primeiras escrituras visavam descrever “a admiração pela natureza tropical, o interesse pela vida indígena, o desejo de se ver o progresso do país, a crítica aos governos da metrópole e alguns comportamentos considerados característicos dos colonos” (LEITE, 2002, p.203).

### 1.1 A Literatura na formação da sociedade brasileira

Na busca de poder interpretar o Brasil, nossos intelectuais procuraram, a partir da visão sociológica, produzir ensaios que pudessem proporcionar reflexões sobre a realidade e, partindo para os problemas nacionais. Algumas obras de autores, tais como Euclides da Cunha, Raimundo Nina Rodrigues e Silvio Romero procuraram destacar a problemática da identidade nacional ao refazer algumas reflexões sobre a relação entre questão racial e identidade brasileira (ORTIZ, 1994, p.13).

No entanto, a literatura é muito importante na construção do conhecimento histórico e social. Ademais, não se deve tê-la como passatempo, precisa-se aproveitar as informações que são disponibilizadas por ela e de maneira consciente, visto que o conhecimento literário tem a capacidade de renovar os aspectos culturais de geração a geração.



## 2.2 Literatura afro-brasileira

O estudo sobre a cultura afro-brasileira tornou-se obrigatória no universo escolar por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08. Dessa forma, sabe-se que a cultura africana passou por um processo de desvalorização social, no que diz respeito ao período da escravidão. Por muitos anos o estudante afro-brasileiro desconheceu a verdadeira história de seus ancestrais: ela era inexistente nos livros de História do Brasil, e, nos livros didáticos. Nesse sentido, “agregar uma qualificação para o termo literatura é algo que envolve uma complexa teia de construções históricas, estéticas e significantes”, e, conforme continua, a autora Souza (2016) vai afirmar que a literatura afro-brasileira:

Compreende a quebra de uma teoria literária tradicional postulada como universal, o que nos faz imergir em engendramentos conceituais e discursivos, que, para além de pressupostos estéticos, abarcam questões ideológicas, culturais e de poder (SOUZA, 2016, p. 134).

Como razão para escapar às controvérsias e à polissemia de literatura negra, Duarte (2010, p. 118) argumenta que ela “são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico”. Mais ainda, aponta a “cadeia semântica do adjetivo [negro] que, desde as páginas da Bíblia, carrega em praticamente todas as línguas faladas no ocidente às marcas de negatividade, inferioridade, pecado, morte e todo tipo de sortilégio” (DUARTE, 2010, p. 119).

A partir dessas concepções é que o autor propõe o termo literatura afro-brasileira:

Já o termo afro-brasileiro, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridismo étnico e linguístico, religioso e cultural. De acordo com um pensamento conservador, poder-se-ia dizer que afro-brasileiros são também todos os que provêm de ou pertencem a famí-

lias mais antigas, cuja genealogia remonta ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX. (DUARTE, 2010, p. 119).

Essas reflexões do autor nos remete a percepção de que o período anterior houve um processo de mescla cultural no Brasil desde a chegada dos africanos. Ele reconhece que terminologias como afro-brasileiro ou afrodescendente podem conter generalizações que trazem o “risco de assumirem sentido homólogo ao do signo ‘pardo’, tão presente nas estatísticas do IBGE, quanto execrado pelos fundamentalistas do orgulho racial” (DUARTE, 2010, p. 119) e que, por conseguinte, poderiam enfraquecer “o sentido político de afirmação identitária contido na palavra negro” (DUARTE, 2010, p. 119). Não obstante, essa mesma noção generalizante é tomada pelo autor não como elemento enfraquecedor, mas:

Uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2010, p. 121)

Dessa maneira, em 9 de janeiro de 2003, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal nº 10.639 que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino e obrigatoriedade da temática “História

e Cultura Afro-brasileira” nas instituições públicas e particulares de ensino fundamental e médio.

Para Munanga (2005, p.15) a atual realidade educacional brasileira aponta que alguns professores, ao longo de sua formação [...] o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas impõem à sua prática. Esse despreparo, segundo o autor, compromete a função do professor, uma vez que ele, ao receber uma formação onde se priorizou aspectos culturais, eurocêntricos, pode reproduzir, ainda que inconscientemente, uma série de preconceitos existentes na nossa sociedade.

Historicamente temos o processo de exclusão da cultura negra da cultura oficial, consequência de uma ideologia racista e discriminatória que tem negado a participação desses povos na constituição da cultura nacional. (NUNES, 2011). A escola formal ainda não é um espaço propício ao reconhecimento da diversidade étnica.

Por isso, a necessidade de os professores serem instrumentalizados para entender e combater problemas referentes a preconceitos, discriminações e racismos na sociedade brasileira. Nesse sentido, é necessária uma abordagem no campo educacional que desvende a complexidade das relações raciais no Brasil e que prepare o professor para enfrentar essa discussão na escola. A ausência de trabalhos que valorizem a memória coletiva, a história, a cultura e a identidade dos alunos afrodescendentes tem justificado parte dos índices de repetência e evasão escolares por estas crianças (MUNANGA, 2005).

### **Livro “O cabelo da Lelê”**

Nas palavras de Cavalleiro (2005, p.11), ele afirma que “na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escolar”.

Sendo assim, as professoras do 7º ano do ensino fundamental, da escola do município de Barra do Garças-MT, resolveram buscar conhecimentos sobre as relações raciais no âmbito escolar e a partir desse, refletir sobre a importância do estudo da literatura afro-brasileira.

Com isso, buscou-se o livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém, porque ele busca valorizar os traços da cultura negra, que foram discriminados por conta de uma extensa história de racismo que, infelizmente, deixa sinais até hoje. Desse modo, foi apresentado o livro para os estudantes do 7º ano do ensino fundamental e a partir do momento da leitura do livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém, percebeu-se que eles se interessaram pelo assunto e começaram a ler vários livros relacionados à temática afro-brasileira.

A autora por sua vez, Valéria Belém, psicanalista, jornalista e escritora, já publicou vários livros infantis, sendo estes que tratam de temáticas que requerem ser abordados nas escolas, através da visão das crianças, pois elas têm uma maneira de enfrentar os acontecimentos. E dentre esses livros, ela escreveu o livro “O Cabelo de Lelê”, que foi escrito a partir de uma criança que sofria com o cabelo dela e foi sua inspiração para esta obra.

Após a leitura e compreensão das histórias, fez relação com o tema do livro a interação com a narrativa os estudantes produziram desenhos e produções textuais relacionados ao entendimento do livro.

Depois, como estratégia para discutir as questões e os conflitos gerados por práticas de preconceito e discriminação no espaço escolar, foi realizada uma dinâmica para personalização de bonecos de cartolina. Por fim, como forma de registro escrito, as crianças foram desafiadas a escrever a parte da história que mais gostaram e também histórias de racismo que ocorreram com elas. Com isso, refletiram sobre a importância do hábito de ler e o desafio que enfrentam sobre a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação.

Para isso, faz-se necessário que as atividades desenvolvidas em sala de aula, a partir da leitura do livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém

tivessem como finalidade a reflexão sobre a literatura Afro-brasileira como possibilidade de desconstrução do racismo. Dessa maneira, foi realizada a leitura do livro compartilhada e individual para melhor compreensão da temática, em seguida os estudantes produziram um texto sobre o que entenderam e sobre a sua experiência no contexto racista.

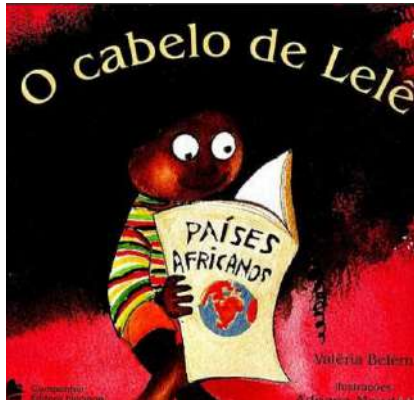
Depois fizeram ilustrações da história do livro e da vida real em que os protagonistas eram eles. Com a leitura e compreensão da temática afro-brasileira no campo literário infanto-juvenil, percebeu-se que os estudantes tiveram a oportunidade de desconstruir o racismo e construir positivamente a relação entre a convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação no processo educativo.

## Resultados Obtidos

Ao desenvolver as práticas de leitura que oportunizaram discutir abordagens, temáticas e imagens que pudessem ser contrários à construção positiva da população negra no país, a partir do livro “O cabelo da Lelê”, de Valeria Belém, percebeu-se que, por meio da proposta de formação de leitores com ênfase nas relações étnico-raciais de trabalho, mudanças significativas aconteceram, pois, os estudantes tiveram contato com a literatura considerado essencial para a sua formação como futuro leitor, mais cedo serão as chances do desenvolvimento do prazer pela leitura de histórias orais e escritas que desconstrua o racismo inseridas no seu cotidiano.

### 3.1 Evidências da leitura do livro: “O cabelo da Lele”, de Valéria Belém, na sala do 7º ano do Colégio Cathedral

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Portal da Escola - Rio Branco/AC<sup>6</sup>

Figura 2: Desenhos de diferentes princesas dos alunos do 7º ano

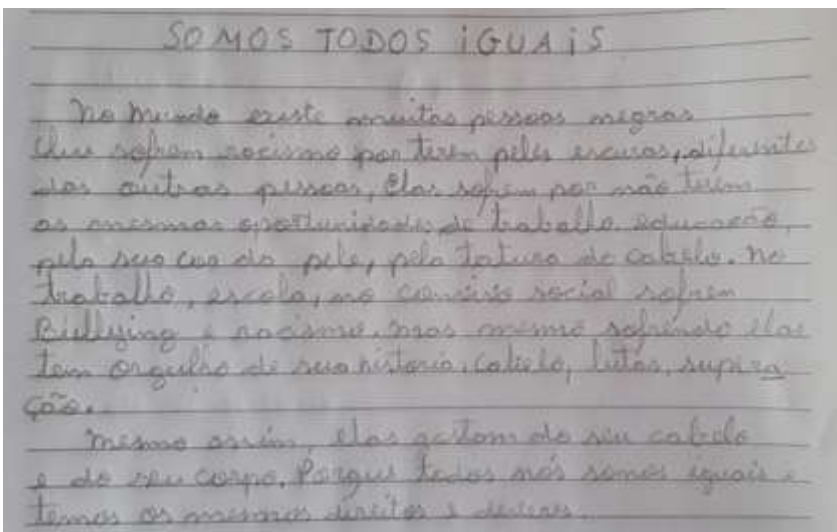
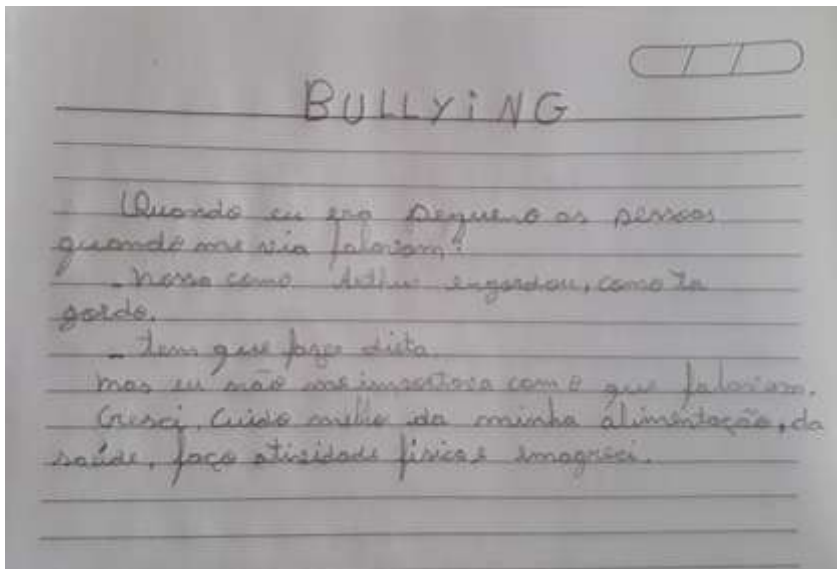


<sup>6</sup>Disponível em: <[http://portaldaescola.riobranco.ac.gov.br/aulas/HISTORIA\\_-\\_0\\_Cabelo\\_e\\_Lele16-07-202119\\_29\\_25.pdf](http://portaldaescola.riobranco.ac.gov.br/aulas/HISTORIA_-_0_Cabelo_e_Lele16-07-202119_29_25.pdf)>

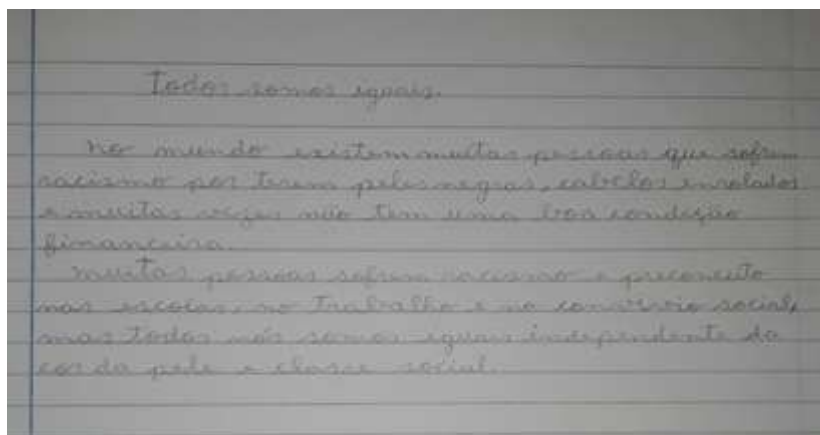


**Fonte:** Arquivos dos autores, 2022.

**Figura 2:** Textos realizados pelos estudantes do 7º ano, a partir da compreensão da história do livro







**Fonte:** Arquivos dos autores, 2022.

## Considerações finais

Conclui-se que é de suma importância oportunizar momentos de estudo e aprendizagem a respeito da temática afro-brasileira e estimular a valorização da convivência na diversidade, buscando, a partir das possibilidades que a literatura oferece o reconhecimento positivo das diferenças étnicas que permeiam o nosso cotidiano. As atividades descritas possibilitaram ir além das atividades propostas no livro didático, pois nele, nem sempre as histórias, memórias e valores civilizatórios da população afro-brasileira e africana estão narradas de modo digno ou que ultrapasse os preconceitos já estabelecidos.

Desse modo, foi significativo trabalhar o cabelo da Lelê com os alunos do 7º ano, pois eles ficaram atentos aos questionamentos que eram feitos em sala de aula, sobre cor de pele, tipos de cabelos etc. Destarte, é importante que se trabalhe em sala de aula temática relacionada à literatura afro-brasileira, para que os alunos possam refletir e socializar com as diferenças existentes e que não existe um padrão de beleza.

## Referências

- BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. O personagem negro na literatura brasileira: uma abordagem crítica. In ABRAMOWICZ, A., BARBOSA, L.M.A. e SILVÉRIO, V.R (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 2001, p.21-55.
- BRASIL. Lei nº. 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário oficial da união, Brasília, 2003.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. Terceira Margem, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, julho/dezembro 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- NUNES, Cícera Reisado Cearense. Uma proposta para o Ensino das Africanidades. Fortaleza, 2011.
- ORTIZ, Renato. Cultura e Identidade Nacional. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- BELÉM, VALÉRIA. O cabelo da Lelé - Ilustrações de Adriana Mendonça: Companhia Editora Nacional.

# OS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS CEGAS

Eliane Rodrigues de Souza

Lilian Cristina dos Santos

## Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar possibilidades pedagógicas para a otimização dos processos de ensino e aprendizagem voltados às crianças cegas, bem como atuar na inclusão educacional desses indivíduos e contribuir para a sua autonomia e participação social em diferentes contextos.

A fim de situar os leitores quanto à abrangência da proposta apresentada, bem como propiciar uma clara compreensão acerca das principais características ao público específico a que esta pesquisa se refere, salientamos que a cegueira corresponde a “Alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (SÁ; CAMPOS, 2007, p. 15).

A relevância da pesquisa está na ampliação das possibilidades de aprendizagem por parte de crianças cegas, visto que revela a utilização de inúmeros recursos para a aquisição de conhecimentos. Ademais, alerta para a valorização das habilidades e potencialidades inerentes à criança cega, por meio de mecanismos criados a fim de atender às necessidades requeridas pela presença da deficiência.

Para fundamentar as reflexões propostas, a metodologia adotada apoia-se em pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), A pesquisa qualitativa corresponde à busca pela compreensão de fenômenos, sendo

a compreensão o início do conhecimento. Nessa perspectiva, estuda as relações, as quais não são explicadas por meio do isolamento de variáveis, mas construídas a partir da realidade vivenciada, dando ênfase no indivíduo em sua totalidade, que lhe serve como objeto de estudo, considerando sua historicidade e processo de desenvolvimento.

As reflexões suscitadas nos tópicos propostos a diante, apoiam-se na exposição de possibilidades pedagógicas capazes de contribuir significativamente nos processos de ensino e aprendizagem voltados às crianças cegas. Tais possibilidades fundamentam-se nas Tecnologias Assistivas, as quais, segundo Bersch, (2017), compreendem todos os recursos e serviços capazes de propiciar a autonomia e a participação social de pessoas com deficiência em diferentes contextos.

Para tanto, no contexto do ensino fundamental, são apresentados recursos que envolvem a utilização do sistema braile e dos leitores de tela, os quais atuam significativamente na autonomia e participação social da criança cega, proporcionando, entre outros aspectos, a ocorrência da alfabetização e da assimilação de conteúdos necessários à sua aprendizagem.

Com a finalidade de apoiar as práticas desenvolvidas no contexto da educação infantil, apresentamos brinquedos pedagógicos, os quais atuam no desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional da criança cega. Nesse aspecto, os sentidos preservados são estimulados por meio de atividades que priorizam o olfato, o paladar, além de percepções táteis e sonoras, remetendo a criança cega ao conhecimento de si mesma e do mundo a sua volta.

Diante do exposto, cabe salientar que as inquietações que motivaram a pesquisa proposta, revelam-se a partir dos seguintes questionamentos: Quando a tecnologia mostra-se de fato assistiva nos espaços educativos? Em que medida os recursos apresentados poderão impactar positivamente na inclusão e formação educacional de crianças cegas?

## Os recursos de Tecnologia Assistiva e suas contribuições para a aprendizagem de crianças cegas

Entre as práticas pedagógicas aplicáveis ao processo de ensino e aprendizagem da criança cega, destacam-se os recursos de Tecnologia Assistiva, os quais detalhamos a seguir.

A Tecnologia Assistiva - TA mostra-se desde as mais simples até as mais complexas adaptações, as quais são pensadas a fim de contemplar e valorizar as diversas formas de ensinar e aprender, além de considerar as inúmeras necessidades provenientes de determinada condição humana, seja esta motora, intelectual, visual, entre outras.

Para uma compreensão acerca de quando a tecnologia pode ser considerada de fato “assistiva” no contexto educacional, podemos partir da afirmação de que esta mostra-se genuinamente assistiva,

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2017, p.12).

Nesse sentido, até o computador só pode ser considerado como uma forma de TA se houver alguma alteração em seu formato padrão, adaptando dispositivos de entrada (teclados, mouses diferenciados) e dispositivos de saída (informações táteis, imagens, sons) que possibilitem ao aluno que necessita destes recursos, meios para desenvolver sua aprendizagem.

Vale ressaltar que muitos dos recursos de TA, por serem de baixo custo e de fácil acesso, podem ser confeccionados pelo pró-

prio professor regente ou pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador e etc. é envolver o aluno ativamente, desafiando-o a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2017, p. 31).

Diante de observações relativas à utilização dos diversos recursos tecnológicos na vida cotidiana, torna-se inegável que estes vêm ocupando lugar de destaque, seja em atividades educacionais, pessoais ou profissionais. Nesse sentido, faz-se necessário, e até urgente, que tais recursos sejam criteriosamente adequados às necessidades específicas de cada deficiência, a fim de que, ainda que por meios diferentes dos convencionais, todos disponham igualmente das devidas condições para o convívio em sociedade de forma genuinamente inclusiva.

A utilização dos diversos recursos de TA no ambiente escolar, por meio da proposição de atividades interativas e colaborativas, estão de acordo com a nova realidade que se apresenta, a qual sugere a aplicação de práticas pedagógicas que caminhem rumo ao acolhimento e à realidade plural e diversa existente nas salas de aula.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão,

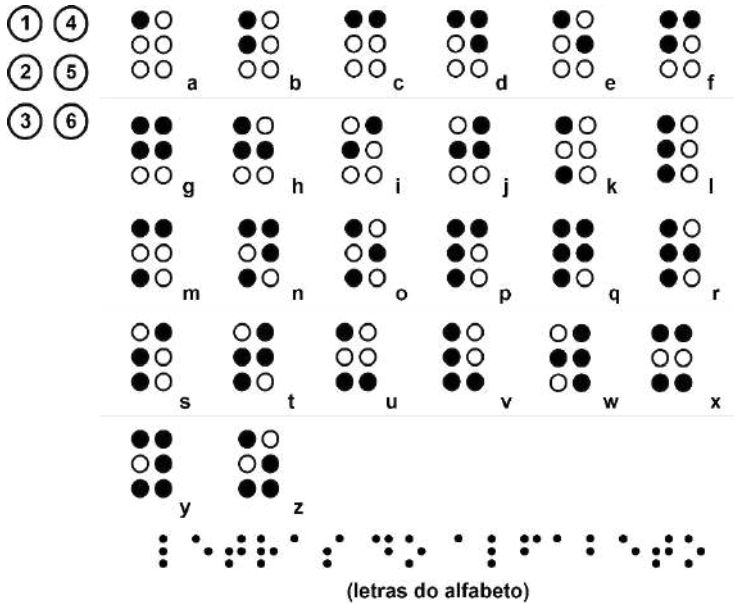
é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2003, p. 11).

Tais reflexões, nos levam à compreensão de que a participação ativa de discentes cegos nas atividades desenvolvidas no âmbito educacional por meio dos recursos de Tecnologia Assistiva, torna-se uma alternativa viável. Isto porque os recursos disponibilizados para tal ação podem permitir com que docentes, discentes cegos e videntes, interajam entre si de forma dinâmica e organizada de modo a promover a interação entre todas as partes envolvidas, num processo de aprendizado mútuo, rico e desafiador (SANTOS, 2019).

Sendo assim, apresentamos a seguir alguns recursos de TA adaptados às necessidades específicas de indivíduos cegos, os quais atuam na promoção e valorização das práticas educacionais inclusivas.

Um dos exemplos de recurso de TA bastante utilizado entre os indivíduos cegos é o código Braille, o qual refere-se ao sistema oficial de leitura e escrita, destinado exclusivamente a esse público específico. Desenvolvido pelo francês Louis Braille, este corresponde a “um código baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos organizados em duas colunas de três pontos cada. Por esse sistema, é possível representar todas as letras do alfabeto, os algarismos, os sinais de pontuação, as notas musicais, entre outros” (ZANETTE; TONIAZZO, 2017 p. 4).

Figura 1. Alfabeto brasileiro em braile

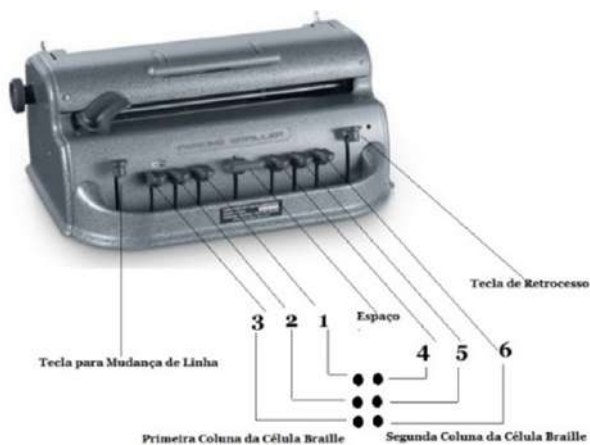


Fonte: Siqueira, 2017.

Há três instrumentos usuais para produzir os relevos em braile: a reglete, a máquina braile e a impressora braile. Similar à máquina de escrever comum, a máquina braile permite a escrita braile com maior rapidez e praticidade que a reglete. A primeira versão da reglete, criada por Louis Braille, corresponde a uma prancha com uma régua, contendo celas iguais, na qual cada cela é constituída por 6 pontos. Para escrever, o usuário introduz nesse instrumento uma folha de papel A4 que é perfurada por uma punção (objeto pontiagudo que proporciona que as letras sejam percebidas em relevo).



**Figura 2.** Máquina braile <sup>7</sup>



Fonte: Blog DataMarcos.<sup>8</sup>

**Figura 3.** Reglete de mesa com prancha <sup>9</sup>



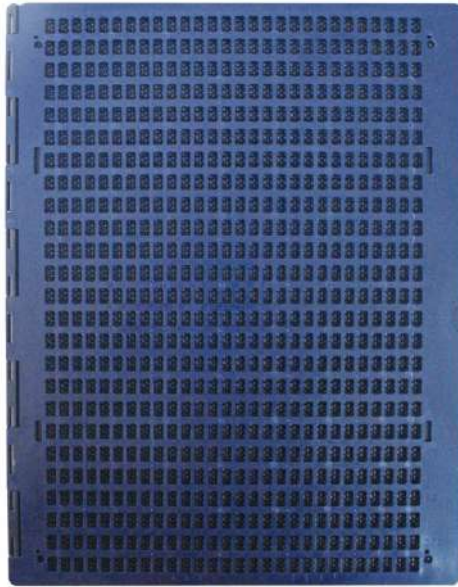
Fonte: Digital Begoto.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Máquina para escrita de braile, com 6 células, espaço e botões para avançar e retroceder linhas

<sup>8</sup> Disponível em < <https://datamarcos.blogspot.com/2015/06/datamarcos-importancia-do-uso-da.html>>

<sup>9</sup> Reglete metálico de mesa com prancha.

<sup>10</sup> Disponível em: <[https://www.digitalbegoto.com.br/index.php?route=product/product&product\\_id=143](https://www.digitalbegoto.com.br/index.php?route=product/product&product_id=143)>

**Figura 4.** Reglete folha completa <sup>11</sup>

Fonte: Civiam.<sup>12</sup>

A reglete existe em diferentes modelos: de bolso (menor, com poucas linhas e sem prancha); reglete de mesa (que vem com uma prancha para apoio) e a reglete de página inteira, cujas linhas compreendem todo o espaço de uma folha A4. Quanto à impressora braille, esta é capaz de imprimir em braille, conteúdos extraídos da internet ou escaneados de um material escrito à tinta (REILY, 2004).

<sup>11</sup> Reglete para escrita em página A4.

<sup>12</sup> Disponível em: < <https://www.lojaciviam.com.br/produtos-para-cegos-reglete-de-pagina-inteira-html> >

**Figura 5.** – Reglete de bolso<sup>13</sup>



Fonte: Shopping do Braille.<sup>14</sup>

**Figura 6.** Impressora braille<sup>15</sup>



Fonte: Tecassistiva.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Reglete compacto para bolso.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://shoppingdobraille.com.br/produto/reglete-de-plastico-de-bolso/>>

<sup>15</sup> Impressora para impressão de conteúdo em formato braille, da marca tecassistiva.

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=tj\\_HCtg1lxQ](https://www.youtube.com/watch?v=tj_HCtg1lxQ)>

Apesar dos expressivos avanços quanto à criação e implementação de recursos de TA adaptados às necessidades específicas dos indivíduos cegos, a exemplo - os leitores de tela (para uso do computador e telefones celulares) - o braille ainda mostra-se como um poderoso aliado ao propiciar a estes, o real prazer da leitura, contribuindo significativamente no acesso direto à grafia correta dos termos lidos (ZANETTE; TONIAZZO, 2017).

Quanto aos leitores de tela, estes vem sendo largamente utilizados por todo o mundo entre os indivíduos cegos. Segundo informações contidas no site O Ampliador de Ideias (2017), estes compreendem softwares criados para interagir com o sistema operacional do computador, capturando as informações existentes em forma de texto e convertendo-as em retorno falado por meio de sintetizadores de voz.

A navegação com esses softwares é realizada por meio de um teclado comum, dispensando a utilização do mouse. Dessa forma, para que o indivíduo cego utilize um computador com leitor de tela, não é necessária nenhuma adaptação ao teclado, como por exemplo, relevos em braille. Isto porque ao digitar uma determinada tecla, o software já oferece automaticamente ao usuário o retorno falado correspondente à tecla digitada. Conforme artigo publicado em 2017 no site supracitado, dentre os leitores de tela frequentemente utilizados, podemos destacar os seguintes: jaws, virtual vision, dosvox, nvda, orca e voiceover, sobre os quais detalhamos as características.

Jaws: projetado pela Freedom Scientific, vem se destacando como o principal leitor de tela do mercado por ser considerado pela maioria dos usuários como o mais completo entre os leitores de tela desenvolvidos para a plataforma Windows. Esse software permite a seus usuários acesso às principais funcionalidades do sistema, envolvendo, dentre outras, a manipulação de pastas e arquivos, configuração e personalização do sistema, criação e edição de documentos existentes no pacote office e navegação em diversos sites.

Virtual vision: criado no ano de 1998 pela empresa brasileira Micropower, atualmente o software está em sua versão 10 e funciona em

ambiente Windows, interagindo com programas comumente utilizados no computador, dentre outros, word, excel, internet explorer, outlook e Skype.

Dosvox: desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE UFRJ), este opera em sistema Windows. Atualmente, trata-se do leitor de tela mais indicado para crianças e jovens cegos ou com baixa visão. Isto porque grande parte das mensagens sonoras emitidas pelo leitor são feitas por vozes humanas gravadas, o que acaba por reduzir significativamente a presença de fatores estressores, como por exemplo, os provocados pela frequente utilização dos leitores com vozes sintetizadas, os quais emitem sons robóticos.

Nvda: iniciado pelo jovem australiano Michael Curran no ano de 2006, estes operam em sistema Windows. Atualmente, vem sendo desenvolvido pela empresa americana Nv Access e trata-se de um leitor de tela gratuito e de código aberto, podendo ser adquirido a custo zero. Em se tratando dos quesitos de funcionalidade e interação com o sistema Windows, este mostra-se inferior aos seus principais concorrentes comerciais (jaws, virtual vision e dosvox). Contudo, a cada nova versão, vem demonstrando expressiva evolução.

Orca: desenvolvido pela Accessibility Program Office Of Sun Microsystems, assim como o Nvda, este também consiste em um leitor de tela gratuito. O diferencial neste software é que ele funciona a partir do sistema operacional Linux. Uma expressiva vantagem presente neste leitor é que ele também funciona como ampliador de tela. Desse modo, mostra-se acessível tanto aos usuários cegos quanto os com baixa visão.

Voiceover: desenvolvido pela empresa americana Apple, este leitor de tela encontra-se presente em todos os produtos desta marca, dentre outros, iphone, ipad, apple tv e macbook. Isso garante total autonomia ao usuário cego, visto que, ao adquirir qualquer um desses produtos, este já possui acesso imediato a todas as suas funcionalidades, não dependendo de um vidente para a instalação de um leitor que torne o produto acessível.

Vale destacar que dentre os leitores de tela desenvolvidos para funcionamento no sistema operacional Windows, os mais completos

atualmente são o jaws e o virtual vision. Contudo, o valor da licença para utilização destes softwares, ainda é alto, tornando-o inacessível a grande parte do público alvo a que estes se destinam.

A partir das informações expressas neste tópico, é importante refletir que a depender das necessidades específicas de cada usuário, todos os recursos de Tecnologia Assistiva apresentados possuem extrema relevância na ascensão social dos indivíduos cegos, podendo contribuir sobremaneira nas atividades desenvolvidas no âmbito educacional.

A fim de darmos sequência às possibilidades pedagógicas voltadas à educação de crianças cegas, abordamos no tópico seguinte, alguns brinquedos adaptados à esse público específico, bem como suas contribuições para a ocorrência de aprendizagens significativas.

### Os brinquedos e suas possibilidades pedagógicas na educação de crianças cegas

Com o intuito de instrumentalizar professores, pais, cuidadores, assistentes terapêuticos e demais pessoas que atuam no processo educacional e na inclusão social de crianças cegas, apresentamos a seguir, algumas opções de brinquedos acessíveis, simples e criativos, os quais podem ser utilizados no contexto da educação infantil, com crianças de 0 a 5 anos de idade e contribuem para o desenvolvimento de habilidades diversas.

**Figura 7.** Chocalho gruda gruda



Fonte: Brasil/MEC, 2006.

O brinquedo é composto por dois potes cilíndricos, medindo 10 cm de altura e 7 cm de diâmetro, forrados com tecidos diferentes na cor e na textura. Cada pote traz em seu interior um tipo de objeto: moeda, tampinha, pedrinha, milho etc. Assim eles produzem sons diferentes. Ambos os potes possuem, no sentido vertical, uma faixa de velcro, que prende um ao outro.

Existem muitas possibilidades para explorar o brinquedo, a fim de proporcionar a compreensão e identificação dos sons, além do conhecimento e entendimento do corpo e do ambiente.

Pode-se dar os chocalhos para a criança, um de cada vez, para que ela explore, brinque, bata um no outro, sentindo sua forma, textura e som. Isso poderá ajudá-la a perceber que são dois elementos diferentes. Outra possibilidade é dar os chocalhos para a criança segurar um em cada mão e contar com ela: um, dois.

Mostrar como juntar um ao outro. Deixar que a criança faça tentativas para juntar os dois chocalhos; incentivá-la a separar os chocalhos, puxando um para cada lado. É interessante ainda, ajudar a criança a perceber que os chocalhos produzem sons diferentes.

**Figura 8.** Meia careta



Fonte: Brasil/MEC, 2006.

Para confeccionar este brinquedo, é necessária uma meia de tamanho pequeno, tendo na ponta um pompom. Na parte cor-

respondente à planta do pé, estão presos três guizos, colocados a certa distância um do outro.

Algumas sugestões para explorar o brinquedo são: colocar a mão dentro da meia e estimular a criança, movimentando e agitando a mão para que escute o som. Incentivar a criança a procurar com as mãos, a tocar e pegar. Colocar a meia na mão da criança, incentivando-a a procurar a meia com a outra mão para que faça a junção das mãos na linha média.

Estas e outras atividades com esse recurso possibilitarão à criança movimentar-se e realizar atividades, conhecer e entender seu corpo e o ambiente, além de desenvolver e integrar os sentidos.

**Figura 9.** Forme formas



Fonte: Brasil/MEC, 2006.

O brinquedo é composto por seis placas retangulares medindo 26cm x 20cm, feitas de material leve e macio. Cada placa contém orifícios que formam uma figura geométrica: círculo, quadrado, retângulo, triângulo, estrela e oval. Acompanham 80 pinos que, encaixados nas placas, formam figuras em relevo.

Pode-se dar as placas à criança para brincar, contar, reconhecer forma, textura, peso, consistência e material de que são feitas. Também



é possível incentivá-la a achar os orifícios com os dedos e, seguindo-os, identificar a figura geométrica formada na placa.

Outra possibilidade é dar os pinos à criança para brincar e contar, passando de um pote para outro ou ainda, pedir que a criança escolha uma placa, identificando de forma tátil a figura que contém e encaixe os pinos. Ela deve localizar o orifício com o dedo da mão esquerda e encaixar o pino com a mão direita ou vice-versa.

Há ainda, a opção de pedir à criança que complete uma figura e contorne-a com as mãos, aproveitando para falar das posições: esquerda, direita, em cima, embaixo.

Desse modo, as atividades desenvolvidas com a utilização deste brinquedo, poderão atingir, entre outros, os seguintes objetivos: despertar a curiosidade e o prazer de explorar os objetos e suas respectivas possibilidades; estimular o desenvolvimento psicomotor e a compreensão de lateralidade; desenvolver habilidade para encaixe e pinça; conhecer formas, sequência, seriação e classificação.

**Figura 10.** Encaixando



Fonte: Brasil/MEC, 2006.

O brinquedo é composto por sete potes cilíndricos, com tampa, com 24 cm de altura. Cada um tem dentro um tipo de objeto: moedas, bolinhas de gude, chaves, pedras, pilhas pequenas, tampinhas de garrafa, conchas e balas de hortelã. Cada pote é revestido de um material diferente: feltro, cortiça, papel ondulado, plástico com bolinhas, emborrachado, soft e lixa.

Para a utilização do brinquedo, são disponibilizados ainda, outros sete potes cilíndricos, com 13 cm de altura e diâmetro maior que os anteriores, sem tampa, revestidos com os mesmos materiais citados anteriormente.

Para brincar, pode-se reunir um grupo de crianças e estimulá-las a manipular todos os potes, examinando-os, reconhecendo sua textura, forma, tamanho, peso, material, altura, batendo e balançando-os para ouvir o som.

Outra possibilidade é pedir às crianças que separem os potes mais altos dos mais baixos e façam duas fileiras de potes, comparando a sua altura. Também pode-se contar os elementos mais altos e os mais baixos e somar um número com outro, contando todos os potes.

É possível ainda, dar a cada criança um pote dos mais altos e pedir que o balance para ouvir o som que produz. Em seguida, cada criança poderá destampar seu pote, retirando os objetos de seu interior. Pode-se pedir ainda, para que cada criança identifique os objetos do pote, reconhecendo-os pelo tato, nomeando-os e contando-os, além de propor às crianças que coloquem todos os objetos juntos, misturando-os em um único recipiente, para que conheçam todos pelo nome, uso e função. Pode-se pedir às crianças que contêm todos os objetos juntos, ajudando-as a separar os objetos, agrupando os iguais.

Também é interessante pedir que cada criança localize o seu pote, coloque dentro os objetos que estavam nele anteriormente e o tampe, balançando os potes e distinguindo o som produzido pelos diferentes objetos. É válido também solicitar que as crianças verifiquem a diferença de peso dos potes em função do material neles contido.

Outra opção é pedir à cada criança que examine a textura do pote que escolheu e procure o pote mais baixo com a mesma textura. Em seguida, encaixar o pote mais alto no mais baixo, ajudando a criança a usar as mãos, a fim de que compreenda a diferença no diâmetro dos potes e porque o pote mais alto cabe no mais baixo.

São muitas as possibilidades de utilização deste brinquedo. Estimula o desenvolvimento do tato no reconhecimento de texturas, formas, temperatura, grandeza, peso, consistência e materiais de que são feitos os objetos. Auxilia ainda, na estruturação e organização espacial, além do reconhecimento dos sons.

**Figura 11.** Livro sensorial



Fonte: Brasil/MEC, 2006.

Livro composto por dois volumes, tendo um total de 60 páginas, de 36 cm x 22cm, e 204 figuras em relevo. As figuras são feitas de materiais variados: espuma, tecido, madeira, plástico, barbante, material emborrachado, entre outros. São coloridas e atraentes para todas as crianças, as que enxergam ou não. Na última página, há um kit com figuras recortadas que possibilitam a representação de cenas para ilustrar as histórias que a criança inventar, aplicando os conhecimentos

adquiridos. A tela de nylon encontrada no final do livro, permite às crianças fazerem representações gráficas em relevo, bastando para isso usar uma folha de papel sobre a tela e uma caneta sem ponta.

Ao usar o Livro Sensorial para a introdução de conceitos, é válido promover experiências concretas com elementos do ambiente, na forma e tamanho naturais, com os exemplos mais variados possíveis. Quando for impossível usar objetos e mostrar exemplos reais, pode-se utilizar réplicas, brinquedos, miniaturas e explicações verbais.

Durante a realização da atividade, é importante introduzir diversos exemplos de objetos e fatos familiares pertencentes ao contexto das crianças, possibilitando que ao decorrer das representações, estas usem seu próprio corpo, explorando o ambiente.

É importante ainda, criar oportunidades para que as crianças conheçam o maior número possível de objetos do meio, além de utilizar o livro para dar às crianças, na forma bidimensional, o exemplo dos conceitos aprendidos na forma concreta.

A utilização do livro é uma excelente oportunidade para incentivar as crianças a criar histórias e representá-las com as figuras do kit encontrado no final do livro, além de mostrar-lhes a possibilidade de fazer desenhos em relevo, utilizando uma folha de papel sobre a tela de nylon e uma caneta sem ponta.

Considerando que os brinquedos destacados promovem o acesso ao conhecimento e a inclusão de crianças cegas, estes são considerados tecnologias assistivas, visto que compreendem recursos que propiciam a autonomia, a participação social e a aprendizagem dessas crianças.

## Considerações finais

A realização da pesquisa reforça nossas concepções, no sentido de considerarmos que a inclusão educacional e social da criança cega requer a capacitação contínua dos profissionais envolvidos, além da constante participação familiar, de modo com que as reais necessidades

desta criança não sejam ignoradas ou negligenciadas, mas sejam parte integrante do contexto escolar e dos demais contextos sociais.

Ao retomarmos às questões problematizadoras que nortearam nossas reflexões, torna-se válido conceber que, para que a tecnologia assuma a condição de “assistiva” no contexto educacional, é indispensável que esta proporcione, por meio dos recursos e serviços disponíveis, as devidas condições para que a pessoa com deficiência desenvolva suas habilidades e potencialidades, num espaço de contínua aprendizagem. Quanto aos brinquedos pedagógicos demonstrados ao decorrer deste artigo, consideramos que, quando adequadamente utilizados, estes possuem grande relevância para a aprendizagem de crianças cegas, visto que são adequados às suas formas próprias de significar o mundo.

Diante do exposto e, sem pretender abordar o tema proposto em sua amplitude e relevância, esperamos que esta pesquisa contribua para a continuidade e efetividade das práticas educacionais inclusivas voltadas à criança cega.

## Referências

BERSCH, RITA. Introdução à Tecnologia Assistiva. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 15 maio. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Brincar para todos. Brasília-DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf> - Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) - Acesso em: 5 mar. 2020.

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

O AMPLIADOR DE IDEIAS. Disponível em: <https://oampliadordeideias.com.br> - Acesso em: 24 ago. 2018.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004. 188 p. (Coleção: EDUCAÇÃO ESPECIAL). ISBN 85-308-0752-9.

SÁ, Elizabet Dias. CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Selección de la muestra. México: McGraw-Hill, 6ª Ed 2017.

SANTOS, Lilian Cristina dos. A inclusão da pessoa cega em cursos a distância, mediada por recursos de Tecnologia Assistiva: uma proposta de design instrucional. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT). Anápolis: Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2019.

SIQUEIRA, J. BRAILLEÉCRAN: uma abordagem para entrada de texto em Braille para smartphones. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação do Instituto de Informática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia/Go. Universidade Federal de Goiás, 2017.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset; TONIAZZO, Fernanda Riveiro. Algumas reflexões sobre a aprendizagem de leitura e escrita no sistema Braille sob a ótica da linguística em Saussure - Revista Brasileira de Educação Básica. 2017. Disponível em: <https://rbeducaobasica.com.br/algumas-reflexoes-sobre-a-aprendizagem-de-leitura-e-escrita-no-sistema-braille-sob-a-otica-da-linguistica-em-saussure>. Acesso em: 26 dez. 2018.

# UM OLHAR INTERROGATIVO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA: UM DESAFIO GRATIFICANTE À PRÁTICA DOCENTE

Jane Ferreira da Rocha  
Abadia dos Reis Gondim

## Introdução

O trabalho que será apresentado, tem como tema: “ A inclusão de crianças com autismo na educação básica.” É uma pesquisa que se caracteriza no sentido em que se busca a temática a partir de revisões bibliográficas, artigos, revistas publicadas. O principal objetivo deste trabalho é analisar metodologias de inclusão em relação aos alunos com autismo. Inicialmente abordaremos o conceito de autismo e o diagnóstico diferencial dentro das unidades escolares. Para que haja a inclusão escolar é necessário o envolvimento da escola, comunidade e família para atender as necessidades e garantir o acesso/permanência da criança com autismo. Adaptações no currículo são necessárias para desenvolver sua autonomia, ultrapassar seus déficits sociais, para que novos conhecimentos e comportamentos sejam desenvolvidos no aluno.

Estudar o autismo e a inclusão contribui para ampliar o conhecimento na área, contudo é necessário a formação de profissionais da educação básica numa perspectiva da inclusão escolar. Nesta perspectiva, a temática reafirma a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária. Proporcionar as crianças com autismo a convivência com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo a suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo.

O professor deve ter um olhar atento às necessidades de cada aluno, foque em suas potencialidades para que de fato esse aluno se

sinta incluído e se efetive o ensino/aprendizagem. Deve-se estruturar a rotina da criança, mudanças podem influenciar em seu comportamento. A educação de crianças autistas é algo que inclui muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina. Todas as estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem-estar psicológico da criança e da família.

## Uma breve abordagem da educação inclusiva

Ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Ao longo da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos. Desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, significou uma grande vitória para os autistas, seus familiares e profissionais que atuam com esta população. No § 2º do Art. 1º da Lei Berenice Piana está uma simples e óbvia afirmação, mas que faz toda a diferença quando é preciso garantir os direitos dos autistas.

O Art. 2º da Lei Berenice Piana estabelece as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis, é uma leitura que pode-se fazer da Lei. Ver essa necessidade básica e primordial



transcrita assim, clara e objetiva, numa lei brasileira trás de certa forma mais conforto as famílias.

Uma das áreas da intervenção com autismo que, seguramente, mais se beneficiará desta e de outras leis de proteção das pessoas com autismo que ainda virão, é a inclusão escolar. Este tem sido o campo mais difícil em nossa atuação cotidiana, afinal, infelizmente, ainda existe muito preconceito, resistência à mudança e falta de preparo das escolas e dos profissionais para que a inclusão destas crianças realmente ocorra.

A Lei Berenice Piana, em seu Art. 3º afirma que o autista tem direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Depois, em parágrafo único, a mesma lei afirma que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Claro que é sempre melhor conseguir que esse direito se faça valer por meio da parceria com a escola e com a equipe de educadores, explicando os motivos desta necessidade e mostrando que a criança precisa de uma atenção individualizada na maior parte do tempo. É importante convencer a escola de que esta atenção individualizada não pode ser disponibilizada pelo professor, afinal este deve ocupar o seu papel de referência do grupo e manter sua atenção para o coletivo. Sem esta figura de referência, a rotina da sala de aula também não se mantém e atrapalha ainda mais a inclusão do autista neste ambiente.

É importante colocar o aluno numa escola onde haja empatia entre escola e família, esse é o primeiro passo para que o aluno se sinta acolhida e a família também sinta segurança ao deixar seu filho na escola. Portanto é preciso que a escola também se prepara para receber esse aluno, onde esse aluno receberá atenção, tenha pessoas capacitadas, treinadas para realmente fazer a inclusão desse aluno.

Na Declaração de Salamanca, o princípio pela educação inclusiva fica assim delineado:

Declaração de Salamanca, o princípio pela educação inclusiva fica assim delineado: O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Partindo do pressuposto de que cada criança tem características singulares, as quais necessitam ser consideradas no processo educacional, este novo paradigma, o da Educação Inclusiva, ressalva que a manifestação de uma dificuldade não seja impedimento para a aprendizagem, respeitando-se assim as diferenças individuais.

A constituição federal estabelece que a educação é dever do Estado e deve garantir, dentre outras coisas, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.208, III). O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), relativamente à educação, em seu artigo 54, III, também assegura à criança e ao adolescente portador de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

É um grande desafio aos professores o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, pois cabe a eles construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes os professores apresentam resistência

quando o assunto é mudança, causando certo desconforto, talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente com estudantes com deficiências. Sendo assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. O professor deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando somente nos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN,1997, p.120).

Portanto, o direito da criança com deficiência de estar na rede regular de ensino está garantido. Mas será que está garantido que esta criança receberá o atendimento especializado que merece? Está garantido que os profissionais desta escola estarão capacitados para realmente incluir esta criança nas atividades acadêmicas considerando suas peculiaridades, suas necessidades específicas e as adaptações de ambiente e material? Na maior parte dos casos não. E é aí que está o verdadeiro problema. O direito à educação já está garantido, resta agora garantir que a criança com deficiência receberá a educação adequada. Infelizmente, disso ainda estamos muito longe. Ainda é um grande desafio tornar o ensino regular adequado e adaptado às necessidades específicas de cada criança.

Mas começar a cobrar os direitos que já estão na lei, é o primeiro passo para tornar as nossas escolas inclusivas, adaptadas para receber os alunos de inclusão, esse é o primeiro passo para uma educação inclusiva bem-sucedida.

## **Aluno com autismo: como vencer os desafios na escola?**

Por muitos anos pensou-se que a aprendizagem dos indivíduos ocorria de forma única que poderia ser generalizada a todos, tendo como exceção aqueles que apresentassem transtornos de personalidades, limitações cognitivas, físicas, sensoriais e mentais; estes não aprenderiam nada além do que sua deficiência lhe permitisse. A esses foi negada a oportunidade de aprendizagem, sendo os mesmos separados durante anos por carregarem a marca da diferença, no corpo, nas atitudes e no discurso.

Na fase escolar muitos de nós ou quase todos nós já passamos por algum desafio na sala de aula. Seja na superação de uma timidez, no aprendizado de uma matéria, entre outros; todos nós, um dia, enfrentamos um determinado obstáculo na vida estudantil, sobretudo na infância. Com as crianças e adolescentes que convivem com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) também é assim, mas com uma intensidade maior.

É importante que se saiba o quanto a vida de quem vive com autismo pode ter muitas barreiras. Algumas características, por exemplo, costumam ser notadas nessas pessoas, embora o TEA não tenha uma fórmula única. Alguns fatores são influenciadores no relacionamento do pequeno consigo mesmo, com o ambiente em que está e com seus colegas de classe, como por exemplo:

- Interação social comprometida;
- Comunicação que nem sempre apresenta efetividade;
- Estereotípias;

- Hipersensibilidade;
- Interesse profundo a um determinado assunto.

Não se pode negar o quanto é difícil para essas crianças a adaptação em um espaço como a sala de aula. Portanto, torna-se mais que necessária a busca por estratégias que visem ao desenvolvimento de habilidades desses alunos.

Pensar no bem-estar destas crianças é primordial nesse processo é estabelecer uma comunicação entre os pais e os professores, considerando que nesse estágio o acompanhamento médico já deva ter sido feito. Somente com a orientação de um especialista é que a relação família-escola ganha fundamentos para a promoção de uma ligação eficaz entre essas partes.

Conquistar o laço de confiança em uma criança com autismo é um desafio, mas é possível. O processo consiste no preparo que o educador tem, além dos relatos dos pais do estudante. Comece de forma sutil, mostre que você está ali para ajudá-lo em todos os desafios. Um dos segredos para o sucesso nesse quesito é a comunicação utilizada. É aconselhável que o professor utilize uma linguagem que seja clara, objetiva e sem conotações. Pessoas com TEA não compreendem piadas e expressões de sentido figurado. A utilização de materiais pedagógicos é uma ótima forma de proporcionar aos pequenos com autismo o desenvolvimento de sua coordenação motora. No entanto, é importante que uma equipe de especialistas esteja sempre por dentro do cotidiano do aluno.

Pensar a escolarização de crianças autistas e psicóticas não é tarefa fácil. A inclusão dessas crianças na escola regular requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar de aluno, o que implica em à escola estar disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento. Mas, é preciso levar em conta que antes mesmo desta criança adentrar os muros da escola, algumas construções são necessárias. O sujeito se constitui, na medida em

que toma para si ideais que lhe são apresentados ao longo de sua existência, primordialmente pela sua família, inserida em algum contexto social ao qual se identifica. Para tanto, se reconhece que a este valor, tomado como ideal, explicitado ou não pela família, o sujeito responde sempre de maneira particular. Isso pode ser observado, por exemplo, na biografia de Sigmund Freud, sobre a influência de seus pais em relação aos seus estudos.

## Os desafios de uma criança autista

Um dos grandes desafios que pais e familiares de crianças com TEA (Transtorno de Espectro do Autismo), é o chamado “Preconceito Reverso”.

As crianças não trazem sinais na aparência, o que dá a impressão de não terem nenhum tipo de necessidade, gerando descon-fiança nas pessoas que a cercam.

Muitas vezes são julgados como mimados, mal-educados entre outros adjetivos pejorativos.

Quando meu filho foi para escola, já pressentia que teríamos contratemos. Por mais que tenhamos um apoio médico, mas ao chegar na escola é diferente. É ali que você deixa seu filho até então muito protegido por você de tudo e de todos. Aí você vê que chega o momento que você tem que deixa-lo viver. O papel da escola nesse momento foi muito importante. Passamos por algumas escolas que não conseguiam atender meu filho, o que causou muita apreensão em nós. Após muita busca, encontramos uma unidade escolar onde ajuda da escola junto com seus profissionais no desenvolvimento das habilidades por mais peculiares de meu filho, ajudou-o a desenvolver as suas habilidades desde a caligrafia a interpretação, respeitando o tempo dele (MARINA PEREIRA, MÃE DE UMA CRIANÇA COM TEA).

A educação de nosso país não está preparada para uma inclusão, onde as potencialidades de crianças autistas se desenvolvam de forma plena. Muitas vezes por dificuldades de transporte e de baixa estima, muitas mães preferem deixar seus filhos em casa, longe do convívio e integração com outras crianças.

Aceitar que chegou a hora de meu filho ir para escola, sair da redoma que criei em casa para protegê-lo, foi muito difícil. Sofremos muito, as escolas do meu município não estavam preparadas para receber um TEA, ainda se discutiam políticas de inclusão na escola muito pouco. Os professores assustaram com meu filho, não sabiam como lidar e eu fiquei frustrada. Mas não desistir. O que vejo hoje com o passar do tempo e que houve um aprendizado da escola e nós- a família. –É essa construção de aprendizado ajudou muito meu filho. Hoje ao deixá-lo na escola me sinto segura e ele gosta do ambiente escolar, fez amigos, interage nas programações da escola. Enfim não é fácil reconhecer diferenças, aceita-las e aprender como resolve-las. Não que seja tudo perfeito, ainda há muitos entraves, mas vamos vencendo dia após dia (ELIANA ROCHA, MÃE DE UMA CRIANÇA COM TEA).

As professoras não têm como se desdobrar dentro de salas de aula lotadas. É necessário o atendimento de forma individualizada crianças que certamente ficariam à margem de todo um aprendizado e do estímulo de seus potenciais.

“Falta preparo”: o trabalho do professor regente, e a (in)suficiente formação. A análise desta categoria relaciona-se com a percepção que os professores têm sobre a proposta de inclusão escolar das crianças com autismo, psicose ou T.G.D na escola regular.

Quando me deparei com um aluno com TEA na minha sala, constatei que não estava preparada, que a teoria e a prática aprendidas na faculdade pareciam não se encaixar, fiquei apavorado diante daquela situação, foi

como se tudo que vi durante o período de faculdade eu não conseguia colocar em prática. E acabei ficando frustrada porque via que não estava conseguindo trabalhar com meu aluno da maneira que ele precisava. Eu não conseguia dar atenção sentar do lado, explicar da mesma forma, porque eles precisam de alguém que sente do lado, que faça e acompanhe junto com ele, que diga faz, agora cópia essa folha, essa linha... Quando cheguei na direção da escola e expus meus medos, frustrações diante da situação que estava vivendo, foi muito bom, porque mandaram um professor de apoio qualificado que começou a trabalhar com meu aluno de forma eficaz, e eu acabei aprendendo também trabalhar essa diferença com esse aluno em sala de aula. Vejo que não é todo professor que está preparado para trabalhar a inclusão, e que o professor quando tem um aluno de inclusão inserido na sala ele precisa de ajuda de um profissional (FLÁVIA VERAS, PROFESSORA REGENTE DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIA NAVARRO DE ABREU).

Legalmente a questão da inclusão de alunos com deficiência está muito bem amparada; teoricamente, estamos diante de um novo paradigma de educação inclusiva. Contudo, é muito grande, o distanciamento entre os preceitos legais /teóricos e a prática da inclusão, entre o direito que é garantido e o que de fato, é proporcionado na escola. Há que se considerar que a legitimidade desse processo advém da capacidade de mobilização, articulação e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar.

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e a capacidade cognitiva. Como o próprio nome diz, o espectro autista é um transtorno que apresenta graus de severidade variados: leve, moderado e grave.

Algumas crianças com autismo podem ter fala e inteligência preservadas, enquanto outras podem apresentar uma linguagem



muito prejudicada, chegando ao mutismo. Da mesma forma, comportamentos restritos, falta de contato visual e interação social, são características comuns no autismo.

Dessa forma, torna-se um desafio para os professores encontrarem as melhores intervenções pedagógicas no autismo. Para que isso aconteça, é fundamental contar com o apoio da família e dos profissionais que trabalham com a criança.

De acordo com Silva (2010) um bom relacionamento entre família e professores amplia as possibilidades e cria novas formas de atividade e afetividade. A maneira que professor e aluno se relacionam cria a afetividade que faz com que essa relação se fortaleça ainda mais. O aprendizado desse aluno se dá no cotidiano, porque é através da prática que se constrói o conhecimento é a afetividade.

Ainda que os sintomas do autismo se manifestem nos primeiros anos de vida, muitos pais procuram ajuda tardiamente, seja por falta de conhecimento ou pela dificuldade em lidar com o tema.

No entanto, quanto antes for feito o diagnóstico, melhor será o desenvolvimento da criança. Isso porque poderão ser feitas intervenções precoces, que serão elaboradas segundo as características e necessidades de cada criança. Da mesma forma, a elaboração da intervenção pedagógica também é facilitada.

As intervenções pedagógicas no autismo visam assegurar o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil fala da importância das articulações com outras áreas, para ajudar o professor a conhecer o jeito, as demandas e as necessidades de cada criança.

No que se refere às pessoas com deficiência no campo educacional, o pedagogo inverte sob uma perspectiva de acesso universal e de superação ao preconceito em relação às diferenças, visando à inclusão e a permanência dos alunos, assim desenvolvendo práticas educativas e efetivando os seus direitos. Libâneo (2004, p. 29) por sua vez retrata:

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A criança com autismo, é, antes de tudo, criança. Assim, na escola precisa ter a oportunidade de interagir com outras crianças e aprender sobre o mundo que a cerca. A psicopedagogia tem um papel muito importante no planejamento das melhores intervenções pedagógicas no autismo.

Libâneo (2001), defende que o trabalho pedagógico, o qual compreende a atuação profissional do Pedagogo, em um amplo leque de práticas educativas do trabalho docente desenvolvido em sala de aula pelo professor. Para esse autor, o trabalho docente dado a sua natureza, é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é necessariamente docente, face aos modos de atuação e requisitos profissionais não serem da mesma natureza, ainda que se configurem como modalidades de prática pedagógica. Nesse sentido, o educador, necessariamente, constitui sua identidade profissional pela teoria e prática acerca dos saberes pedagógicos.

Assim, as intervenções pedagógicas devem estimular e contribuir com o processo de aprendizagem das crianças com autismo. Um caminho, é propiciar conhecimento pelo que encanta e estimula as crianças, para despertar seu interesse e curiosidade para a leitura, escrita e interação social.

## Escola para todos: desafios da prática de inclusão

A escola é para todas as crianças, e, mais do que nunca, precisam se adaptar para responder aos princípios da Inclusão. Em uma escola inclusiva, toda criança é aceita e a diversidade é valorizada.

No entanto, saber quais são as melhores intervenções pedagógicas no autismo é um desafio para os professores. Por isso, é importante que a criança chegue na escola com um diagnóstico fechado, já com tratamento multidisciplinar, com fonoaudiólogo, psicólogo, médico e psicopedagógico.

Esses profissionais que acompanham a criança, podem ajudar a elaborar um planejamento pedagógico específico, dando suporte para o professor. As intervenções pedagógicas no autismo, como com qualquer criança, visam a construção do conhecimento, a inserção social e a criação de um vínculo com a escola, com o ambiente e com as pessoas.

De acordo com Silva (2010, p. 19) “um bom relacionamento entre família e professores amplia as possibilidades e cria novas formas de atividade e afetividade”. Compreendemos que a maneira que professor e aluno se relacionam cria a afetividade que faz com que essa relação se fortaleça ainda mais. O aprendizado desse aluno se dá no cotidiano, porque é através da prática que se constrói o conhecimento é a afetividade.

Sendo assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades específicas. Por isso a importância do papel docente na percepção do aluno, no acompanhamento do mesmo em sala de aula e na busca constante de aprender e melhorar a si mesmo em sua prática atualmente, para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes

de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais que uma escola regular, apresenta.

Faz-se necessário que os profissionais e principalmente os professores, estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando. Frente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2006, p. 10).

A educação é um direito de todos, educação de qualidade é igualitária, e nós, como professores, tentamos fazer com que isso aconteça, no entanto, a capacitação de professores passa por uma mudança a respeito da inclusão, visando melhora lá com atendimento igualitário e qualitativo, com direito ao acesso e a permanência na escola, precisando também ser levado em conta outros princípios como a acessibilidade e locomoção. A atuação pedagógica é um processo de investigação, estudo e de solução de problemas, por isso, muitas vezes o professor se depara com inúmeros desafios, que devem ser solucionados para superar os limites impostos, exigindo do professor a busca por novas estratégias, procurando identificar as possibilidades de cada aluno com o intuito de encontrar as capacidades para que esse aluno possa aprender junto com os demais e superar seus próprios limites. Diante de tal desafio, o professor deve planejar suas aulas e recorrer entre outras alternativas possíveis para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula.

Sabemos que é um desafio colocar em prática a inclusão escolar, por isso a parceria escola, família e profissionais que trabalham com a criança é fundamental para os melhores resultados. Assim, fica mais

fácil conseguir os melhores recursos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança com autismo.

## Considerações finais

A discussão frente ao processo de inclusão escolar não é recente, porém a prática tem demonstrado que algumas barreiras devem ser removidas e os obstáculos superados, para que a inclusão possa ser construída e não imposta sem critérios de adaptação. Refletir sobre os limites e possibilidades da educação inclusiva nos possibilitou conhecer a realidade desse contexto, visto que existem inúmeras leis que preconizam os direitos das pessoas com deficiência de estarem inseridas no ensino regular.

Contudo, muitas pessoas com deficiência tiveram, por longo tempo, este direito negado. O tratamento destinado a elas tinha como objetivo sua adaptação, numa tentativa explícita de normalização da deficiência em total negligência para com a sua singularidade. A perspectiva da educação inclusiva impõe um processo de desconstrução destes referenciais.

Na cena contemporânea, precisamos entender que as pessoas com deficiência são pessoas ativas que buscam o pleno desenvolvimento perante as suas necessidades diárias. É fundamental considerar que essas antes de tudo, são seres humanos e devem ser tratados como tal, que tem seu valor e que podem e devem realizar seu papel enquanto cidadãos.

Nesse contexto, a postura crítica e reflexiva dos pedagogos faz deste um profissional com um olhar amplo de todo o contexto no qual está inserido. Esse embasado no projeto ético-político profissional assumirá em seu trabalho um papel socioeducativo de caráter emancipatório de efetivação dos direitos garantidos pelo Estado às pessoas com deficiência, no qual a concretização destes não poderá se realizar genericamente.

Nesta perspectiva refletir sobre a importância de uma prática educativa adequada a realidade das pessoas com deficiência, suprimindo

as necessidades sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas da realidade apresentada, que leve em consideração as motivações e as limitações dos alunos e garanta as aprendizagens para a formação de cidadãos reflexivos e críticos, é de extrema relevância.

Concluimos que há alguns anos era considerado irrealista por milhares de pessoas ao menos discutir a possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, todavia a história da educação mostrou avanços significativos frente ao processo de inclusão e que apesar dos obstáculos que devem ser superados, é possível e viável, de fato, é real e acontece, não apenas como um direito das pessoas com deficiência, mas como protagonista de sua própria história.

## Referências

- AUTISMO E REALIDADE. Disponível em: <http://www.autismoerealidade.com.br/wp-content/uploads/2013/02/A-Legisla%C3%A7%C3%A3o-Brasileira-e-o-Autismo-Dez-2012.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- AMARAL, L. A. Diferenças, Estigma e Preconceitos: O desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. TR; Rego, T. C. (Orgs). Psicologia, educação e as temáticas da Vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.
- FIALHO, Juliana. (2013). Autismo e Inclusão: o que dizem as leis brasileiras? Disponível em: <https://comportese.com/2013/12/20/autismo-e-inclusao-escolar-o-que-dizem-as-leis-brasileiras> Acesso em: 02 jan. 2022.
- INSTITUTO UNIBANCO. Educação Inclusiva: Um direito. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-inclusiva-um-direito-> Acesso em 02 jan. 2022.
- KUPFER, M. C. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. In Escritos da criança, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS.
- LIBANEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA, A. M. Educação especial e inclusão escolar: História e Fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar). 215p.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

# O MILÍMETRO ENTRE A ARQUIBANCADA E A QUADRA: OS ABISMOS DA TRANSGENERIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Taynara Reges Cardoso

## Introdução

A busca por descrever fenômenos relacionados à transgeneridade<sup>17</sup> parte de uma necessidade contemporânea que insurge de posicionamentos políticos e tecnológicos que reforçam o sistema binarista dentro dos dispositivos<sup>18</sup> de controle social. Para que ocorra a visualização desse mecanismo de imposição hegemônica, manifestamos a importância em dialogar sobre a transgenia, de maneira a romper com indevidas intervenções sociais, históricas e políticas presentes na escola, grande reforçadora do transexismo.

Em primeiro plano, direcionamos essa reflexão para a escola, uma vez que, como instituição social tem a responsabilidade de desenvolver e formar seres humanos para a vida em sociedade e é nesse espaço que ocorrem construções fundantes para os sujeitos, diante de novas descobertas e apropriações. Essa instituição carrega diversas metodologias de ensino, do desenvolvimentismo ao construtivismo, perante as diferenças<sup>19</sup> que refletem de forma distinta para cada aluno/a.

---

<sup>17</sup> A transgeneridade está para além da causa gay e lésbica. Ela busca expandir sua definição ao propor estar relacionada com diversas manifestações de identidades de gênero, o que a amplia dentro do binário masculino-feminino (LANZ, 2015). Para Jesus (2012) transgênero é um termo “guarda-chuva”, a qual utilizamos da metáfora, assim como Lanz (2015) que reforça: todo o grupo de pessoas que não se sentem representadas pelos papéis postos pela sociedade.

<sup>18</sup> Para Miskolci (2013) a palavra “dispositivo”, advinda dos estudos dos escritos de Foucault, está direcionada aos discursos e às práticas sociais que, com o tempo, vão concretizando uma problemática social.

<sup>19</sup> A palavra “diferença” será tratada no artigo como uma noção democrática, de alteridade para pensar o ser humano como um todo que expressa formas distintas e que, a mesma está presente em todas as pessoas, pois cada um/a carrega uma diferença que foi normalizada ou resistente na sociedade (MISKOLCI, 2013).

A escola, atualmente, não se interessa por temas insurgentes, como gênero, classe, etnicidade, estética, deficiência, entre outros marcadores sociais prescindíveis, escorregando em questões operacionais e instrumentais. Com isso, todos/as os/as alunos/as que são sujeitados/as à subalternidade e marginalidade veem-se na necessidade de se encaixarem em padrões historicamente estabelecidos. Para romper com essa mecânica reificadora, a elevação do autoconhecimento através da integração social se torna importante por meio das diferenças presentes nas práticas corporais e há de referenciar o/a professor/a como responsável, também, por diversas experiências e buscas pelas identidades dos/as alunos/as.

Com base nos estudos culturais, feministas e na teoria queer, e, na busca por propostas coletivas e transformadoras, apresentamos como questão norteadora desse artigo: a partir da condição transgênera como transgressora dos papéis e comportamentos que são postos a ela, quais são os abismos que reforçam as expressões de feminilidade/s e/ou masculinidade/s nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), tendo em vista a prática pedagógica como força para apreender com a transgeneridade e transformar os olhares sobre o corpo?

Para responder à questão, refletimos sobre o tema considerando a necessidade de gerar maior aceitação das pessoas a respeito desse assunto. Isto porque consideramos fundamental refletir sobre o conservadorismo que cerceia a escola, pois reconhecemos as forças das adjetivações sobre os corpos que alimentam analogias falsas e fazem com que crianças e adolescentes cresçam com uma única expectativa daquilo que se esperam delas. Ir à luta contra a transfobia, a violência, o assédio e a discriminação dizem respeito a uma postura de recuperar, salvar e transformar vidas que estão suscetíveis às marginalizações à dificuldade de acesso nas universidades, nos empregos, bem como às diversas formas de agressão, suicídios, marcas, feridas que não são possíveis de esconder, sendo assim, abismos.



Com isso, é necessário estudar a condição transgênera nas aulas de EFE para que des-naturalize o que aprendemos como natural. Nesse contexto, buscamos evidenciar as manifestações corporais na contemporaneidade, em específico, na escola e como são refletidas e problematizadas nas aulas. De maneira análoga, identificar os dispositivos de controle presente nas narrativas lidas e analisar as possibilidades de intervenção para uma prática pedagógica não exclusivista, para além dos padrões binários, elucidando um corpo em constante evolução a partir das suas relações sociais.

O presente estudo traz como método uma revisão bibliográfica utilizando de fontes científicas sobre as temáticas de transgeneridade, gênero, poder e EFE. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório em que levantamos informações para a materialização dos fenômenos investigados. Para tanto, analisamos livros, dissertações e artigos que contribuem para a discussão acerca das identidades de gênero, de modo a realizar uma aproximação e integração entre as informações que serão pontuadas ao longo da produção.

O artigo conta com a seguinte divisão textual, na primeira seção trata-se da relação entre o poder disciplinar e a crítica diante do binário (hetero/homo); na segunda seção é desenvolvido conceitos imprescindíveis sobre as questões de gênero e as práticas inteligíveis; na última seção, os desafios de uma prática pedagógica a partir das diferenças como objetivo norteador do artigo. Nesse sentido, observamos que há poucos estudos que tratam explicitamente sobre as relações entre esses objetos no âmbito das práticas corporais na EFE.

## **Sobre efeito do poder disciplinar nos corpos**

Em primeiro lugar, é preciso refletir sobre o que é posto como visível, regra, norma, sobre uma masculinidade branca, heterossexual<sup>20</sup>;

---

<sup>20</sup> A sociedade, como forma de controlar os corpos, relaciona a natureza com a heterossexualidade. Nesse sentido, o artigo faz uma crítica ao sistema heterossexual com base em Preciado (2016) que determina a heterossexualidade como um dispositivo que produz a feminilidade e a masculinidade, dividindo os corpos em dois.

um estereótipo que se tornou modelo para a sociedade ocidental atual a qual enfatiza uma normalização que produz controle e efeito de alienação quase que imperceptível, mas poderosa nas instituições sociais. A priori, discutir o poder com relação ao corpo para introduzir as discussões de gênero é refletir sobre a relação entre sujeito e sua biologia sendo fundamentação para todas as diferenças expressas na sociedade e, como essa fundamentação repercute desde a idealização da família sobre o/a filho/a, está sobre uma vigilância quase que, de forma natural, em todos os lugares.

Ao pensar o gênero, logo, é possível relacioná-lo às relações de poder que estão presentes nas instituições sociais. Toda e qualquer mudança significativa nos comportamentos compromete diretamente no que é dito como homem ou mulher, assim a palavra gênero está relacionada com as representações simbólicas e todas as doutrinas existentes na sociedade, sendo o controle da própria articulação do poder (SCOTT, 1995).

Preciado (2016, p. 29) aborda sobre a produção “sexo-prostético”<sup>21</sup> correlacionando-o com a noção de natural controlada por uma máquina heterossexual que é vista como real e única na sociedade. Todo e qualquer desvio é direcionado para a renaturalização e encaixe no sistema binário. Essa elaboração próstética está relacionada com o poder na idealização e produção de corpos masculinos e femininos para que continue a linha tênue entre sexo, gênero e desejo.

A EFE, como eixo da discussão, tem o poder de enquadrar e reforçar a heteronormatividade<sup>22</sup>, moldando os/as alunos/as em identidades fixas, adequando-os/as à construção de homens e mulheres não expandindo as possibilidades que cada aluno/a tem, de maneira

<sup>21</sup> Para Preciado (2016) o gênero para além de performativo, como elaborado por Butler (2003) é, também, dado na materialidade dos corpos ao mesmo tempo que é orgânico é construído.

<sup>22</sup> A heteronormatividade é vista atualmente como uma ordem, um regime que reforça um modelo a seguir regulando as formas como as pessoas se expressam e se relacionam uma com as outras, convencendo a ideia de que todas as pessoas são heterossexuais (MISKOLCI, 2013).

“natural”, concretizando assim o poder binário que não é flexível; e, desse modo, não legitimando todas as expressões corporais presentes na escola.

Para ampliar esse entendimento, fundamentamos nossas reflexões a partir de Foucault (1987; 1999) para pensar sobre o poder disciplinar e relacioná-lo à escola, mais uma vez, um lugar possível de perceber diversas formas de repressão nas aulas que acabam gerando corpos úteis, submissos e sujeitados a um único padrão de identidade de gênero.

Ao discutir poder e relacioná-lo com o corpo e educação, Foucault (1987; 1999) realizou uma busca na compreensão de novas formas de subjetividade que estão presentes na atualidade por meio de dispositivos que foram excessivamente construídos. Com essa interseccionalidade se torna evidente a necessidade de pensar novas perspectivas quando o assunto envolve a transgeneridade nas práticas pedagógicas.

Com base em Foucault (1987), a subalternidade, a força e o desempenho do ser humano são processos organizados e instrumentalizados. Com isso, é possível afirmar que o sistema se encontra fixo, neutralizado e fragmentado e, a partir desses mecanismos, são inseridas estratégias de poder comprovando uma subjetividade guiada pela soberania contemporânea refletida nas instituições sociais, a princípio, na escola.

Sabe-se que a transgeneridade só está presente como discussão central devido à normatividade binária de gênero com toda sua potência de exclusão, preconceito, classificação, diferenciação que tem como base o órgão genital, sendo a transgenia, uma transgressão da norma, inventada, de gênero (LANZ, 2015). Em vista disso, ao pensar corpos soberanos a outros na EFE, por exemplo, uma prática corporal melhor para uns, direitos maiores para outros, precisa-se ampliar as concepções pedagógicas para além do que é visto exclusivamente na escola e entender como se deu essa relação dos corpos, repletos de poder entre as relações sociais, pensando que, os mesmos são submissos às instituições de poder. Logo, essa submissão leva a um poder disciplinar, não havendo ênfase na humanização, mas nas formas tecnológicas.

Esse corpo social<sup>23</sup> produz proibições, penalidades e opera de maneira micro<sup>24</sup> por entre as relações taxonômicas e, para Foucault (1999, p. 35), o poder está condizente com:

[...] uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo.

Ao pensar a transgeneridade, Lanz (2015) afirma que a condição transgênera está relacionada a um problema de ordem moral juntamente com as questões sobre o corpo e subjetividade ao pensar que a mesma é considerada patologia e promiscuidade, reforçando discursos cisgêneros<sup>25</sup> que enfatizam uma identidade que esteja em concordância com o gênero que lhe foi dado após o nascimento.

Sendo assim, para Fernandes (2016), as coisas foram se tornando objetos de manipulação, os sujeitos se objetificam e participam ativamente nos dispositivos para a produção técnica da sociedade. Para Foucault (1987, p. 218):

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos

<sup>23</sup> Na aula de 14 de Janeiro de 1976, Foucault (1999) esclarece a respeito das múltiplas relações de poder que caracterizam o corpo social e que as mesmas estavam em constante movimentação devido a uma produção em funcionamento do discurso verdadeiro.

<sup>24</sup> Foucault (1999) acreditava na necessidade de pensar o poder de maneira micro: sendo os níveis mais baixos, as técnicas, os procedimentos e como atuavam a partir das relações sociais diante das produções imanentes do poder.

<sup>25</sup> Cisgênero: pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi dado após o nascimento (JESUS, 2012).

e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Ao pensar a sociedade atual, observa-se que esta vem passando por diversas transformações políticas, sociais e econômicas e o corpo, sujeito e explorado, sofre as consequências e as mudanças advindas do tempo. Apesar da ampla evolução, é sobre o corpo que estão centradas as estratégias de poder. Esse sujeito que compõe o corpo é vigiado por métodos de correções e forças da docilidade<sup>26</sup>, concretizando a submissão, continuamente, tendo as relações de controle, marcas e súplicas sobre os corpos que compõem a sociedade (FOUCAULT, 1987).

Como agravante para a consolidação das hierarquias, percebe-se, na contemporaneidade, os choques entre as raças<sup>27</sup>, raças que foram inventadas pelo indivíduo para que haja a sujeição dos corpos, pelo princípio da superioridade e inferioridade. Ao dialogar sobre essas hierarquias de poder, Louro (2001) reitera sobre as normas regulatórias que estão entre os sujeitos, normas compulsórias que, ao mesmo tempo, reforçam um discurso de normatividade e dão margem para inicializar a produção de corpos que não se enquadram no que é classificado como centro. Diante desse paradoxo:

[...] vai ser recentralizado e tornar-se justamente o discurso do poder, de um poder centrado, centralizado e centralizador; o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento,

---

<sup>26</sup> Dócil é aquele corpo manipulável, submetido, transformado e utilizado sobre uma vigilância constante de poder. Foucault (1987) acreditava que o espaço, o tempo e o movimento eram métodos capazes de gerar a sujeição dos corpos para a docilidade e utilidade na sociedade, seriam disciplinas para a chegada da dominação dos corpos, corpos úteis, obedientes, submissos e dóceis.

<sup>27</sup> Raça, nesse contexto, não como sentido biológico, mas histórico-político. Duas raças diferentes “devidas aos privilégios, aos costumes e aos direitos, à distribuição das fortunas e ao modo de exercício do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 90).

todos os discursos biológico-racistas [...] mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade (FOUCAULT, 1999, p. 72-73).

Por entre uma super e uma sub-raça é vista e vivida uma verdade excludente, ilusória e reificadora, em que, cada vez mais, há a necessidade de um novo processo de humanização. E, para que seja possível, é preciso pensar metodologias e tecnologias que reconheçam o indivíduo pelo que ele é e não pelo o que é moldado a ele. Para isso, o sentido da escola em buscar a conscientização como instituição social que viabiliza contra conteúdos reproduzidos sobre efeito do poder e que, o corpo não seja uma constituição do aparelho<sup>28</sup> fragmentado, instável e não natural.

Ademais, a própria escola é um sistema disciplinar e está conjugada em uma estratégia de poder que gera efeitos de dominação. É possível afirmar que o ser humano acaba sendo vítima estando preso aos poderes de classificação e normalização referenciados acima. Para Goellner (2013), a escola é um espaço capaz de produzir corpos educados por meio de hábitos e valores capazes de reforçar as normas corporais de toda sociedade capitalista que é carregada de distinções de classe, gênero, etnicidade e outros marcadores sociais da diferença.

Desse modo, é importante discorrer sobre a linguagem e refletir o corpo construído a partir dela, uma linguagem que tem poder de classificar e separar o normal do que é dito anormal. O que é dito como normal, ainda assim, é efêmero e ao mesmo tempo em que produz é produzido, sendo um território de controle e questionamento (GOELLNER, 2013). Então vamos às normativas!

---

<sup>28</sup> Para Foucault (1999) o aparelho está sendo visto a partir da multiplicidade de sujeições, por entre as famílias, na escola, na igreja, sendo mecanismos influenciados pelas estratégias globais e, portanto, processo de dominação que advém da soberania.

## Teoria queer e as performatividades não inteligíveis

Que corpos são esses que, por entre sexo, gênero e sexualidade ocupam diferentes posições em determinados espaços e contextos? Corpos que, por séculos, foram classificados como: referência, molde, privilégio, poder, mas, em oposto, corpos sendo vistos como subalternizados, raros, estranhos e marginalizados. A partir desses opostos, com base na teoria queer<sup>29</sup> é possível perceber as influências diante das práticas expressivas realizadas na escola que delimita nas relações sociais, os corpos.

A teoria queer, juntamente com os estudos feministas, buscam representar corpos que são postos em oposição à heteronormatividade compulsória<sup>30</sup>, rompendo com um sistema criado há séculos para segregar e esconder as pessoas do que elas são, para além de discussões sobre a diversidade e a tolerância, sobre a qual tratamos mais à frente. Assim, entendemos como necessidade a busca pelo diálogo acerca de uma política da diferença que luta pela transgressão e o incômodo da sociedade para desconstruir a norma binária, quem sabe uma mudança epistemológica e ontológica para enfatizar a movimentação das identidades (LOURO, 2001; MISKOLCI, 2013).

O ambiente escolar e todas as pessoas que o constituem dão estrutura ao ambiente e reconhecem inúmeras formas dos/as alunos/as se expressarem nas aulas de EFE, mesmo que inconscientemente. Na tentativa de fortalecer manifestações corporais ditas como representativas, pluralizadas, para todos/as, é reforçado, mais uma vez, o binarismo nas escolas: menino/menina e masculino/feminino; mas abordar, perceber e descrever as formas de expressar a própria

---

<sup>29</sup> A teoria queer, se contextualizou na década de 1980 com a necessidade de representar as pessoas cujo estavam postas em situações de subalternidade e marginalidade, quando a AIDS estava em seu auge como pânico sexual e se tornou força política junto com os movimentos sociais ditos “contra a normatização” da época, assim o queer veio para se tornar resistência a qualquer tipo de controle social e/ou terrorismo cultural (MISKOLCI, 2013).

<sup>30</sup> Pode-se conceituar a heteronormatividade compulsória como uma crença, uma condição dita como “natural” e “normal” pela sociedade (JESUS, 2012).

identidade de gênero se torna uma peça/ação que não se encaixa no quebra-cabeça institucional.

Esse quebra-cabeça, ao qual nos referimos de forma metafórica, vem com uma única caixinha, onde são colocadas algumas instruções que não servem para todos/as os/as alunos/as que compõem a escola. As instruções descrevem um padrão de feminilidade e masculinidade carregado de influências culturais e sociais presentes fora da escola. Essa exposição contínua do jogo, quebra-cabeça, reafirma diariamente uma masculinidade e uma feminilidade que gera um padrão (muitas vezes frustração) utópico, mas cumpre com a sua palavra de prática social, fazendo com que a instituição, indiretamente, controle os corpos que ali estão presentes reforçando uma hegemonia<sup>31</sup> cultural em diferentes dimensões.

Corpos que não se encaixam na caixa do quebra-cabeça são categorizados como abjetos. Essa discussão é importante recomeçá-la, pois o binarismo, quando não questionado ou descrito é uma armadilha para a hierarquização. Por conseguinte, convidamos a pensar para além do masculino e do feminino e toda binariedade presente, refletindo a transgeneridade em questão.

De acordo com Lanz (2015), a transgeneridade é um termo guarda-chuva. Essa nomenclatura envolve diversas identidades que podem ser consideradas gênero-divergentes, o que vai contra os discursos binários de gênero. A transgenia é a ação em transgredir as normas, condutas e dispositivos que são reafirmados pela sociedade. Sendo assim, qualquer aluno/a que demonstrar uma ação fora do padrão indo contra o seu gênero que foi dado ao nascer, reforça o desvio. A autora reforça que:

Transgênero não quer dizer um gay (ou lésbica ou bi) mais afetado, nem uma patologia mental do indi-

<sup>31</sup> Para Miskolci (2013) essa hegemonia está relacionada com a heterossexualidade compulsória que impõe modelos a serem seguidos. Esses modelos manifestam modelos heterossexuais: família constituída por um homem e uma mulher e a noção da reprodutividade, porém todas as constituições e ações que não se enquadram nesse padrão, são automaticamente transgressoras das normas de gênero e alvo da sociedade.



víduo. Não é tampouco o nome de mais uma identidade gênero-divergente (como travesti, transexual, crossdresser, drag queen, transhomem, etc.) mas um termo guarda-chuva, que reúne debaixo de si todas as identidades gênero-divergentes, ou seja, identidades que, de alguma forma e em algum grau, descumprem, violam, ferem e/ou afrontam o dispositivo binário de gênero (LANZ, 2015, p. 24).

Acima de tudo, o que é natural e normal? Preciado (2016) referencia sexo, gênero como tecnologia de dominação que a todo o momento está diminuindo os corpos a um processo heterossocial, que controla as relações sociais por meio do poder disciplinar. Diante de inúmeras maquiagens, cirurgias estéticas, dietas, modulações hormonais, roupas, tatuagens, *piercings*, estão modelando as pessoas a uma base instável. A própria cultura se torna uma ação política de controle sobre os corpos na qual nada pode ser considerado natural. Para Lanz (2015), a cultura tem a capacidade de transformar a natureza biológica do ser humano, podendo afirmar que as diferenças entre os gêneros estão diretamente relacionadas com as relações sociais<sup>32</sup>.

De acordo com Neira e Nunes (2006) a partir de uma Educação Física Cultural, o uso da cultura tem a força de interferir nas ações pedagógicas de cada professor/a, sendo possível pensar através dela termos para além do biológico. Essa movimentação fez e faz com que pensemos o que é dito como diferente e/ou normal na sociedade; uma prática que está relacionada com questões históricas e pela produção de significados que sejam reconhecidos por todos/as sem distinção ou normativas de ser.

Sexo e gênero, como fundante para pensar os gêneros-divergentes e os abismos pela luta do reconhecimento, são formados por práticas discursivas sendo histórico e social. Percebemos, por meio do diálogo, que estamos vivendo diante de resultados de tecnologias

---

<sup>32</sup> §1 É preciso tomar cuidado, pois, não devemos considerar o sexo biológico como centralizador, base para as construções sociais de gênero para que não anule qualquer outra forma de expressão de gênero.

produtivas, mas que, infelizmente não são todos os grupos (mulheres, gays, lésbicas, travestis, transexuais, queer...) que podem conviver com as tecnologias. Nessa perspectiva, o que poderia condizer com novas estratégias ao pensar a ampla desigualdade social vista e refletida na escola, está relacionado com Preciado (2016) que defende a ideia de pensar corpos falantes, não como homens ou mulheres, mas corpos que falam e que estão abertos a vivenciar práticas significantes, propondo uma equivalência, não desfazendo ou referenciando as marcas de gênero, mas de mudar as narrações vigentes.

Sendo assim, ao pensar na tecnologia que está manifestando e fragmentando corpos, as questões de gênero continuarão sendo uma ferramenta política central para a organização da sociedade enquanto não houver modificações. A partir de uma concepção pós-estruturalista, o corpo que constantemente está influenciado e modificado acaba sendo efeito e produto das relações de poder atuais (MEYER, 2013). Toda essa discussão está atrelada à ideia de romper com a heteronormatividade compulsória.

De acordo com Butler (2003), a questão dos gêneros inteligíveis aponta para uma perspectiva de corpos que mantêm uma lógica de coerência entre sexo (marca anatômica), gênero (masculinidade e feminilidade) e sexualidade (orientação do desejo). Para essa autora o sexo, mesmo parecendo intratável em termos biológicos, é culturalmente construído, não sendo o resultado causal do sexo e nem fixo, tornando-o interpretação múltipla do sexo. Essas normas que foram constituídas não deixam de ter sua força performática em continuar produzindo corpos seguindo as normas dos gêneros, sobre uma ótica fixa.

Por conseguinte, de acordo com Louro (2001) a sexualidade, em específico, se tornou uma questão controlada, regulada, normatizada em várias vertentes. Algumas delas fortalecem a noção regulatória de controle do Estado impossibilitando as diversas formas de identidade sexual e de gênero. Sendo assim, esses dispositivos continuam invisíveis

bilizando corpos em busca de padrões estabelecidos<sup>33</sup>; o que reforça uma hierarquização de corpos que ocupam a centralidade *versus* o que estão ocupando o excêntrico<sup>34</sup>.

Diante disso, consideramos fundamental refletir para além do que é posto como noção de identidade e expressão de gênero, a pensar a transgeneridade como representação de corpos (que por séculos é invisibilizada); e, nesse sentido, é viva a tentativa em desconstruir oposições que manifesta a diversidade, por exemplo, como uma normativa que transparece a inclusão, mas que infelizmente fragmenta ainda mais a pluralidade dos corpos falantes.

A diversidade carrega a tolerância<sup>35</sup>, conforme as concepções de Miskolci (2013) e em consonância com os estudos queer que criticam as tentativas de uma diversidade plástica, uma vez que reconhece a cultura, sua pluralidade de forma problemática e estática, mas não há uma defesa da identidade fluida, leve e contínua. A tolerância advinda da prática da diversidade não reconhece as inúmeras transformações sociais por meio das diferenças em questão, preconiza um espaço que não se mistura com outros corpos. Por isso, a busca pela diferença, para que rompa com essa noção central, mascarada (MISKOLCI, 2013).

Para isso, a necessidade de concretizar uma política que reconheça, para além de tolerar, as diferenças para continuar uma luta pela transformação desse processo hegemônico, sexista, patriarcal, racista, homofóbico, transexista, machista e essencialista que vivemos.

---

<sup>33</sup> Ao pensar a noção de estabilidade, Louro (2013) explica que a identidade masculina, branca, heterossexual, por exemplo, é uma identidade fixa e referente para toda sociedade, a própria centralidade discutida aqui está alinhada com sujeitos que ocupam espaços normativos e que não sofrem de precariedade e preconceito. Para as pessoas ditas “diferentes”, essas constantemente estarão suscetíveis à exclusão e a marcas da sociedade.

<sup>34</sup> É importante enfatizar que o excêntrico, por muitos/as, é visto como positivo. Atualmente se desvincular e se opor ao centro é símbolo de resistência contra uma normativa lógica do poder que reforça uma identidade central, mas aqui, buscamos refletir para uma (des)nomenclatura de posições (LOURO, 2013).

<sup>35</sup> É evidente que expressões corporais fora da norma são consideradas diferentes. Pessoas que não se adequam as características sociais aceitas pela sociedade sofrem com a oposição na família, na escola, na igreja. Para Neira e Nunes (2006) a tolerância leva como sinônimo o verbo aguentar, o que não seria diferente nessa problemática.

Gostamos de alinhar a crítica à diversidade e à heteronormatividade compulsória com a proposta de Louro (2001, p. 550):

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu.

Nesse formato, não haverá negações, medos, milímetros que abrem lacunas para abismos, abismos da normatização e marginalização compulsória. Nesta seção, foi perceptível o quanto a força da intervenção política e tecnológica é grande sobre os corpos, mas que, ainda há estratégias, tentativas para romper com posicionamentos políticos e atitudes que reforçam a discriminação na escola. Assim, ponderamos que diálogos e reflexões podem reverberar em práticas pedagógicas por meio das quais se possa explicar as inúmeras formas de perceber o mundo. Talvez, de natural não exista nada, mas somos pautados/as de construções ideológicas e, ao mesmo tempo, suscetíveis a novas influências, sobrevivendo a um processo sem fim e sem marginalidade, mesmo sobre marcas da cultura e do poder disciplinar. Para isso, pensar desafios a partir das diferenças nas aulas de EFE como uma das movimentações para a busca do reconhecimento é um ato de resistência.

### **A partir das diferenças: os desafios nas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física**

Vimos que, na escola, os/as alunos/as estão a todo tempo sendo ordenados e orientados sob uma concepção de heteronormatividade compulsória que está de forma micro, nos currículos, nos livros, nas

aulas. A idade influencia a escolha das práticas pedagógicas a partir das diferenças. Na escola, o/a aluno/a é compreendido, tradicionalmente, de forma cronológica e etapista. Esse funcionamento é potente na produção de corpo/sujeito aliada às perspectivas que assumem a ideia do desenvolvimento dito como natural que muito foi criticado pelos estudos feministas atuais (DORNELLES; DAL'IGNA, 2015). Essa perspectiva também está alinhada ao fator sexualidade como discutido acima, pois, a instituição social desconstrói a noção da sexualidade como uma questão pessoal, social e política, e não pensando que seja construída ao longo de toda a vida.

Percebemos, ao longo dos anos, que a realização de atividades como jogos, danças, lutas, esportes entre outros seja possível reconhecer uma força controladora que transforma os/as alunos/as e os/as mesmos/as aprendem a se reconhecerem dentro de padrões classificatórios (LOURO, 2000). Para o meio educacional é importante pensar em estudos anatômicos dos corpos, mas ao mesmo tempo, não possibilitam a reflexão acerca do pensamento sobre o corpo e sobre o que se vive através dele. Não se fala e nem se discute formas de exercer a sexualidade, por exemplo. E, sabemos que uma educação de qualidade pode contribuir para o combate às desigualdades sociais (BARBOSA; GUIZZO, 2014). Para isso, o primeiro desafio é não centralizar as discussões que restrinjam exclusivamente as questões binárias biológicas.

No próprio currículo da Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, encontram-se práticas conservadoras, como o futebol e a ginástica, nos quais fica evidente a dicotomia e a separação dos/as alunos/as que são controlados a expressar formas de praticar esses esportes. Neira e Nunes (2006, p. 60) enfatizam esse jogo de poder que é legitimado, pois a “escola carrega o significado de transmitir os conhecimentos acumulados [...] as pessoas constroem através do efeito discursivo pedagógico que garante a escola como instituição capacitada pela organização do saber”. Sendo assim, está posto o desafio em romper com essas relações dicotômicas, históricas excludentes.

Por outro lado, o processo de aprendizagem é contínuo e, em meio à própria educação as pessoas aprendem a se reconhecer como homens e mulheres, bem como a diferenciar desde criança o que é para menina e o que é para menino, gerando uma dominância unilateral de poder. Com isso, vão criando símbolos, leis e normas que se enraízam na sociedade (MEYER, 2013). É por meio de um investimento institucional incorporado pelos/as próprios/as sujeitos/as (alunos/as e professores/as) em busca de uma identidade de gênero e sexual que segue a norma hegemônica e, conseqüentemente, aqueles/as que têm comportamentos ditos como diferentes, continuarão sendo marcados/as, seja no preconceito, na violência, na vigilância, entre outros. Por isso, hoje, existem tantas pessoas escondendo, fingindo a sua própria identidade de gênero para que nenhuma dessas marcas interfiram significativamente em suas vidas (FREIRE, 2018).

Na EFE as diferenças começam a aparecer visualmente para as crianças, a começar pelas adjetivações utilizadas para se referir aos meninos e às meninas nas práticas corporais, a aplicação no cotidiano e a ênfase desses adjetivos alimentam essas analogias falsas fazendo com que as crianças cresçam visualizando e se comparando a partir de uma única verdade que não condiz com a sua realidade.

Muitos/as professores/as ainda acreditam que a agressividade masculina, por exemplo, vem da genética do macho e, por isso, incentivam e treinam os homens, mais que as mulheres, a serem assim desde a infância. Por sua vez, reforçamos que o sexo e o gênero estão relacionados aos discursos normativos, sustentados pelo controle social e não pelo determinismo biológico que nega o contexto histórico, mas um determinismo político e é claro, cultural (LANZ, 2015).

Por conseguinte, a escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação mútua com a sociedade em que se insere e reproduz as estruturas de dominação existentes; e, desse modo,

constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais. A EFE traz a marca da cultura e do sistema dominante que nelas imprimem as relações que caracterizam a moderna sociedade capitalista (GONÇALVES, 2004).

Gonçalves (2004) afirma que a aprendizagem de conteúdos está sendo dada de forma fragmentada, não somente pela exigência, mas pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino que colocam os/as alunos/as num mundo diferente daquele no qual ele/a vive e pensa, com seu corpo trabalhando movimentos que não expressam a totalidade do ser humano, o que o/a conduz à passividade e à submissão, desencorajado/a para a criatividade. Esse processo, conforme Gonçalves (2004), é alcançado pela realização de movimentos mecânicos repetitivos, isolados, sem sentido para o/a aluno/a, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comandos do/a professor/a, que enfatiza uma sociedade alienada e ajuda a acentuar a concepção fragmentada do homem e da mulher contemporânea.

Por entre conteúdos com foco na organização biológica dos corpos, efetivada de maneira não reflexiva, quando se deparam com alguma situação diferente que pode passar a ser motivo de discordância, os/as professores/as não problematizam a dimensão cultural do comportamento na tentativa de padronizar as vivências e as experiências humanas (PRADO; RIBEIRO, 2010). Professores/as de Educação Física precisam ter ciência e problematizar tais discursos que enfatizam as diferenças de modo hierarquizado, para além dessa noção, os efeitos que esses discursos podem percorrer por entre corpos e, ver que corpos são esses tratados como subalternizados (LOURO, 2013). Para mudar a realidade social, é preciso nas aulas, resgatar a pureza dos sentimentos naturais de cada aluno/a e, ao mesmo tempo, superar a sua insegurança e transformá-la. A EFE deve proporcionar um desenvolvimento natural de sensibilidade, para que obedeça a um sentimento interior (GONÇALVES, 2004).

Para Severino (2006), essa comunicação não pode ser mecânica, necessita ser intencionalizada, em uma perspectiva histórica, se constituindo e ao mesmo tempo impondo modos de agir nos sujeitos para que estes possam alinhar-se às normas recorrentes. De acordo com o autor, por meio desse processo de alinhamento é possível romper e intervir. A virada para superar todos esses desafios, para pensar alternativas resistentes contra uma sociedade mecânica e artificial surge da liberdade, como Fernandes (2016) relata, uma liberdade com objetivo, para um propósito que seja pautado de responsabilidade, amor de ser e para o outro como um todo. É pensar as práticas pedagógicas por meio das quais se busque modificações de modo a contemplar com as diferenças e suas representações. Não pelas expectativas do que se espera das diferenças, mas representações e expectativas que defendam as identidades e o poder de fala.

Correlacionando com a noção de poder na atualidade e os desafios de buscar representatividade/s que não sejam fixas, prioritariamente, uma alternativa para desvincular desse sistema reificador é o que Scott (1995, p. 86) enfatiza:

[...] precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a sua organização social, e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança. Finalmente, é preciso substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado [...] no interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações.

A partir de toda vivência, precisa-se, também, direcionar olhares para os cursos de formação de professores/as, sobretudo, acerca das questões referentes aos processos culturais e das construções de gênero. E, nesse sentido, é imprescindível problematizar essas interrogações dentro dos currículos por entre debates e discussões, mesmo que de



forma transversal, para que ocorra transformação no campo escolar. Um direcionamento atencioso para os cursos de formação inicial buscando uma prática consciente para que professores/as e gestores/as não reproduzam as mesmas concepções padronizadas na escola. Nessa perspectiva, a EFE precisa de um sentido naquilo que ela faz, no ato de ensinar para não se perder no pragmatismo e aos interesses da produtividade do Estado.

## Considerações finais

Fica claro que as discussões que interseccionam a transgeneridade juntamente com a Educação Física estão em destaque na atualidade, mas tem sido pouco dialogada, tendo em vista a conduta social, política, religiosa e histórica; o que leva a compreender que estudos dessa natureza, quando relacionados às práticas pedagógicas são necessárias para contribuir para a formação complementar de professores/as, estudantes e/ou interessados/as na discussão, permitindo uma resignificação na concepção de sociedade. Assim, a escola, como sistema disciplinar, é reconhecida como um centro plural que desenvolve as habilidades dos sujeitos, mas que ainda carrega marcas dominantes.

A escola, diariamente, reflete padrões de gênero, mas também ajuda a construir esse processo contínuo e coletivo. Sabe-se que esses padrões colocados pelos/as professores/as repercutem como desafios dentro da escola, trazendo reflexos da sociedade hegemônica. Com base nessa pluralidade de realidades do que é visto e do que é vivido na quadra e na sala de aula, no campo da Educação Física, é desafiador desfazer e romper com esse poder institucionalizado que se concretiza no desenvolver da criança.

Por meio desse estudo, observamos que a sociedade não possibilita a vivência e a expressão de relações que foram referenciadas aqui, levando-nos novamente aos desafios que envolvem os/as professores/as a desconstruir políticas normativas. Sendo assim, a proposta em

convidar professores/as, gestores/as e colaboradores/as a refletir sobre suas práticas efetivadas torna-se urgente e necessária.

O corpo que, visto de maneira ampla e sem dicotomias, necessitará ser abordado de forma omnilateral, criando a partir de estudos básicos, dentro e fora da quadra, identidades próprias e emancipadas. A EFE, como componente curricular da Educação Básica, passa a ter a responsabilidade de desenvolver práticas corporais que exerçam estratégias fundamentais para a formação do/a aluno/a. Nessa concepção, as dinâmicas trabalhadas nas aulas, sejam de cunho competitivo e/ou recreativo, devem garantir a inclusão de todos/as os/as alunos/as, sem a exclusão daqueles/as que tenham menores habilidades, por exemplo, em determinada prática corporal.

Para que esse reconhecimento seja possível, é preciso pensar metodologias que reconheçam o sujeito pelo que ele é, assim, o sentido da escola em buscar a conscientização como instituição social que viabiliza contra conteúdos reproduzidos sobre efeito do poder e que, o corpo não seja uma constituição do aparelho<sup>36</sup> fragmentado, instável e não natural.

Consideramos fundamental refletir sobre a transgeneridade como representação de corpos, nesse sentido, é viva a tentativa em desconstruir oposições que manifestam a diversidade, por exemplo, como uma normativa que transparece a inclusão, mas que infelizmente fragmenta ainda mais a pluralidade dos corpos falantes. Nesse formato, pode haver menos negações, medos, milímetros que abrem lacunas para abismos, abismos da normatização e marginalização compulsória.

O/a professor/a de Educação Física tem a responsabilidade de capacitar os/as alunos/as para que possam reconhecer e respeitar as características físicas, sociais, culturais e históricas de desempenho dos/as outros/as, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Ele/a possui inúmeros meios para reforçar esses conceitos,

<sup>36</sup> Para Foucault (1999), o aparelho disciplinar está sendo visto a partir da multiplicidade de sujeições, por entre as famílias, na escola, na igreja, sendo mecanismos influenciados pelas estratégias globais e, portanto, processo de dominação que advém da soberania.

estabelecer vínculos afetivos, mas, acima de tudo, ser ponto de referência. Assim, precisam fazer com que, todos/as os/as alunos/as sejam vistos/as, pois, sem serem vistos não poderão ser compreendidos/as.

## Referências

BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, v. 1, n. 12, 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DORNELLES, Priscila Gomes; DALIGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 1585-1599, 2015.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia – uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Priscila. 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*, n. 37, p. 33-46, 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira. Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. Vilodre. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião, 2012.

LANZ, Leticia. *O Corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org). *Corpo, gênero e sexualidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

MEYER, Dagmar Estermanm. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira. Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. Vilodre. (org). *Corpo, gênero e sexualidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. Bela Vista, SP: Phorte Editora, 2006.

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. *Motriz: Revista de Educação Física*, p. 402-413, 2010.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 289-320, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS



**Prof. Dra. Marlene Reis**

### **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS**

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga pela UFG. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis/GO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG/UnU-Inhumas/GO). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/CNPq). E-mail: marlenebfreis@hotmail.com



**Prof. Ma. Carla Salomé**

### **CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA**

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis/GO). Tem 6(seis) Especializações: Docência Universitária; Educação para a Diversidade e Cidadania; Libras; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Autismo com base no modelo de ensino estruturado; Educação a Distância. Pedagoga. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Inhumas e da SEDUC/GO, na função de professora de Atendimento Educacional Especializado. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/CNPq). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). E-mail: c.salome@hotmail.com

# **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

## **CAPÍTULO 1**

### **CICLO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

#### **Marlene Barbosa de Freitas Reis**

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga pela UFG. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IEL/UEG/Anápolis/GO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEG/UnU-Inhumas/GO). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/CNPq). E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

#### **Carla Salomé Margarida de Souza**

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IEL/UEG/Anápolis/GO). Tem 6(seis) Especializações: Docência Universitária; Educação para a Diversidade e Cidadania; Libras; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Autismo com base no modelo de ensino estruturado; Educação a Distância. Graduada em Pedagogia. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Inhumas. Professora efetiva da SEDUC/GO, na função de professora de Atendi-

mento Educacional Especializado. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/CNPq). E-mail: c.salome@hotmail.com

## **CAPÍTULO 2**

### **LINGUAGEM, INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

#### **Cássia Auxiliadora Pereira Silva**

Licenciada em Pedagogia. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campos Belos – Goiás (SEMEC), atuando na Escola Municipal José Pereira da Silva. Especialista em Administração Educacional. E-mail: azevedocassia1@hotmail.com

## **CAPÍTULO 3**

### **INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS EM SALA**

#### **Rubiana Deise Cardia Santos**

Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Respektivas Literaturas pela UEG- Unu / São Luís de Montes Belos (2017), em Pedagogia pelo Instituto Educacional- HBF / Goiânia (2020). Tem experiência como professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, em turmas do Ensino Fundamental II e Médio, e professora de Apoio em turmas da Educação Infantil da rede Municipal de Inhumas, atua como professora da Educação Infantil na rede municipal de Goiânia. E-mail: rubicardia@gmail.com

## CAPÍTULO 4

### EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA SURDEZ: LIMITES E POSSIBILIDADES, UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO

#### Isadora Cristinny Vieira de Morais

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (2019). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, pela Faculdade Dom Alberto (2021). Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Docente da Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inclusão. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. E-mail: isacris2507@gmail.com.

#### Bruno Rege Lopes

Graduado em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. E-mail: regebrl@gmail.com



## CAPÍTULO 5

### **INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA PANDEMIA: DO LETRAMENTO DIGITAL ÀS NOVAS POSSIBILIDADES AVALIATIVAS**

#### **Bruno Rege Lopes**

Graduado em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. E-mail: regebrl@gmail.com.

#### **Izaura Cristina Maciel**

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (2006). Especialista em Tradução Interpretação e Docência de Libras pela UNINTESE/RS. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. E-mail: izamaciel74@gmail.com.

#### **Jéssica Aparecida de Lima Bessa**

Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. E-mail: jessicalima.j@hotmail.com

## CAPÍTULO 6

### A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: A REALIDADE DO ENSINO REMOTO NO ESTADO DE GOIÁS

#### **Livia Silveira do Carmo**

Docente efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, GEPEDI - Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877). E-mail: [liviasilveiradocarmo@gmail.com](mailto:liviasilveiradocarmo@gmail.com)

#### **Monserrat Alonso Alonso**

Docente da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Professora na Pós-Graduação Lato Sensu no Wallon Educacional de Goiás. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP-TO); Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, GEPEDI - Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877). E-mail: [monserratmestranda@gmail.com](mailto:monserratmestranda@gmail.com)

## Arllan Gonçalves Corrêa

Mestrando do programa de pós graduação em Educação(ppge) da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Inhumas. Graduação em Educação Física pelo Centro universitário Montes belos - UniMb. Especialista em atividade física e bem estar pela Faculdade futura. Membro do grupo de estudo e pesquisa em Educação, diversidade e inclusão. Cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho: [dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/8099952118699877](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/8099952118699877). E-mail: [arllan.boniffacio@gmail.com](mailto:arllan.boniffacio@gmail.com)

## CAPÍTULO 7

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

## Lucila Menezes Guedes Monferrari

Graduação em Pedagogia - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Especialização em Psicopedagogia - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Especialização em Psicanálise da Criança – Clínica Dimensão Goiânia /Instituto Sedes Sapientiae – São Paulo. Especialização em Problemas do Desenvolvimento na Infância e Adolescência - Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS). Professora convidada em cursos de pós-graduação, Conselheira Vitalícia da Associação Brasileira de Psicopedagogia seção Goiás. Aprovada no Processo Seletivo de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação no PPGE/UEG Inhumas nº 01/2021. E-mail: [img.monferrari@yahoo.com](mailto:img.monferrari@yahoo.com)

## **Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira**

Nasci no dia mais lindo 25 de outubro de 2021 com 3 quilos e 51 centímetros. Sempre estudei em escolas públicas e com muito orgulho licenciiei e Pedagogia no ano de 2006 em seguida fiz a segunda graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Sou professora da primeira fase do Ensino Fundamental, trabalho há 15 anos com a Inclusão e Diversidade. Leciono Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na Faculdade Católica de Anápolis. Trabalho na rede Municipal de Anápolis Goiás com assessoria da Inclusão e orientações aos professores de estudantes com surdez. Membro do Conselho da Pessoa com Deficiência (representante das pessoas com surdez). Aprovada no Processo Seletivo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias nº 04/2021 Mestrado Acadêmico docente. (PPG – IELTS). E-mail: cleonicebrf@gmail.com

## **CAPÍTULO 8**

### **IMIGRAÇÃO E REFUGIADOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA ATUALIDADE**

#### **Camilla Alonso Lôbo Rosa**

Docente da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Pirenópolis. Especialista em Projetos Turísticos pela Universidade Católica de Brasília e em Docência Universitária pela Faculdade Serra da Mesa. Graduada em Administração em Turismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). E-mail: camillalobo@ueg.br

## **Montserrat Alonso Alonso**

Docente da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Professora na Pós-Graduação Lato Sensu no Wallon Educacional de Goiás. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP-TO); Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, GEPEDI - Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq. E-mail: monserratmestranda@gmail.com

## **CAPÍTULO 9**

### **A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO EM “O CABELO DA LELÊ”, DE VALERIA BELÉM**

#### **Katrine Ribeiro Gonzaga Borges**

Graduada em Letras – português e espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-graduada em Metodologia do ensino da língua inglesa e espanhola pela FAVENI. Professora na rede privada de ensino de Barra do Garças-MT. E-mail: katriner\_g\_2008@hotmail.com

#### **Reybia Bueno Ramos**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Ibituruna-ISEIB e em Letras/Literatura/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-graduada em TGD-Transtorno Global de desenvolvimento pela Faculdade Única-MG. Professora

efetiva da rede Estadual de ensino do município de Jaciara-MT.  
E-mail: reybiabueno2019@gmail.com

### **Hella Thabata da Silva Souza**

Graduada em Pedagogia - Pela UNIP - Universidade Paulista.  
E-mail: roney\_thabata@hotmail.com

## **CAPÍTULO 10**

### **OS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS CEGAS**

### **Eliane Rodrigues de Souza**

Pedagoga. Especialista em Neuropedagogia e psicanálise. Atua na formação de professores da Rede Municipal de Anápolis e Coordenação Pedagógica na Rede Particular de Anápolis GO. E-mail: edrizza@gmail.com

### **Lilian Cristina dos Santos**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis. Psicóloga. Pedagoga. Especialista em Gestão em saúde. Em Psicopedagogia institucional e clínica. Docente vinculada ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), da Universidade Estadual de Goiás (UEG) E-mail: lilianpsi2012@gmail.com

## CAPÍTULO 11

### UM OLHAR INTERROGATIVO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA: UM DESAFIO GRATIFICANTE À PRÁTICA DOCENTE

#### Jane Ferreira da Rocha

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Polo Ceres Goiás. Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil UNIMCAMPs e em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: janeferreiradarocha@hotmail.com

#### Abadia dos Reis Gondim

Graduada em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Habilitação em Língua Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: abadiareisgondim@uol.com.br

## CAPÍTULO 12

### O MILÍMETRO ENTRE A ARQUIBANCADA E A QUADRA: OS ABISMOS DA TRANSGENERIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

#### Taynara Reges Cardoso

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Goiás. Graduada no curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 2019/02 pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: taynara741@hotmail.com

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- Abordagem sistêmica.....19
- Acessibilidade ..... 13, 28, 29, 42, 47, 50, 102, 109, 111, 114, 116, 133, 141, 147, 148, 220
- Alteridade ..... 69, 76, 82, 96, 97, 167, 223
- Aquisição linguística..... 113
- Atendimento Educacional Especializado ..... 812, 13, 46, 54, 63, 79, 99, 100, 106, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 147, 148, 150-153, 190, 205, 206, 210, 245, 247, 251
- Autoavaliação ..... 19-24, 115
- Autoestima ..... 86, 112
- Ações socioeducacionais ..... 79

## B

- Bilinguismo ..... 19, 90-92, 95-97, 100, 101, 112
- Binarismo ..... 231, 232

## C

- Canal visual-espacial..... 86
- Capacitismo..... 13, 15, 17, 24-26, 31, 136
- Caráter altruísta ..... 78
- Ciberinclusão..... 116
- Comunicação ..... 813, 21, 32, 33, 35, 36, 38-40, 43, 46-48, 50-52, 68, 75, 76, 83-86, 88, 98, 102-104, 107, 108, 110, 116, 117, 130, 135, 190, 212, 213, 216, 240, 247
- Contemporaneidade ..... 36, 48, 135, 225, 229

## D

- Declaração de Salamanca ..... 33, 34, 45, 52, 54, 55, 65, 66, 74, 106, 126, 137, 208-210
- Dicotomia..... 110, 237

## E

- Educação Bilíngue..... 75-83, 86, 88-91, 93-97, 100, 112, 118, 248
- Ensino remoto ..... 8, 102-105, 108-110, 115-120, 128, 130-132, 250
- Equidade ..... 28, 29, 45, 95, 139, 150, 152

## F

- Ferramentas digitais..... 102, 105, 115, 116
- Flexibilização..... 18

## G

- Grupos minorizados ..... 75

## H

- Hegemônica ..... 121, 223, 238, 241
- Heterogeneidade ..... 38, 167
- Heteronormativo ..... 243
- Heutagogia ..... 109
- Homofóbico ..... 235

## I

- Indissociabilidade ..... 29
- Inteligência Emocional..... 15, 16, 25, 30, 135



Interação.....811,  
14, 32-35, 37, 38, 41, 46, 49-52, 69, 81, 85,  
86, 109-112, 116, 117, 165, 166, 170, 174,  
180, 190, 191, 197, 212, 216-218, 247

Interseccionalidade ..... 227

## L

Letramento Digital..... 102,  
249

Linguagem 8, 32-35, 37-41, 43, 45-52, 82,  
83, 92, 95, 99, 101, 105, 205, 206, 213, 216,  
230, 245-247, 252, 254

Língua Brasileira de Sinais ..... 44,  
46, 75, 83, 100, 103, 107, 112, 117, 252

## M

Marginalização .....56,  
60, 72, 95, 122, 136, 236, 242

Multiculturalismo..... 96,  
100, 112

Multiletramentos ..... 110

Multisemioses..... 110

## O

Oralismo..... 90

## P

Percepções visuais ..... 103,  
104, 110

Performatividades ..... 231

Plurívoca..... 121

Políticas públicas ..... 12,  
15, 31, 34, 44, 45, 53, 55, 63, 65, 67, 74, 76,  
78, 88, 98, 99, 106, 119, 126, 136, 154, 157,  
171, 172, 245, 246

Processos metalinguísticos ..... 19

Protagonista..... 40,  
222

Práxis ..... 18,  
29, 96, 118, 172

Pseudoinclusão ..... 84

## R

Racismo..... 8 ,  
13, 15, 17, 25, 26, 31, 161, 173-175, 180,  
181, 253

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)