

Ana Cláudia de Oliveira Pavão
Eliamar Godoi
Eliana Lucia Ferreira
Flávio Lassuo Takakura
(organizadores)

Funcionamento Histórico e Ideológico das Políticas Públicas de Inclusão em Confronto com as Políticas Educacionais para a Diversidade Social



Ana Cláudia de Oliveira Pavão
Eliamar Godoi
Eliana Lucia Ferreira
Flávio Iassuo Takakura
(organizadores)

Funcionamento Histórico e Ideológico das Políticas Públicas de Inclusão em Confronto com as Políticas Educativas para a Diversidade Social

Juiz de Fora
NGIME/UFJF
2019

©2019 by Ana Cláudia de Oliveira Pavão, Eliamar Godoi,
Eliana Lucia Ferreira e Flávio Iassuo Takakura (organizadores).

Direitos desta edição reservados ao NGIME/UFJF.

Capa: Gabriel Schuery Custódio

Projeto gráfico, diagramação e editoração: Camilla Pinheiro

Os textos são de responsabilidade total de seus autores.

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F979 Funcionamento histórico e ideológico das políticas públicas de inclusão em confronto com as políticas educacionais para a diversidade social / Ana Cláudia de Oliveira Pavão, Eliamar Godoi, Eliana Lucia Ferreira, Flávio Iassuo Takakura (organizadores). – Juiz de Fora : NGIME/UFJF, 2019.

253 p. : il. color. ; 21 cm. – (Práticas inclusivas na escola ; v. 2).

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-87380-63-6

1. Inclusão escolar. I. Pavão, Ana Cláudia de Oliveira. II. Godoi, Eliamar. III. Ferreira, Eliana Lucia. IV. Takakura, Flávio Iassuo. V. Série.

CDD 371.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Faculdade de Educação Física

Diretor

PROF. JEFERSON MACEDO VIANNA

Instituto de Ciências Exatas

Diretor

PROF. EDUARDO BARRÈRE

Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância

Coordenadoria Geral

PROFA. DRA. ELIANA LUCIA FERREIRA

PROF. DR. FLÁVIO IASSUO TAKAKURA

AGRADECIMENTOS

Este livro é resultado de um esforço e comprometimento de várias pessoas que acreditaram nesse projeto e uniram-se para que essa obra fosse possível. Os diferentes pontos abordados dentro do contexto central permitem ao leitor ampliar seu conhecimento e a partir dele, contribuir sobremaneira para a difusão do saber, das teorias e das experiências relatadas no que se refere aos processos de escolarização da pessoa com deficiência e ao processo de formação continuada de docentes da educação inclusiva.

Um lugar de destaque, nesses agradecimentos, cabe à Profa. Dra. Elina Lucia Ferreira, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF que, juntamente com a Profa. Dra. Eliamar Godoi da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Profa. Dra. Ana Cláudia de Oliveira Pavão da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e com o Prof. Dr. Flávio Iassuo Takakura – UFJF, organizou essa obra. O sucesso dessa publicação deve ser creditado em grande parte a essa pesquisadora, cuja iniciativa e ações para viabilizar inúmeros projetos iguais a esse e cuja trajetória acadêmica marcaram de modo significativo os processos de formação continuada e a pesquisa no âmbito da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

Agradecemos, portanto, a todos aqueles que de maneira direta ou indireta contribuíram com suas pesquisas, artigos, sugestões e comentários que permitiram a conclusão deste livro. Pela iniciativa da ação de publicação desse livro e pela parceria, de maneira especial, agradecemos aos integrantes do NGIME/UFJF – Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pelo empenho e de maneira específica, agradecemos aos integrantes do GPELET – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e também a todos os Alunos, Tutores, Professores Formadores e Coordenadores do Curso de Aperfeiçoamento de Atendimento Educacional Especializado – AEE ofertado na modalidade à distância do NGIME/UFJF.

Também não podemos deixar de agradecer ao MEC/SEMESP/FNDE pelo apoio financeiro. Este apoio permitiu que todo nosso trabalho pudesse ser realizado de maneira a contribuir com a divulgação de pesquisas, teorias e relatos de experiências que de alguma maneira poderão ajudar as pessoas interessadas no tema em questão.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| CURSO DE LITERACIA DIGITAL PARA O MERCADO DE TRABALHO: FORMAÇÃO DE JOVENS COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL (DID) MARIA POTES BARBAS NÁDIA MENDES LOPES | 15 |
| POLÍTCAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: SUBSÍDIOS LEGAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA PAVÃO SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO | 25 |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA PAVÃO SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO | 39 |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA ADRIANA CRISTINA LIMA OLIVEIRA ROSELI ALBINO DOS SANTOS | 49 |
| DEFICIÊNCIA VISUAL E PRÁTICA DOCENTE: AÇÕES E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ELIAMAR GODOI ENI CATARINA DA SILVA TAYNÁ BATISTA CABRAL | 73 |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS: PLANO DE ATIVIDADE PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA ELIAMAR GODOI LETÍCIA DE SOUSA LEITE RAQUEL BERNARDES | 87 |
| ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA UMA ALUNA SURDA EM CONTEXTO PARTICULAR ELAINE AMÉLIA DE MORAIS DUARTE..... | 101 |
| FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS ELIAMAR GODOI LETÍCIA DE SOUSA LEITE RAQUEL BERNARDES | 119 |
| INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA SALA REGULAR: O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NESSE PROCESSO ELIAMAR GODOI FÁBIO DA COSTA SOARES | 135 |

| | |
|--|-----|
| ELABORAÇÃO DE PROPOSTA INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA PARA UMA ESTUDANTE COM TEA | |
| CARLA REGINA RACHID OTAVIO MURAD | 153 |
| ESTUDOS E REFLEXÕES NO CAMPO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | |
| SÔNIA BERTONI MARIA HELENA CANDELORI VIDAL | 169 |
| ENFRENTAMENTOS VIVIDOS POR PESSOAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: QUAL O PAPEL DA SOCIEDADE? | |
| JEFERSON JUNIO BATISTA SILVA MARIA EDUARDA MAIA | 183 |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES DISCENTES DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO | |
| DANIEL GABRIEL BORGES DENISE DE OLIVEIRA ALVES WELSON BARBOSA SANTOS..... | 193 |
| ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO | |
| JULLYANA PIMENTA BORGES GONÇALVES CINTHIA MARIA FELICIO | 207 |
| BIFURCAÇÕES EDUCACIONAIS: ENTRE OS (DES) CAMINHOS DA INCLUSÃO | |
| DÉBORA CRISTINA RICARDO ELIANA LUCIA FERREIRA GISLAINE DE FÁTIMA FERREIRA DA SILVA JANNE LOPES CARVALHO RODRIGO DE MAGALHÃES VIANNA | 219 |
| SOBRE OS AUTORES | 249 |

APRESENTAÇÃO

A falta de profissionais qualificados atuantes na escola inclusiva, a falta de equipamentos atualizados e tecnologias assistivas mais modernas e a falta de estrutura física e de pessoal se mostra como os principais problemas enfrentados pelas instituições educacionais que se reconhecem inclusivas. Além desses, muitos são os desafios que se colocam no contexto dos processos de escolarização da pessoa com deficiência ingressada na instituição educacional, seja na esfera da educação básica, seja na esfera do ensino superior.

É comum ouvir entre os docentes da sala regular sobre a falta de formação e de informação a respeito dos alunos com deficiência que são recebidos na sala regular. Este despreparo relatado por docentes da sala inclusiva impacta em severo desconhecimento das habilidades e potencialidades do aluno com deficiência e ainda substancial desconhecimento das características, das limitações e das especificidades dos alunos, ocasionando gravíssimos problemas na relação professor-aluno. Este desconhecimento leva ainda às inadequações das ações de ensino que deveriam ser norteadas pelas especificidades dos alunos com deficiência. Sendo assim, todos esses desafios tendem a incidir em falta de estímulos adequados ao potencial desse aluno.

Nessa direção, a obra *Funcionamento Histórico e Ideológico das Políticas Públicas de Inclusão em Confronto com as Políticas Educacionais para a Diversidade Social*, publicada pela Editora NGIME/UFJF, composta por 13 trabalhos, tem por objetivo alocar e divulgar pesquisas e discussões que possam propiciar reflexão, discorrer, apresentar propostas, metodologias e teorias que auxiliem professores que atuam em escolas inclusivas (Básica e/ou Ensino Superior) e em Sala de Recursos Multifuncionais, no ensino e nos processos de escolarização de pessoas com deficiência. Ele conta com a colaboração de pesquisadores nacionais e internacionais interessados em contribuir com o desenvolvimento científico e com a formação de professores.

O livro está estruturado de forma a apresentar reflexões teórico-práticas, metodológicas e conceituais, e, por meio delas contribuir de forma enriquecedora com as inquietações e anseios que permeiam a inclusão educacional dos alunos com deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esperamos, com esta obra, fornecer subsídios para orientar as possíveis práticas e ações pedagógicas no âmbito do AEE no sentido de promover uma educação inclusiva que dialogue com as necessidades dos alunos.

A primeira parte, cujo título é *Curso de literacia digital para o mercado de trabalho: formação de jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)*, de autoria de Maria Potes Barbas e Nádia Mendes Lopes, pesquisadoras portuguesas que vivenciam e pensam esse campo da educação. O estudo pretende colaborar para uma melhor compreensão do curso que se apresenta como uma réplica adaptada ao contexto cultural, pedagógico e científico

Português, do modelo que funciona há doze anos na Universidade Autónoma de Madrid. Os desafios envolvem a preocupação em contribuir para que os Jovens DID sejam mais autônomos e contribuintes ativos, das causas sociais e ambientais, além de favorecer a articulação com o mercado de trabalho. Ao mostrar a globalidade e relevância deste trabalho, as autoras pretendem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na medida em que é diretamente direcionada para a empregabilidade, potenciando, melhorando e facilitando a construção do perfil profissional de cada estudante com DID.

Na segunda parte, *Políticas de inclusão educacional: subsídios legais para o Atendimento Educacional Especializado-AEE*, Ana Cláudia de Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão chamam a atenção para os marcos legais, documentos de políticas de inclusão educacional; discutem sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI e demais políticas; e, por fim, discorrem sobre o Plano Nacional de Educação Especial – PNE e as ações de inclusão. As autoras, referência nacional e internacional em estudos e pesquisas sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, apresentam um texto construído sobre os subsídios legais para o AEE e sugerem que muitos desses documentos se justapõem, se repetem, reiteram e ratificam, muitas das questões que já estão contempladas em documentos anteriores. Ao final deste importante estudo, as pesquisadoras defendem que o viés do direito prevê a igualdade das pessoas perante a lei. Assim, as pessoas com deficiência devem estar em condições de igualdade com os demais, não pelo viés da solidariedade, mas como direito assegurado pelos documentos legais.

Em *Atendimento Educacional Especializado – AEE*, a terceira parte deste livro, Ana Cláudia de Oliveira Pavão e Sílvia Maria de Oliveira Pavão apresentam um debate justaposto em torno das seguintes questões: em que consiste o AEE e como se define; quem são os beneficiários; quais são os agentes educacionais responsáveis pela gestão desse processo; como podem ser estabelecidas as práticas que caracterizam o AEE; como deve ser o lugar onde o AEE ocorre. Para tanto, as autoras dão ênfase a algumas palavras-chaves que sumarizam muito do que é realizado no AEE: público alvo da educação especial, sala de recursos multifuncional e recursos de acessibilidade. O estudo é organizado de modo a responder os questionamentos apresentados, entrelaçados com os subsídios legais que asseguram o AEE. Empreendida esta tarefa, as pesquisadoras esclarecem que, embora o AEE seja garantido legalmente, não é obrigatório, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e/ou sua família poderão optar ou não pelo atendimento.

Na quarta parte, *Atendimento educacional a alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula*, as autoras Adriana Cristina Lima e Roseli Albino dos Santos se propõem a investigar e analisar as práticas e téc-

nicas pedagógicas realizadas por professores do ensino fundamental de 1º a 5º ano com alunos com deficiência matriculados nas turmas regulares. As pesquisadoras evocam atenção para as situações vivenciadas pelas professoras frente a alunos com deficiência no processo de ensino aprendizagem. A partir deste foco, foram investigadas as técnicas e práticas pedagógicas utilizados pelos docentes, a organização da gestão da sala de aula, a interação professor-aluno e com os colegas no cotidiano da sala de aula e os desafios apontados por elas. Concluem as autoras que os resultados obtidos apontam para o despreparo e falta de experiência da maioria dos professores entrevistados. Lima e Santos defendem que é fundamental para o atendimento dos alunos com deficiência compreender como organizar a prática educativa pautada nas necessidades dos estudantes.

A quinta parte, intitulada *Deficiência visual e prática docente: ações e tecnologias assistivas no Atendimento Educacional Especializado* aborda assuntos referentes a educação escolar inclusiva para pessoas com deficiência visual, no âmbito da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE e as necessidades de recursos didáticos especiais. As autoras Eliamar Godoi, Eni Catarina da Silva e Tayná Batista Cabral apontam ações de prática docente e algumas propostas de trabalho visando contribuir com os professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento a esses alunos. Tais práticas buscam desenvolver a autonomia e independência do aluno com deficiência visual, sobretudo, no acesso à informação expressa na modalidade escrita. Em sua discussão, as pesquisadoras advertem que a finalidade das ações do AEE é a de instrumentalizar o aluno com deficiência para ter oportunidade iguais de acesso ao conteúdo veiculado na sala regular de ensino. Para tanto, cabe ao AEE propiciar acessibilidade didática e pedagógica de acordo com cada categoria de deficiência considerando o público alvo da educação especial.

Na sexta parte, as professoras Eliamar Godoi, Letícia de Sousa Leite e Raquel Bernardes versam sobre *Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos: plano de atividade para uma prática educativa*. As autoras, que já vêm há alguns anos investigando profundamente a Libras e a educação dos surdos, não se esquivam da tarefa de apresentar uma sugestão de Plano de Atividades elaborado na perspectiva do ensino de Libras como L1 para surdos a partir da abordagem comunicativa. A argumentação das pesquisadoras prossegue tecendo considerações sobre o Plano de Atividades como uma sugestão da ação pedagógica, uma vez que, a todo momento, o docente pode intervir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o aumento do conhecimento na Libras. Para finalizar, as autoras enfatizam que o ensino de Libras como L1 deve fazer parte de projeto educacional transdisciplinar entre o AEES e a sala regular. A tentativa de se buscar um ensino de Libras mais voltado para os processos comunicativos da língua deve ser construída conjuntamente pelo professor do AEES e da sala comum,

à luz dos novos referencias pedagógicos da inclusão, promovendo ambientes linguísticos ao favorecer contextos de ensino e aprendizagem da Libras e suas possíveis práticas.

Continuando com o tema da educação dos surdos, a sétima parte desta obra compartilha com o leitor uma experiência docente intitulada *Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para uma aluna surda em contexto particular*. Sob a ótica da pesquisa narrativa, a professora Elaine Amélia de Moraes Duarte apresenta a narrativa de sua vivência de ensino à luz da composição de sentidos e dos resultados obtidos a partir das tensões, indagações e questionamentos referentes à sua docência. Em seu estudo a autora aborda a formação de professores e o ensino de Língua Portuguesa por diferentes caminhos e apresenta as narrativas de sua experiência como docente ao utilizar os gêneros textuais – história em quadrinhos, carta pessoal, *e-mail* e *facebook* – para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para a aluna surda. A pesquisadora conclui que ao compor sentido de sua experiência foi possível entender que conflitos e tensões podem possibilitar mudanças nas ações pedagógicas, influenciando de maneira favorável o processo de ensino e aprendizagem.

Em *Formação e atuação de professores na oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos*, a oitava parte desta obra, as professoras Eliamar Godoi, Letícia de Sousa Leite e Raquel Bernardes evocam atenção para uma série de desafios que permeiam o processo de formação de professores para atuar na perspectiva bilíngue na oferta do Atendimento Educacional Especializado para Surdos – AEES, uma vez que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística. As autoras defendem que esse processo demanda conhecimentos específicos que contribuam para a educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução. Para tanto, as pesquisadoras do GPELET – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (CNPQ-UFU) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PP-GEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, se propõem a investigar as lacunas entre teoria na formação e prática no AEE para os alunos surdos, além de discutir questões referentes ao desafio da educação bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita – e refletir sobre as práticas educativas no AEES.

A parte nove apresenta uma importante discussão no que se refere à *Inclusão de alunos autistas na sala regular: o papel do atendimento educacional especializado nesse processo*. As professoras, Eliamar Godoi e Fabíola da Costa Soares abordam algumas práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de ação de inclusão de alunos com TEA na sala regular de ensino pela equipe do AEE. As autoras destacam que o maior desafio das escolas regulares nos dias atuais está em efetivar a inclusão de

peças com TEA visto à amplitude na diversidade das características específicas do transtorno. A fim de contemplar toda as esferas e ambientes circundantes a estes sujeitos no contexto da escola, foram delineados três momentos didáticos pedagógicos que norteiam as ações de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. As pesquisadoras concluem o seu estudo com a certeza de que o movimento cíclico proposto pelos momentos didáticos pedagógicos de intervenção do AEE tende a possibilitar que o grande desafio de incluir estudantes com TEA no contexto de escolas regulares é possível e atingível.

Carla Regina Rachid Otavio Murad, na parte dez, intitulado *Elaboração de proposta integrada de leitura e escrita para uma estudante com TEA*, apresenta uma experiência de sondagem, diagnóstico e elaboração de uma proposta integrada de leitura e escrita para uma criança de nove anos diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA dificuldades de compreensão, interpretação de texto e interação verbal em classe e nas tarefas em casa, cujos dados foram obtidos pela autora na qualidade de mãe da criança investigada. A organização do estudo divide-se em três etapas, quais sejam, a interação verbal das crianças com TEA; implicações da visão interacionista para o ensino de leitura e escrita; protocolo de leitura: dificuldade de leitura, compreensão e interpretação de textos. A autora destaca que a interação verbal e a comunicação oral e escrita, no caso de autistas verbais, podem promover estratégias de ensino mais eficazes. Para tanto, é necessário dar tratamento individualizado ao processamento da compreensão da leitura e da escrita e adaptar materiais conforme às reais necessidades dos alunos TEA que se encontram em processo de inclusão nas escolas brasileiras.

A parte onze volta-se para os *Estudos e reflexões no campo da aprendizagem do saber escolar por pessoas com deficiência intelectual*, de autoria de Sônia Bertoni e Maria Helena Candelori Vidal. As autoras se propõem a refletir sobre aspectos relacionados à aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual e enfatizam a importância de conhecer os mecanismos funcionais de sua cognição e como tais alunos lidam com o saber. Para tanto, são abordadas as peculiaridades na aprendizagem do estudante com deficiência intelectual no sentido de promover o desenvolvimento das práticas pedagógicas pautado nas necessidades do aluno. Outro aspecto observado pelas autoras diz respeito à relevância da mediação pedagógica como resultado da combinação de diferentes estratégias orientadas em função das dificuldades e potencialidades de cada aluno. Como parte da conclusão do estudo proposto, as pesquisadoras ressaltam a relevância do trabalho de parceria entre a escola e a família no intuito de desenvolver um ambiente que estimule a aprendizagem e o interesse dos alunos com deficiência intelectual.

Para a parte seguinte, intitulado *Enfrentamentos vividos por pessoas com o transtorno do espectro autista: qual o papel da sociedade?* fomos brindados com uma participação inusitada. Por meio do questionamento apresen-

tado, a jovem pesquisadora Maria Eduarda Maia, aluna do Ensino Médio, já iniciando como pesquisadora membro do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática – GICEM e Jeferson Junio Batista da Silva se propõem a investigar como a sociedade tem reagido frente às pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA. A fim de buscar respostas às questões propostas, os autores desenvolvem a pesquisa com pessoas que estão envolvidas no cotidiano dos sujeitos com autismo, tais como, familiares, colegas de classe, professores de apoio, bem como o próprio indivíduo com TEA. Para tanto, configuram como participantes do estudo uma adolescente com TEA, uma professora de apoio e uma especialista da área. Os dados obtidos na investigação proposta evidenciam a necessidade de informação e compreensão do que é o Transtorno do Espectro Autista e como se dá o processo de inclusão social e educacional das pessoas com TEA, uma vez que a ausência de tais conhecimentos impacta diretamente na qualidade de vida dos autistas e neurotípicos.

Na parte *Educação inclusiva de pessoas com deficiência: concepções discentes de uma licenciatura em Educação do Campo*, os pesquisadores Daniel Gabriel Borges, Denise de Oliveira Alves e Welson Barbosa Santos explicitam suas leituras acerca do universo da inclusão como princípio filosófico, ético, político e legal. Os estudiosos esclarecem que no contexto da educação inclusiva, onde estiver uma pessoa com deficiência em processo de escolarização, esta deverá ter acesso a uma escola com plenas possibilidades de participação e aprendizagem. A argumentação dos autores prossegue tecendo considerações sobre o descompasso entre o que está disposto na legislação, nas políticas, nas recomendações dos organismos internacionais e o que acontece na prática, no cotidiano das salas de aula, do trabalho pedagógico e dos processos de gestão. Para tanto, os pesquisadores buscam discutir algumas narrativas de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que falam de suas concepções e experiências acerca da educação inclusiva de pessoas com deficiência e procuramos fazer nosso alinhavo com a legislação, muito mais para entender as concepções desses estudantes, do que a implementação de uma política, independentemente da forma como é significada por aqueles que são, ou deveriam ser os seus protagonistas.

Já Jullyanna Pimenta Borges Gonçalves em parceria com Cinthia Maria Felício versam sobre as *Estratégias educacionais na promoção da inclusão: estudo de caso com alunos concluintes do Ensino Médio*. As autoras assumem como objetivo do presente estudo verificar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais e possíveis contribuições dos trabalhos desenvolvidos em grupo no processo de construção do conhecimento de tais alunos. Além disso, as estudiosas buscam descrever os conteúdos estimulados com a realização das atividades colaborativas e as habilidades desenvolvidas no sentido de auxiliar a futura inserção no mercado de trabalho. Com base no resultado da investigação proposta, os dados apontam que o trabalho realiza-

do em grupo se mostrou possível e vantajoso na turma com alunos com necessidades educativas especiais no sentido de proporcionar interação aprendizagem de conteúdo, mudança de atitudes e superação de limitações. Concluem as autoras que o desenvolvimento de práticas educativa no intuito de promover a autonomia dos alunos favorece a continuidade do processo inclusivo com a efetiva inserção na sociedade e futuramente no mundo do trabalho.

O encerramento do livro fica a cargo dos pesquisadores do NGIME/UFJF que discutem sobre a relação de poder que permeiam as políticas públicas e ainda destacam pontos relevantes para a formação dos professores e critérios necessários para garantir as boas práticas de inclusão.

Como o leitor pode constatar, trata-se de um volume que em muito contribui para a atualização em relação aos estudos atuais no campo do Atendimento Educacional Especializado e da educação inclusiva, de modo geral. Abordando temas recorrentes na pesquisa da área nos últimos anos, assim como temas emergentes, o volume faz mais do que trazer resultados recentes de pesquisa. Contribui também para o diálogo entre teoria e prática ao propor contribuições para uma prática educativa pautada nas necessidades dos alunos com deficiência. Convidamos a todos a compartilharem desta leitura, na expectativa de que ela potencialize o pensar sobre o desafiante campo da educação inclusiva, significando as condições de acessibilidade e de aprendizagem dos alunos contribuindo para o aumento da oferta de serviços educacionais que assegurem às pessoas com deficiência o exercício da cidadania.

CURSO DE LITERACIA DIGITAL PARA O MERCADO DE TRABALHO: FORMAÇÃO DE JOVENS COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL (DID)

MARIA POTES BARBAS*
NÁDIA MENDES LOPES**

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar o processo evolutivo do primeiro Curso em Literacia Digital para o Mercado de Trabalho que se encontra disponível em <http://w3.esse.ipsantarém.pt/literaciadigital/>, não conferente de grau, no Ensino Superior em Portugal, destinado a jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%.

O Curso apresenta-se como uma réplica adaptada (ao contexto cultural, pedagógico e científico Português) do modelo que funciona há doze anos na Universidade Autónoma de Madrid. A formação a decorrer na Escola Superior de Educação de Santarém teve o seu início no dia 11 de outubro de 2018 e irá decorrer durante dois anos letivos (quatro semestres).

A necessidade de implementar um programa desta natureza em Portugal justifica-se uma vez que existe uma falta de resposta de formação profissional para jovens DID, preparando-os para, em função das suas capacidades, se poderem integrar no mercado de trabalho. Acresce ainda que o novo quadro legal que pode ser verificado no seguinte endereço eletrónico <https://dre.pt/home/-/dre/117663335/details/maximized> entra em vigor a partir deste ano “convida” as empresas a contratar pessoas com dificuldades em entidades com mais de 75 colaboradores.

De referir também que este curso irá dar resposta ao ponto 8.1 do Parecer “Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior” do Conselho Nacional de Educação: “Tornar o ensino Superior acessível a todos e mais democrático é tarefa do Estado e da Sociedade” (2017, p. 7). Sendo assim, a ênfase desse texto recai na Educação Inclusiva, na Literacia Digital, nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, também nas ações voltadas para a inovação e nos impactos dessa formação para uma sociedade que se pretende inclusiva.

1.1 RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO CURSO EM PORTUGAL

Iniciou-se em outubro de 2018, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, um curso pioneiro em Portugal que se inspira

* Escola Superior de Educação do IPSantarém – Santarém – Portugal.

** Escola Superior de Educação do IPSantarém – Santarém – Portugal.

num modelo com já 12 anos de funcionamento na Universidade Autónoma de Madrid não conferente de grau em “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho”, que se destina a jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Embora não confira qualquer grau ou título, os estudantes receberão uma certificação que os habilitará ao exercício de profissões.

A primeira edição do curso conta com 11 inscritos, selecionados entre 18 candidatos. A formação de quatro semestres letivos, o que pode ser verificado na página eletrónica <http://w3.es.e.ipsantarem.pt/literaciadigital/p-estudos/> foi apresentada e aprovada nos órgãos próprios da Escola Superior de Educação e do Instituto Politécnico. É importante realçar que os estudantes deste curso têm origem em várias regiões para além da região de Santarém, como seja, por exemplo, os provenientes da região de Lisboa ou Évora.

Acreditamos que a aposta na implementação desta formação é tão importante e é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na medida em que é diretamente direcionada para a empregabilidade, potenciando, melhorando e facilitando a construção do perfil profissional de cada estudante.

Sendo assim, este curso justifica-se na medida em que é pertinente e relevante no contexto do País, já que corresponde a uma necessidade real que está identificada inclusive pelo grupo de trabalho interinstitucional cujo relatório foi divulgado há menos de 1 ano (GRUPO DE TRABALHO PARA AS NECESIDADES ESPECIAIS NA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, 2017). É um curso único no tipo de resposta que oferece, além de ser o primeiro no País, mas desde já tem em perspectiva a sua disseminação.

Em 2017/2018 o número de crianças e jovens com necessidades educativas especiais com programa educativo individual (LISBOA, 2008), em todo o sistema, era de cerca de 87000. Cerca de 12500 destes alunos tiveram CEI (Currículo Específico Individual). Apenas no Ensino Secundário encontravam-se 15000 jovens com necessidades específicas de educação (DIRECTORATE-GENERAL OF STATISTICS FOR EDUCATION AND SCIENCE, 2017, 2018).

A transição para o ensino superior, no terminus do ensino obrigatório, na vida dos jovens com necessidades específicas de educação cria-se uma rutura violenta, e perde-se “[...] toda a estrutura de apoio posta à disposição pelo Ministério da Educação, para o ensino básico e secundário, com anos de estrutura, de experiência e profissionais especializados” (GRUPO DE TRABALHO PARA AS NECESIDADES ESPECIAIS NA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, 2017, p. 11). Perdem não só os jovens e as famílias, mas o País também.

Em termos das políticas públicas relacionadas com a Inclusão dos cidadãos com deficiência, tal como enunciadas na letra da lei, este curso oferece uma possibilidade de implementação efetiva com garantia de controle/regulação/avaliação. A perspetiva de disseminação desta experiência a outros pontos do País encaminha no mesmo sentido.

É pertinente no contexto do Ensino Superior em geral porque envolve uma implementação experimental, que vai ser estudada/investigada e avaliada, o que corresponde a uma das missões fundamentais das IES: construir conhecimento (não é casual que para este primeiro grupo de 11 jovens o corpo docente seja constituído por cerca de 15 Doutorados e 3 Especialistas).

Esta construção, por outro lado, ocorre no pleno exercício da autonomia pedagógica e científica de que as instituições de ensino superior estão integradas. No mesmo sentido, o trabalho que os docentes dedicarão a esta formação, justamente pelo que está implicado no trabalho de docência (e na própria carreira) ao nível do ensino superior, deverá ser considerado, atribuído e valorizado em plano de igualdade com o trabalho de docência de toda a restante formação inicial.

A relevância desta oferta ser no contexto de Ensino Superior deve-se também, ao facto de oferecer aos jovens a possibilidade de imersão num ambiente de aprendizagem estimulante, “habitado” por pessoas da sua idade, com quem naturalmente se podem identificar em vários aspetos, e que esses elos de identificação e de comunicação são, eles próprios, promotores de bem-estar e de aprendizagem (para todos!).

Isso mesmo evidencia a experiência da equipa da Universidade Autónoma de Madrid, de quem recebemos a inspiração e o saber que nos propomos adaptar à realidade portuguesa. Isso mesmo se encontra em evidências de grupos de trabalho, debates, encontros em fóruns científicos, especialmente no campo da Educação Inclusiva, Psicologia Clínica e Educacional e mais recentemente da Neuro-educação.

É pertinente no contexto do Ensino Superior Politécnico em particular, porque oferece, não uma formação “avançada” (conferente de grau) mas uma formação de natureza técnico-prática com intuito de preparar para um trabalho autónomo; isso constitui outro elemento de pertinência relativamente àquela que é a missão deste sub-sistema do Ensino Superior. O mesmo se aplica à ideia de que a investigação que se produz neste contexto, precisamente dada a natureza da sua missão, se reveste de particularidades (entre outros, o carácter de ligação à praxis profissionais, a contextos).

É adequado no contexto de uma Escola Superior de Educação porque este é o local onde se formam os Educadores para todo o sistema educativo, e onde os formadores, por maioria de razão, terão as melhores condições para garantir a maior qualidade de ensino a que os jovens têm direito. É adequado também porque todos os docentes, independentemente da sua área específica, estão “interligados” com a Educação, investigam em Educação, estão sensíveis à procura de melhoria e do seu próprio desenvolvimento profissional como formadores, e que este último, quando ocorre, só valoriza as próprias instituições de ensino superior.

A experiência da ESSE do IPSantarém em projetos de formação no âmbito da Educação Inclusiva teve início em 1990 com um CESE de Apoio Educativo a Populações Especiais. Seguiram-se Complementos de formação para licenciatura em Educação Especial, cursos de especialização Pós-Licenciatura em Apoio Educativo a Populações Especiais e em Diferenciação Curricular e Apoio à Diversidade.

Mais recentemente, em 2008, realizaram-se cursos de formação em Educação Especial desenvolvidos pela DGIDC em articulação com as Instituições de Ensino Superior. Cerca de vinte anos depois do início da experiência de formação neste domínio, em 2011, a ESES inicia a sua aposta na Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais no Domínio Cognitivo-Motor acreditada como curso de formação especializada.

Recentemente, tem-se envolvido e tem desenvolvido iniciativas e práticas de Inclusão no Ensino Superior: Academia Politécnica; Projeto #TV T21 COMmunity# (*e-Skills, social inclusion and employability*); Projeto FoodPassport e Projeto Be.Safe. Alguns dos trabalhos produzidos no âmbito das formações e projetos referidos têm sido distinguidos com prémios, tem participado em discussões e debates públicos (Comissão Parlamentar de Educação e Ciência, 2018, por exemplo).

O próprio Instituto Politécnico de Santarém, integra o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), consta no Balcão incluiES e integra a rede colaborativa do Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES). Nesse caso, um dos objetivos é reforçar a consciência e a ação cívica da comunidade das IES, nomeadamente, no tocante aos direitos humanos e políticas de inclusão social; a justiça, a transparência e a equidade nas políticas de acesso às IES. Destacamos ainda o objetivo de estimular a promoção do sucesso educativo e combate ao abandono; além de incentivar a promoção da empregabilidade e da aprendizagem ao longo da vida e a conceção e implementação de políticas públicas de Ensino Superior.

Nesse contexto de formação, destacamos que os objetivos fundamentais do Curso são:

- ▶ Formar jovens com necessidades especiais, visando o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de uma profissão com empregabilidade sustentável.
- ▶ Desenvolver *eskills* e *softskills* que lhes permitam responder aos desafios sociais.
- ▶ Formar, em *networkings*, potenciais empregadores e mentores para que possam estabelecer laços e um acompanhamento sustentado dos jovens nos locais de trabalho.
- ▶ Estabelecer parcerias com empresas empreendedoras que apostem no domínio da criação de empregos inclusivos.

- ▶ Promover a interação entre o meio empresarial e instituições de ensino e investigação.

Com a frequência deste Curso, os estudantes serão atores privilegiados na:

- a) Integração social, cultural, funcional e ao nível dos espaços, equipamentos e outras ofertas da comunidade IPSantarém.
- b) Inclusão ao nível didático-pedagógico e comunicacional na comunidade IPSantarém, de modo a que seja possível participar em unidades curriculares de outros cursos e beneficiar do apoio e tutoria de pessoas voluntárias que podem ser estudantes da formação em Ensino ou de outras formações do IPSantarém, assim como de cidadãos da comunidade interna ou externa à ESE/IPSantarém.

1.2 IMPACTOS

A área da inclusão social tem gerado crescente interesse na sociedade atual, tornando-se numa prioridade para as políticas socioeconómicas. Paralelamente, o tema da literacia digital também tem vindo a emergir, devido à constante transformação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sua respetiva integração em contextos escolares, profissionais e familiares tornando-se assim imprescindível para o dia-a-dia dos cidadãos.

Dado o carácter relevante desta temática, este Curso terá como impacto social:

- a) o conhecimento e competências na ativação para uma aprendizagem efetiva em contextos inclusivos;
- b) efeitos positivos duradouros para as famílias dos jovens que consigam integrar o mercado de trabalho, e as suas comunidades locais (melhor autoestima para os elementos do grupo alvo);
- c) menos pressão nas suas famílias no que diz respeito às preocupações destes pelo futuro dos seus filhos;
- d) melhor interação com a comunidade, já que estes jovens cidadãos tornam-se mais autónomos e autossuficientes);
- e) inclusão social da juventude em risco na sociedade e no futuro mercado de trabalho.

Aliado ao impacto social, surge o pedagógico: focado na inclusão de jovens com incapacidades intelectuais, o Plano Nacional de Leitura (PNL), reconheceu este curso como uma mais valia para a inclusão social.

Pensamos que esta formação irá:

- ▶ Disponibilizar informação aos cidadãos para a sua autoformação para a inclusão, no sentido de contribuir para uma sociedade cada vez mais inclusiva.

- ▶ Capacitar os jovens para trabalhar em diferentes contextos laborais de esfera pública e privada.
- ▶ Capacitar ferramentas de adaptação a diferentes culturas empresariais.
- ▶ Possibilitar que estes dominem os diferentes assuntos do programa de formação.
- ▶ Fomentar a igualdade para que estes se aceitem entre outros.
- ▶ Mostrar que esta iniciativa proporciona os meios para que eles saibam como trabalhar em equipa, sejam capazes de refletir sobre a sua prática e se mostrem implicados de uma forma responsável com as atividades em contexto de trabalho.

Apraz-nos registar e informar que este curso é detentor do 1º selo Ação INCoDe.2030, atribuído por proposta do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, reconhecendo-se assim publicamente o elevado mérito que encerra. Recebemos também outro prémio, atribuído pela ACES Lezíria, intitulado “Movimento Escola de Afetos, Escola de Sucesso”. Com o projeto E-portfólios, desenvolvido com os alunos durante a unidade curricular “Construção do Perfil Profissional”, ganhamos o prémio de Inovação no Prémio Poliempresende 2019.

Ao mostrar a globalidade e relevância deste trabalho, este comporta outros impactos para a introdução de novas práticas de inclusão na sociedade e mercado laboral como o Impacto político. Nesse campo, pretende-se promover reformas necessárias e melhorar o progresso no ensino e aprendizagem em diferentes instituições como no Ministério da Educação, promovendo o “triângulo do conhecimento” da área de investigação europeia que se delinea em: investigação, inovação e educação.

Nesse contexto, acresce ainda mais a sua importância com o novo quadro legal, em vigor a partir deste ano, e que obriga à contratação de pessoas com deficiência em entidades com mais de 75 colaboradores (LISBOA, 2019).

Já o Impacto tecnológico se mostra através da integração e implementação de plataformas digitais, adaptáveis e flexíveis, como também, na divulgação de todos os vídeos, apresentações digitais e fotografias construídos ao longo destes dois anos letivos que podem ser verificados nessa página eletrónica (Cf. <http://w3.es.e.ipsantarem.pt/literaciadigital/>).

Em meados de setembro a coordenação do Curso criou um grupo na aplicação *WhatsApp* com todos os estudantes onde, de forma mais fácil e rápida, se pudesse transmitir todas as informações relativas ao curso e onde os estudantes pudessem também tirar dúvidas. Rapidamente este grupo tornou-se no maior veículo de comunicação entre estudantes e coordenação do curso.

Neste momento está em fase de um estudo uma análise a todas as conversas que os estudantes e coordenação mantiveram desde do dia 26 de setembro de 2018 até ao dia 17 de fevereiro de 2019. Foram contabilizadas

mais de 3.000 mensagens sobre assuntos diversos. Por último, o Impacto económico se faz, introduzindo o projeto a entidades locais, empresas e ONGs, melhorando a sua visibilidade e facilitando a integração deste público alvo no mercado de trabalho.

Desta forma promove-se não somente a geração de rendimento económico como também a competitividade entre instituições.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação deste curso tem contribuído para que Jovens DID sejam mais autónomos e contribuintes ativos, das causas sociais e ambientais, veja-se os resultados obtidos com a avaliação personalizada em cada unidade curricular no Curso (“Eu Aprendi” <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/videos/>), a articulação construída com o mercado de trabalho (<http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/videos/>).

Pode-se verificar ainda, o contributo para a mudança de políticas prémios atribuídos na página do curso com dados disponíveis em: (<http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/documentos-3/>). Houve ainda criação de inscrição em unidades curriculares isoladas de alunos interessados no referido curso e que não integraram o plano de estudos de início.

Esta é uma possibilidade prevista no Decreto-Lei nº 74, de 2006, nomeadamente no art. 46º podendo ser consultado por meio da página (<https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized>).

O nosso objetivo será, a partir de 2020, disseminar as boas práticas e partilhar com os Politécnicos, Universidades e Instituições/Associações para que este modelo único e pioneiro possa ser replicado pelo nosso Portugal.

REFERÊNCIAS

BLUESPECS INNOVATION SL., CIVITTA UAB, UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA. **Digital Skills – New Professions, New Educational Methods, New Jobs**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-skills-training-blueprints-upskilling-sme-employees-and-unemployed-persons>. Acesso em: 17 dez. 2019.

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES. **Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras**. [S. l.], 2010. Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=PT>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CONSELHO COORDENADOR DOS INSTITUTOS SUPERIORES POLITÉCNICOS. Ensino Superior para Todos. **Contributos do CCISP para a próxima legislature**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://ccisp.pt/wp-content/uploads/2019/09/2019.07.16-ENSINO-SUPERIOR-PARA-TODOS.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

DIRECTORATE-GENERAL OF STATISTICS FOR EDUCATION AND SCIENCE – DGEEC. **Special Education Needs 2017/2018** – Official Statistics. [S. l.], 2018. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=905&fileName=DG_EEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=905&fileName=DG_EEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf). Acesso em: 17 dez. 2019.

EUROPEAN COMMISSION. **Report of the High-level Expert on The Impact of the Digital Transformation on EU Labour Markets**. [S. l.], 2019. Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://www.staz.nl/wp-content/uploads/2019/05/The-impact-of-the-digital-transformation-on-EU-labour-markets.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

EUR-LEX Europe. **Diretiva (UE) 2016/2102 do Parlamento Europeu e do Conselho**, de 26 de outubro de 2016, relativa à acessibilidade dos sítios web e das aplicações móveis de organismos do setor público. EUR-Lex Access to European Union Law, 2016. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016L2102&from=PT>. Acesso em: 17 dez. 2019.

GRUPO DE TRABALHO PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS NA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. **Relatório final**. [Portugal], 2017. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=f2c9f2be-0645-42f6-90c6-e57f1fb42a39>. Acesso em: 17 dez. 2019.

LISBOA. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006. **Diário da República Eletrónico**, Série I-A, n. 60, 2006.

LISBOA. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008. **Diário da República**, Série I, n. 4, 2008.

LISBOA. Procuradoria Geral Distrital de Lisboa. Decreto-Lei nº 4, de 10 janeiro de 2019. **Diário da República Eletrónico**, Série I, n. 7, 2019.

MARIE SKLODOWSKA-CURIE ACTIONS, RESEARCH AND INNOVATION STAFF EXCHANGE (RISE). **H2020 Programme**: guide for applicants. Publications Office of the European Union. [S. l.], 2019. Disponível em: https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/guides_for_applicants/h2020-guide-appl-msca-rise_en.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

MOULAERT, F.; MEHMOOD, A.; MACCALLUM, D.; LEUBOLT, B. **Social innovation as a trigger for transformations-the role of research**. [S. l.], 2017. Disponível em: https://ec.europa.eu/research/social.sciences/pdf/policy_reviews/social_innovation_trigger_for_transformations.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

Página web do curso que nos inspirou da Fundacion Prodis, a funcionar na Universidade Autónoma de Madrid <https://www.fundacionprodis.org/programas-servicios/promotor/>

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: SUBSÍDIOS LEGAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA PAVÃO*

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO**

1 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?

O conceito de políticas remete à compreensão do gerenciamento em nível nacional das ações e processos originados a partir das necessidades da população. Tendo com referente político e legal o Decreto Federal nº 9.203 de 2017 (BRASIL, 2017), se pode ampliar tal conceito, haja vista, estar presente nesse documento que trata da “política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”, o estabelecimento de um conjunto de estratégias que organizam, regula e direciona as políticas públicas que interessam a sociedade.

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Diz-se que “políticas não tem força de lei”, tal explanação decorre do tipo de organização de determinada sociedade. Teixeira (2002, p. 2) explica que existe diferença entre: Políticas Públicas e Políticas Governamentais, nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público.

Outro aspecto a ser esclarecido em torno das políticas, se refere às modalidades de Políticas Públicas (TEIXEIRA, 2002, p. 3), Quadro 1, podendo ser compreendidas as formas como são desenvolvidas e implementadas. Entretanto, julga-se essencial considerar que as formas como as políticas são implementadas dependem, em grande medida, dos valores de determinada sociedade e do tipo de concepção política que defende aqueles que estão no poder, em certo período histórico. Disso, resultará o desenvolvimento e implementação das políticas.

* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS.

** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS.

Quadro 1 – Modalidade de Políticas Públicas

Quanto à natureza ou grau da intervenção:

- a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.
- b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:

- a) universais – para todos os cidadãos
- b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.)
- c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:

- a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
- b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
- c) regulatória – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo.

Fonte – Teixeira (2002, p. 3).

Fato que merece atenção e, ao mesmo tempo, corrobora a importância das políticas públicas é de que existe desde o ano de 1989 o cargo de especialista em políticas públicas e gestão governamental. A Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989, Conversão da Medida Provisória nº 84, de 1989, Revogada pela Lei nº 8.216, de 1991 e Revigorada pela Lei nº 8.460, de 1992, define a criação do cargo de especialista em políticas “para a execução de atividades de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, bem como de direção e assessoramento em escalões superiores da Administração Direta e Autárquica” (BRASIL, 1989, art. 1º).

2 **MARCOS LEGAIS, DOCUMENTOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**

No que tange às políticas de inclusão, é na modalidade de ensino da Educação Especial, que tem se observado avanços, fato que se destaca por meio do quantitativo expressivo de documentos legais entre política, resoluções, decretos, normativas e notas técnicas que foram publicadas pouco menos de uma década.

Ao que se refere aos processos de escolarização das pessoas com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), pode ser considerada um marco da Educação Especial e da Inclusão educacional. Mas, como citado, antes dessa política, outros documentos e movimentos em prol da inclusão educacional ocorreram e foram essenciais para seu surgimento. Exemplo disso, em igual importância, é Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

2.1 PRINCIPAIS DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUE SÃO NOMEADOS COMO POLÍTICAS E DOCUMENTOS LEGAIS

A história da inclusão educacional e social começa a ser demarcada no ano de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e até o momento não cessa de evoluir. Os principais documentos e legislações da área são:

- ▶ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).
- ▶ Constituição Federal (1988).
- ▶ Declaração de Jomtien (1990).
- ▶ Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).
- ▶ Declaração de Salamanca (1994).
- ▶ LDBEN (1996).
- ▶ Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (1999).
- ▶ Convenção de Guatemala (1999) Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.
- ▶ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).
- ▶ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).
- ▶ As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b), e outras normativas e decretos.
- ▶ Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (2014).
- ▶ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Para dar início a reflexão sobre as políticas da área da Educação Especial e inclusão, se parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), um documento que se descreve, “adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948”, que já no seu no preâmbulo sumariza toda sua estrutura “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...]” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Seguramente, esse é um documento que contribuiu para que nos anos 60, a Educação Especial, como área de conhecimento e modalidade transversal de ensino, viesse a ser citada na Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 4.024, do ano de 1961, demarcando desde esse ano, que o movimento em prol da inclusão, começa a ser desenhado.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), foram destacados os elementos educacionais relativos aos processos de inclusão, garantindo o atendimento aos estudantes com deficiência, na rede regular de ensino, pretendendo trazer as pessoas com deficiência para o convívio social. No art. 3º, Inciso IV, assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em seu art. 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, art. 3º, Inciso IV).

Além disso, a Constituição Federal, garante, em seu art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no art. 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade, assegurando, ainda, o direito ao AEE.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), teve como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu art. 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Assim, a Declaração de Jomtien pretendia garantir o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência, o que impulsionou o desenvolvimento de outros documentos com ênfase nas concepções e práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência.

Na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha em 1994, em que participaram 88 governos e 25 organizações internacionais, derivou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Neste documento, os países signatários reafirmam o compromisso de Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino.

O parágrafo 7, da Declaração, define o princípio fundamental da escola inclusiva

A escola inclusiva é a que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Em nível nacional, outro marco importante é A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, que define e regulamenta o sistema nacional de educação, sendo fundamentada nos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A LDBEN assegura em seu art. 4º, Inciso I, o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Portanto, o direito à educação no ensino regular é assegurado a todos, sendo a frequência ao ensino fundamental obrigatória.

Quanto à Educação Especial, é importante destacar que a LDBEN garante, em seu art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 21).

A LDBEN ressalta, ainda, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, art. 24, Inciso V, “c”). Essa é mais uma premissa do documento ao reafirmar o direito de todos à educação, levando em conta a diversidade, uma vez que pontua questões relativas às necessidades educacionais especiais.

A partir da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Educação Especial se torna uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1999). O art. 2º, da Política assegura à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação. Dentre os objetivos, estão

- I – o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II – integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, esporte e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III – desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV – formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V – garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (BRASIL, 1999, art. 7º).

No entanto, é na Seção II, Do Acesso à Educação, do art. 24 ao 29, que são tratados, de modo mais específico, questões como acesso, por meio da matrícula, oferta obrigatória dos serviços de educação especial, adaptações, entre outros.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), esclarece que o acesso à Educação Básica deverá iniciar na educação infantil, assegurando os serviços de educação especial e matriculando todos os alunos, com garantia de condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. As diretrizes trataram de dois temas, a saber: organização do sistema de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a Formação do Professor.

Atualizando a LDBEN, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre O Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008a).

A Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, ocorrida na Guatemala, em 1999, deu origem à Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Assim, se constituem em um só documento, que tem por objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

O Decreto ainda esclarece o entendimento do termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência que

[...] significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício

por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Desse modo, os documentos afirmam que os sujeitos com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. “Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008b).

2.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PNEEPI E DEMAIS POLÍTICAS

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPI (BRASIL, 2008b), a inserção de pessoas com deficiência na sociedade pode ser visualizado “antes e depois”, no que tange a inclusão. São objetivos dessa política:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- ▶ Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
- ▶ Atendimento educacional especializado.
- ▶ Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.
- ▶ Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.
- ▶ Participação da família e da comunidade.
- ▶ Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.
- ▶ Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b).

Portanto, a Política colocou como obrigatório, e não mais como “preferencialmente”, a presença do aluno com deficiência no ensino regular. Do mesmo modo, definiu o público alvo da educação especial, “Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, [...]. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento [...] Alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b, p.15)”. Além disso, instituiu de maneira mais rigorosa a oferta do Atendimento Educacional Especializado, ofertado em Salas de Recursos Multifuncional nas escolas ou Centros Especializados.

Nesse ínterim, com Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi Promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a).

Ato contínuo a Política e ao Decreto nº 6.949, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b) e o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b), define a função do AEE como complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O Documento define novamente o público alvo da Educação Especial, o conceito de recursos de acessibilidade, a contabilização dupla, no âmbito do FUNDEB, dos alunos matriculados em classe comum de ensino regular público, que também estiverem matriculados no AEE.

Além disso, esse documento ainda define a competência do professor que atua na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores, família e redes de apoio na elaboração e execução do plano de AEE. As Diretrizes constituem documento importante para professores, escolas e famílias na garantia de oferta e atendimento desse serviço da educação especial. Outras documentações relativas ao AEE, oferta de serviços, centros de atendimento e profissionais de apoio, são destaques para o cumprimento dos preceitos da inclusão educacional (BRASIL, 2010a, b, c).

Para atender à demanda do AEE, foi desenvolvido o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b), que tem como objetivo dar apoio à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar ao público alvo da educação especial, que estejam matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

As escolas públicas de ensino regular recebem um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Em contrapartida as escolas devem disponibilizar o espaço físico e um professor para atuar no AEE. O acesso ao Programa se dá por meio da Secretaria de Educação, que apresenta a demanda no Plano de Ações Articuladas – PAR e indica as escolas a serem contempladas.

Por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), são esclarecidas e reforçadas as orientações para o desenvolvimento

de sistemas educacionais inclusivos, para garantir às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. No art. 1º, incisos I e III, dispõe: I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; e III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. O Decreto ainda pontua, de forma mais elucidativa, as diretrizes para a educação das pessoas, público alvo da educação especial.

3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE E AS AÇÕES DE INCLUSÃO

O Plano Nacional de Educação-PNE, determina que sejam garantidas as necessidades da educação especial em todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2014). Nesse documento, é precisamente na Meta 4, que se destaca a Educação Especial.

Meta 4: 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, p. 55).

Para que seja efetivada a universalização do acesso à educação, a Meta 4 propõe 19 estratégias de ação, que contemplam aspectos como: implantação de Salas de recursos Multifuncionais; garantia do atendimento educacional especializado; estimulação de pesquisas; desenvolvimento de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas; garantia da oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos; e inserção de conteúdos relacionados ao AEE e Libras, em Cursos de Licenciatura e na Pós-graduação, para profissionais da educação.

A instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência consiste em um dos mais recentes documentos na área da inclusão, e visa “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). No Capítulo 4, que trata do Direito à Educação, no art. 27 novamente define que,

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

No entanto, é no art. 28, que a Lei define a incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas ao sistema educacional inclusivo, totalizando 18 incisos, com itens que devem ser assegurados à pessoa com deficiência. Ainda, no mesmo artigo, faz referência as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, que devem seguir obrigatoriamente o disposto nos incisos de I a XVIII, sendo proibida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, art. 28º). Quanto ao intérprete de Libras, no § 2º, esclarece a formação mínima necessária para atuar na Educação Básica e no Ensino Superior.

No intuito de garantir acesso ao ensino médio, técnico, superior e de pós-graduação em Instituições Federais, dois documentos que regulamentam a reserva de vagas para alunos com deficiência. Um deles trata-se da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e determina no art. 1º, que as Instituições Federais de Ensino Superior têm prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), (BRASIL, 2016a, art. 1º) e a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016b).

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notório que o processo de inclusão é mundial e vem se expandindo a cada ano, o que pode ser comprovado pelo número expressivo de documentos que têm a finalidade de orientar, direcionar, organizar e assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência. Contudo, verifica-se que muitos desses documentos se justapõem, se repetem, reiteram e ratificam, muitas das questões que já estão contempladas em documentos anteriores.

Retomando Teixeira (2002), entendemos que as Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público. Como essas políticas públicas são as regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado, considerando o contexto brasileiro, entendemos que o acesso à Educação Básica deverá iniciar na educação infantil.

Nesse caso, deve-se assegurar a todos os que dela precisarem os serviços de educação especial, matriculando todos os alunos, com garantia de condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Assim, tendo as políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002) a inclusão e a acessibilidade deve alcançar a todos.

Com uma visão propositiva, talvez, isso tenha que se repetir por inúmeras vezes, na intenção de diminuir as desigualdades e colocar as pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais, não pelo viés da solidariedade, mas pelo viés do direito, que prevê a igualdade das pessoas, perante a lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989. Cria a carreira e os respectivos cargos de especialistas em políticas públicas e gestão governamental, fixa os valores de seus vencimentos, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 10 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.216, de 13 de agosto de 1991. Dispõe sobre antecipação a ser compensada quando da revisão geral da remuneração dos servidores públicos, corrige e reestrutura tabelas de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 1991.

BRASIL. Lei nº 8.460, de 17 de setembro de 1992. Concede antecipação de reajuste de vencimentos e de soldos dos servidores civis e militares do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 17 set. 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016b.

BRASIL. Medida Provisória nº 84, de 15 de setembro de 1989. Cria a carreira e os respectivos cargos de especialista em políticas públicas e gestão governamental, fixa os valores de seus vencimentos, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP/DPEE, 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 9**. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 19**. Profissionais de Apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-portaria-normativa-13-de-11-de-maio-de-2016-e-portaria-n-396-de-10-de-maio-de-2016.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4/2009 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br Acesso em: 10 mar. 2020

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. [Bahia]: Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA PAVÃO*

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO**

1 INTRODUÇÃO

Distante cerca de uma década da publicação da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, se evidencia a necessidade de manter o debate com vistas a compreensão desse importante processo que em muito vem colaborando para a inclusão educacional de crianças e jovens que obtêm acesso à escola.

Os debates que se mostram necessários, acerca dessa temática estão justapostos em torno das seguintes questões:

- ▶ em que consiste o AEE, como se define;
- ▶ quem são os beneficiários;
- ▶ quais são os agentes educacionais responsáveis pela gestão desse processo;
- ▶ como podem ser estabelecidas as práticas que caracterizam o AEE;
- ▶ como deve ser o lugar onde o AEE ocorre;
- ▶ dentre outros, que incidem sobre os supracitados.

Para dar início a esse debate e responder a essas questões, algumas palavras-chave do AEE (Desenho 1) são focalizadas com a finalidade de melhor compreender seus objetivos e estrutura. As palavras, “público alvo da educação especial, sala de recursos multifuncional e recursos de acessibilidade”, resumizam muito do que é realizado no AEE.

A primeira por delimitar quem são as pessoas que são atendidas nesse serviço, a segunda por dizer dos materiais, procedimentos e recursos que podem ser utilizados para colaborar com a aprendizagem dos alunos atendidos no AEE, sempre quando isso se faz necessário e, a terceira, que define o local onde essas ações acontecem no interior das escolas.

* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS.

** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS.

Desenho 1 – Nós



Fonte – Pavão e Pavão (2003).

2 EM QUE CONSISTE O AEE, COMO SE DEFINE? UM SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser caracterizado como um serviço da área da Educação Especial, tendo como principal referência o atendimento às necessidades de apoio à aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), é o primeiro documento que aponta o AEE, e possivelmente, a partir dele que tiveram início todas as mudanças em torno da inclusão educacional. No art. 59, prevê a igualdade de acesso e a garantia de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades específicas e [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado” (BRASIL, 1996).

Na sequência, um dos importantes marcos na área da Educação Especial, que também colaborou para a intensificação das mudanças do contexto de atendimento às pessoas com deficiência no seu processo de escolarização, foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Segundo a Política, o AEE se define como:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no aten-

dimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

A partir da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.



Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.



Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.



Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Mas, é o Decreto nº 7.611/2011 que descreve os objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

2.1 QUEM SÃO OS BENEFICIÁRIOS DO AEE? O PÚBLICO ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dentre seus principais objetivos de inclusão educacional, destaca a formação dos professores, a participação da família e da comunidade com vistas ao alcance dos objetivos educacionais. O diálogo com as políticas públicas, também é pautado nessa política, entendendo que as condições de acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino, dependem em grande medida do fomento das discussões apresentadas por ela. Nesse sentido, e com a pretensão de colaborar com a organização dos sistemas de ensino, é que foi definido o público alvo da educação especial:

Alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, grifo nosso).

2.2 QUEM SÃO OS AGENTES EDUCACIONAIS RESPONSÁVEIS PELA GESTÃO DO PROCESSO DO AEE? SÃO OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROFESSORES QUE REALIZAM O CURSO DE CAPACITAÇÃO DE AEE

O agente educacional que atua no AEE, deve ser um educador especialista ou capacitado, que tenha realizado a formação em AEE.

No art. 12 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, diz que o professor “Deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada, ou Cursos de Aperfeiçoamento ou Especialização em AEE”.

Assim, pode se definir dois perfis de formação, o professor capacitado e especialista, que já estavam previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, art. 59).

- a) Professor de classe comum capacitado que comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

- 1 Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento.
 - 2 Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo.
 - 3 Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.
- d) Professor especializado em Educação Especial, com formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:
- 1 Identificar as necessidades educacionais especiais.
 - 2 Definir e implementar respostas educativas.
 - 3 Apoiar o professor da classe comum.
 - 4 Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.
 - 5 Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

No caso de professores que possuam licenciatura ou exerçam o magistério e realizam o curso de AEE são considerados capacitados a atuarem com alunos, público alvo da educação especial. São esses professores com habilitação específica para o atendimento que deverão acompanhar os alunos. São atribuições desses professores, ao buscar estabelecer uma relação compartilhada e cooperativa com o professor do ensino comum, realizar: elaborar com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos o plano pedagógico do AEE.

Para realizar esse plano, deverá: realizar uma avaliação inicial que indicará os métodos de ensino que possam favorecer a aprendizagem e os recursos de acessibilidade (ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social (BRASIL, 2010a).

2.3 COMO PODEM SER ESTABELECIDAS AS PRÁTICAS QUE CARACTERIZAM O AEE? COMO É ORGANIZADO O AEE?

Para a efetiva organização do AEE, primeiramente é necessário que haja o professor com formação específica, que tem as seguintes atribuições:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – elaborar e executar um Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Para além do professor e suas atribuições, outros profissionais da educação poderão ser necessários para o atendimento do aluno, por exemplo, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Do mesmo modo, é indispensável contar com redes de apoio, no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. As redes de apoio, geralmente são formadas pelas parcerias que a escola pode buscar para a realização do AEE.

Parcerias com a Secretaria de Educação, Secretaria da Saúde que apoiem o trabalho da escola. Esse apoio poderá se dar por meio de palestras, assessorias ou cursos para formação docente, considerando as demandas da escola. Com relação às parcerias, é importante enfatizar que o professor é parte atuante da equipe interdisciplinar, de forma que, além de receber apoio, esse profissional oferecerá subsídios acerca da prática pedagógica, com base em seus saberes a respeito da aprendizagem e da realidade escolar.

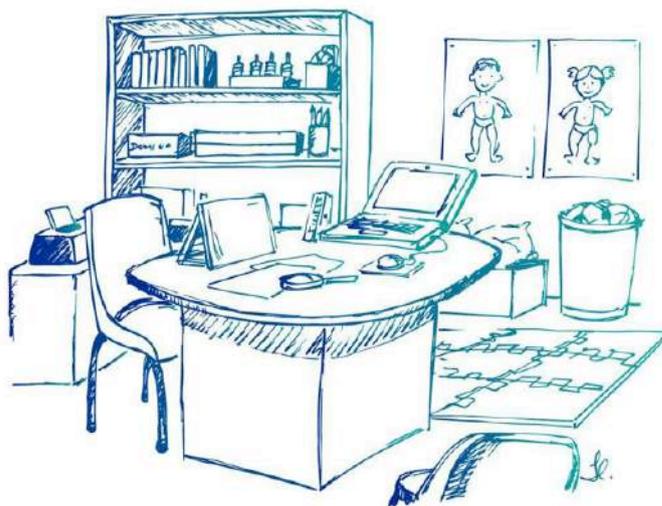
Desenho 2 – Família



Fonte – Pavão e Pavão (2019).

2.4 COMO DEVE SER O LUGAR ONDE O AEE OCORRE? A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Desenho 3 – Espaço físico



Fonte – Pavão e Pavão (2019).

O AEE pode ser ofertado nas salas de recursos multifuncional. O art. 5º da Resolução nº 4, de 2009, diz que:

Art. 5º 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. Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

As Salas de Recursos Multifuncionais são classificadas em dois tipos e foram organizadas com base nas necessidades dos alunos.

| Sala de Recursos Multifuncional Tipo I | Sala de Recursos Multifuncional Tipo II |
|---|--|
| Dois computadores, dois estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, <i>notebook</i> , <i>software</i> para comunicação aumentativa e alternativa, bandinha rítmica, dominó de associação de ideias, material dourado, tapete alfabético encaixado, esquema corporal, memória de numerais, sacolão criativo, quebra cabeças superpostos – sequência lógica, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado – suporte para livro, uma mesa redonda, quatro cadeiras para a mesa redonda, duas mesas para computador, uma mesa para impressora, armário de aço e quadro branco | Contém os mesmos itens das salas de Tipo I com o acréscimo de recursos de acessibilidade específicos para o atendimento educacional especializado de alunos cegos. Esses recursos específicos são: impressora Braille – pequeno porte, scanner com voz, máquina de datilografia Braille, duas regletes de mesa, quatro punções, dois sorobans, dois guias de assinatura, globo terrestre tátil, kit de desenho geométrico, calculadora sonora, uma caixa de números e duas bolas com guizo |

Nesse contexto da oferta do atendimento educacional especializado, é indispensável contar com redes de apoio, no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. As redes de apoio, geralmente são formadas pelas parcerias que a escola pode buscar para a realização do AEE.

Parcerias com a Secretaria de Educação, Secretaria da Saúde que apoiem o trabalho da escola. Esse apoio poderá se dar por meio de palestras,

assessorias ou cursos para formação docente, considerando as demandas da escola. Com relação às parcerias, é importante enfatizar que o professor é parte atuante da equipe interdisciplinar, de forma que, além de receber apoio, esse profissional oferecerá subsídios acerca da prática pedagógica, com base em seus saberes a respeito da aprendizagem e da realidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atenção: os alunos público-alvo da educação especial que estiverem matriculados no ensino regular e matriculados também no Atendimento Educacional Especializado serão contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, ou seja, a escola receberá os recursos em dobro, tendo em vista as duas matrículas. Essa duplicidade de recurso deverá servir para atender necessidades específicas desse aluno, como um intérprete de Libras, papel para impressão em Braile, adaptações de materiais etc.

O AEE deverá ser ofertado no turno inverso ao ensino regular que o aluno frequenta e não tem função de “reforço escolar”. As atividades desenvolvidas no AEE têm função complementar ou suplementar, ou seja, para um aluno surdo, por exemplo, no AEE ele poderá aprender novos sinais de Libras, português como segunda língua; para um aluno cego, poderão ser desenvolvidos materiais adaptados que o auxiliem na aprendizagem de conteúdo do ensino regular; para um aluno com deficiência intelectual poderão ser utilizados aplicativos que o estimulem à leitura e escrita.

Por fim, embora o AEE seja garantido por lei, não é obrigatório, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e/ou sua família poderão optar ou não pelo atendimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP/DPEE, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11 de 2010**. Dispõe sobre orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado: AEE: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação-CE, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado no Brasil: relatos da experiência profissional de professores e sua formação**. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação-CE, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2015.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: GESTÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA SALA DE AULA

ADRIANA CRISTINA LIMA OLIVEIRA*

ROSELI ALBINO DOS SANTOS**

1 INTRODUÇÃO

Este texto é fruto da dissertação de Mestrado, defendida na Universidade de Taubaté (UNITAU) no ano de 2018. É com base nela que elaboramos este artigo com a intenção discutir sobre a educação especial e inclusiva com foco na gestão e nas práticas de ensino.

Assim, o estudo procurou investigar e analisar as práticas e técnicas pedagógicas realizadas por professores do ensino fundamental de 1º a 5º ano com alunos com deficiência matriculados nas turmas regulares. A pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2017 no primeiro semestre numa escola no interior do Estado de São Paulo no Vale do Paraíba.

O foco do artigo apresentado está nas situações vivenciadas pelas professoras frente a alunos com deficiência no processo de ensino aprendizagem. A partir deste foco, foram investigadas as técnicas e práticas pedagógicas utilizados pelos docentes, a organização da gestão da sala de aula, a interação professor-aluno e com os colegas no cotidiano da sala de aula e os desafios apontados por elas.

A pesquisa qualitativa se constituiu da relação professor-aluno e os fazeres pedagógicos na sala de aula, participando quinze alunos com deficiência dos quais apresentavam Síndrome de *Down*, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, TDAH, Autismo e Esquizofrenia e doze professores, sendo dez da classe comum, uma de Arte e uma de Inglês.

Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturado com as professoras, observação da sala de aula com registro em Diário de Campo, Revisão Bibliográfica, coleta de informações no Plano Gestor, na Ficha de Matrícula do aluno, na Ficha de Relatório da sala de recursos, imagens de materiais didáticos utilizados pelas professoras e, para discussão dos dados, análise de conteúdos.

As entrevistas foram realizadas com as doze professoras individualmente em horários pré-estabelecido na escola e gravado em áudio e transcritas posteriormente que juntamente com os dados coletados no diário de campo para análise de dados. As observações que ocorreram em sala de aula para

* Universidade de Taubaté – UNITAU – SP.

** Universidade de Taubaté – UNITAU – SP.

observar o aluno com deficiência de fevereiro a maio de 2017, seguiram um roteiro pré-determinado considerando a relação professor-aluno com deficiência e sua turma.

As bases teóricas apoiaram-se nos estudos de Vigotski (1983, 2010), na perspectiva teórica histórica cultural do desenvolvimento humano. Também buscamos suporte à temática no presente estudo, nos trabalhos de Mazzotta (2006), Jannuzzi (2012), Bueno (2008), na legislação vigente, entre outros.

A seguir apresentam-se os resultados desta pesquisa e as discussões sobre os dados coletados, fundamentados na revisão de literatura com a caracterização da escola e sujeitos e os eixos de análise. E para finalizar, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

A perspectiva de escolarização de alunos com deficiência nas classes regulares tem conquistado cada vez mais espaço no campo educacional. O governo federal tem realizado ações em prol da educação inclusiva escolar direcionada no que prevê a Constituição em seu art. 208, inciso III, que estabelece o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste sentido, nas últimas décadas encontramos algumas leis e recomendações que priorizam os direitos do aluno com deficiência, entre as quais destacamos: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua oficial no país, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei acima; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção do Direito da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei nº 13.146 de 15 de dezembro de 2015, popularmente chamada de Lei Brasileira de Inclusão.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que “os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, art. 2º).

Considerando os direitos legais do aluno com deficiência em frequentar a escola regular, o presente artigo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores para atendimento de alunos com deficiência nas salas de aula regular. Ele surge a partir dos resultados de pesquisas nos bancos de dados da Scielo e BDTD da CAPES, que nos trouxeram inquietações sobre a falta de produção de pesquisa voltadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência e a prática e gestão da sala de aula. Poucas se aproximam do objetivo da presente pesquisa, como as apresentadas a seguir.

Braun (2012) em seus estudos aponta que o aluno com deficiência é visto com estranhamento já que a estrutura curricular não garante o aprendizado adequadamente dentro do seu contexto educacional. Santos (2012), que investigou as práticas pedagógicas realizadas por professores, afirma que eles usavam métodos de uma pedagogia tradicional e que pouco adequava as necessidades do aluno. Já Marques (2014), que objetivou em sua pesquisa observar as estratégias utilizadas pelo docente da sala comum relatou que havia atividades de alfabetização pautada em técnicas repetitivas e pouca diversidade na realização do trabalho da sala de aula.

Com o objetivo focado nas práticas pedagógicas, Monteiro (2016), revelou que a escola pesquisada estava implantando mudanças com vistas a desenvolver uma prática inclusiva e, ao que se refere a práticas desenvolvidas de ensino aprendizagem desenvolveu-se algumas adaptações, por parte dos educadores, nos recursos e variaram as estratégias.

E por fim, na pesquisa de Silva (2010), foi apresentado como resultado que os professores afirmaram que estão em sala de aula sem qualificação para ministrar aula a alunos com deficiência, devido à falta de apoio e orientação. Constatamos que é incipiente o número de trabalhos acadêmicos que contenham a temática referida. Poucos estudos têm sido publicados e a ausência destes caracteriza falta de investimentos do poder público sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência no que concerne a temática sobre gestão e prática de ensino.

Com base nas leis e pesquisas apresentadas podemos verificar que nas últimas décadas a inclusão de alunos com deficiência tem tomado grande destaque na sociedade. Estudos sobre a educação especial/inclusiva estão se tornando a peça central da Educação de nosso país. Sabemos que não é um tema novo, mas exige muita reflexão e discussões no âmbito escolar.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

A organização dos dados, sua apresentação e análise foram estruturadas em torno dos seguintes eixos: Caracterização da escola, professores e alunos; Formação Docente para o Atendimento de alunos com deficiência; Gestão da sala de aula e os alunos com deficiência; Os desafios enfrentados pelas docentes frente a alunos com deficiência.

Como os dados se entrelaçam resolvemos apresentar os dados conforme os resultados em sequência, mas com a análise sistematizada. Após coletar e transcrever as entrevistas e relacionar com a observação participante referente a cada professor e sua turma, foram designados para identificação dos docentes nomes fictícios e trocamos as letras das salas pesquisadas por outras, conforme aparecem nos Quadros 1 e 2 deste estudo.

Quadro 1 – Caracterização dos Professores pesquisados

| Professor(a) | Sexo e idade | Tempo na instituição (anos) | Tempo na docência (anos) | Grau de Instrução | Especialização |
|--------------|--------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|------------------------------------|
| Cássia | F / 29 anos | 1 | 4 | Pedagogia | Alfabetização e Letramento |
| Elisa | F / 43 anos | 17 | 20 | Pedagogia | Educação Infantil e Psicopedagogia |
| Luiza | F / 31 anos | 6 | 6 | Pedagogia | Psicopedagogia |
| Beatriz | F / 56 anos | 16 | 16 | Letras | Psicopedagogia |
| Márcia | F / 34 anos | 13 | 15 | Normal Superior | Psicopedagogia |
| Carmem | F / 28 anos | 8 meses | 6 | Pedagogia | Metodologia da Arte |
| Maria | F / 67 anos | 15 | 40 | Magistério | |
| Thaís | F / 45 anos | 3 | 20 | Normal Superior | Psicopedagogia e Gestão Escolar |
| Melissa | F / 38 anos | 1 | 1 | Normal Superior | Psicopedagogia |
| Raquel | F / 44 anos | 3 | 19 | Matemática | Psicopedagogia |
| Kelly | F / 42 anos | 5 | 20 | Letras (Inglês) | Mestranda em Linguística Aplicada |
| Silvia | F / 53 anos | 12 | 22 | Arte | Educação Especial |

Fonte – Dados retirados da Coleta de Dados pela pesquisadora (2020).

Foram utilizados nomes fictícios para identificação dos professores.

Quadro com 6 colunas e 13 linhas, letras pretas em fundo de cor azul claro.

De acordo com o Quadro 1, foram entrevistadas doze professoras, sendo dez da sala de aula regular, uma professora de Arte que atende uma turma e uma professora de Inglês que atende seis turmas, sendo todas docentes do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O cenário do perfil dos participantes da entrevista nos permite afirmar que 100% dos professores são do sexo feminino com idades de 29 a 67. Dados divulgados pelo INEP (2016) mostram que as faixas etárias dos docentes no Brasil entre 26 a 35 anos correspondem 29,7% e de 36 a 45 anos, são de 34,1% e acima de 45 anos correspondem a 30,1% dos professores da educação básica.

Pode-se verificar que apenas uma professora optou por um curso de complementação voltado à temática educação especial, o que pode indicar

pouco interesse pela área e, conseqüentemente, dificuldades ao se deparar com a presença de alunos com deficiência em suas classes.

Em relação ao tempo de Formação Docente a maioria atuava na educação básica e iniciou seu trabalho com Magistério e ao longo do tempo se formou em nível superior, exceto uma professora que não possuía curso superior. Verificou-se, pelas respostas dadas pelas professoras que a maioria não tinha formação específica para trabalharem com alunos com deficiência, pois a formação inicial não dota o professor das ferramentas e habilidades necessárias.

Ressaltam, que das respostas das docentes, uma quantidade bastante elevada nas afirmações por não terem formação específica, muitas vezes aplicava atividades de alfabetização ou quantidades menores e, embora as docentes acreditasse que talvez não tivesse conhecimento necessário para trabalhar com o aluno, havia uma tentativa por parte delas em fazer com que os alunos efetuassem as atividades propostas, visto que em muitas vezes eram as mesmas realizadas por alunos sem deficiência.

Contudo, embora as docentes afirmassem não saber o que ensinar aos alunos, constatavam que eles aprendiam, pouco, mas aprendiam. Pode-se afirmar, portanto que as professoras tinham a preocupação em querer que o aluno com deficiência aprendesse, algumas ao receber o aluno tinham descrédito em suas possibilidades de aprender, mas foram superadas pela vontade de ensiná-los. Para outras professoras, as atividades que aplicavam muitas vezes não tiveram êxito, por não terem sentido para o aluno ou por não conhecerem a real necessidade desse alunado.

Vemos, diante das afirmações das docentes, que apresentam dúvidas conceituais, falta de recursos materiais e formação para a educação de alunos com deficiência, sendo a última umas das principais demandas dos professores em exercício de sua função. Prieto (2006), no que diz respeito à preparação dos professores para trabalharem com alunos com deficiência, afirma:

Há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia (PRIETO, 2006)

Silva (2010), que ao entrevistar os professores das classes regulares em sua pesquisa, afirmam que eles estão inseridos na sala de aula sem qualificação para tratar de alunos com deficiência e muitos indagam que faltam apoio e orientação quem a observação participante referente a cada professor e sua turma. A formação inicial e continuada do docente é parte do processo de profissionalização A LDBEN (1996) retrata os profissionais da educação:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-seá 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, 1996).

As Instituições de Educação Superior necessitam rever seus currículos e adequá-los a necessidade atual da educação contemporânea. O saber técnico não é suficiente para atender a demanda da globalização e requer uma reformulação na metodologia e na prática pedagógica.

Apresentamos a caracterização das dez salas de aula que fizeram parte deste estudo, com a quantidade de alunos por turma, no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Caracterização das salas de aula que fizeram parte da pesquisa



Fonte – Dados coletados pela pesquisadora (2020).

Gráfico disposto em fundo preto e letras brancas.

As salas de aula eram compostas em média por 20 alunos por turma. Conforme foi coletado durante as observações de campo e análise de documentos, a média de alunos era de 20 crianças, não ultrapassando 23 alunos. Conforme a Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015 (SÃO PAULO, 2015) a escola segue a recomendação limitando o número de 25 alunos nas salas de aula que tiverem alunos com deficiência incluídos.

Para efeito ético das discussões dos resultados dos dados coletados nos documentos Ficha do aluno, Ficha de Matrícula e relato de professores os

alunos participantes receberam a denominação de “A1”, “A2” até A15, e para suas turmas foram atribuídas letras fictícias para preservar sua identidade.

Quadro 2 – Caracterização dos alunos com deficiência indicados pela escola no período diurno.

| Caracterização dos alunos | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Deficiência Intelectual (A1, A7, A8, A10, A12) | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| Síndrome de Down (A2, A4) | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Deficiência Física (A9) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Baixa Visão (A3, A6, A13) | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Deficiência Múltipla (A15) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TGD – Autismo, TID, Asperger e Rett (A14) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| TDAAH (A11) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Outros (A5) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL POR SÉRIE | 3 | 2 | 7 | 2 | 1 |

Fonte – Dados retirados da Coleta de Dados pela pesquisadora (2020).

As denominações das deficiências atribuídas a esses alunos descritas no quadro acima estão de acordo com o INEP (2016), exceto quanto a “Síndrome de Down”. O documento orienta que deve estar atrelada a “deficiência intelectual”, mas neste caso será tabulado separado, conforme segue as informações encontradas na Ficha do Aluno com Deficiência da escola pesquisada.

Oliveira (2018) revela um número maior de alunos com deficiência no 3º ano. A denominação “deficiência intelectual e outros” são alunos que não apresentam laudo médico e estão em investigação, estes foram indicados por suas professoras.

Outros dados apontados por Oliveira (2018) foi à informação de que nas salas pesquisadas havia outros alunos, além dos que possuíam laudo,

estes estavam em investigação para saber se apresentavam alguma deficiência, devido à dificuldade apresentada por eles e que não apareceram estes dados na coleta.

Ainda, segundo Oliveira (2018, p. 92) “cabe reconhecer que o diagnóstico não cabe ao professor de sala de aula ou a equipe escolar, pois a sua especialidade docente é a pedagógica”, assim Bueno (2008) faz uma crítica de que a “identificação de alunos com deficiência” não pode ser realizada pela equipe escolar porque “boa parte de nossos estudos tem constatado a precariedade da formação da equipe escolar frente a esse alunado”.

Ao atribuir aos alunos dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educadores, evidenciamos uma escola que não respeita as diferenças e padroniza o ensino. O diagnóstico inicial para conhecer as dificuldades dos alunos e verificar quais são suas necessidades de aprendizagem deve ser um dos objetivos propostos pelo currículo, deve-se investigar se as metodologias são adequadas para o ensino-aprendizagem do aluno, pois sem dados corretos arriscamos adotar rótulos e práticas ineficazes para o trabalho docente.

Segundo Oliveira (2018) [...] “alunos com diferentes deficiências exigem do professor na perspectiva da inclusão escolar, de ensino e de gestão e organização do trabalho docente, estudos e discussões programados com a equipe gestora para o avanço de seus alunos”. Em relação às dificuldades das professoras em relação à presença de alunos com deficiência em suas salas, observa-se que o maior destaque foi às dificuldades relacionadas ao tipo de atividade pedagógica que melhor atendessem as necessidades dos alunos com deficiência.

Outro destaque na fala das professoras é a falta de orientação e conhecimento a respeito da deficiência do aluno, que segundo Sant’Anna e Lírio (2016, p.33) voltam “a frisar o fato de que os professores regentes da rede não recebem treinamento especializado para o ensino de deficientes visuais”.

Não tive nenhuma formação e nem orientação. Fui descobrir o caso do menino com Síndrome de *Down* que seria aluno da turma, mas ninguém falou que ele não enxergava. Eu fui descobrir por acaso e a mãe disse que ele não enxerga para mim. Foi um susto. Agora os outros também nem a escola sabia o que tinha. Eu fui percebendo no dia a dia, eu pedi socorro, eu pedi que chamasse a psicopedagoga e a psicóloga, todas as pessoas que trabalham na escola que podiam ajudá-lo. Pedi para chamar a mãe, mas ninguém orienta não. Na verdade, acho que nem a escola sabia que as crianças tinham esses problemas (Prof.^a Beatriz).

Pires (2009, p. 205) corrobora com a fala da professora quando “ao se deparar com alguma deficiência sensorial – p. ex., de visão, ou de audição, e outras funções, como deficiências mentais, o professor geralmente leva um susto”.

Isso ocorre devido ao fato de que não há formação para atendimento de alunos com deficiência em HEC (Horário de Estudo Coletivo) ou cursos na própria instituição que possibilitem à construção de um trabalho coletivo que valorize sua prática, além de afirmarem a falta de diálogo com outros professores que possuem alunos com deficiências.

Nas entrevistas aplicadas aos professores sujeitos desta pesquisa podemos evidenciar suas angústias e relatam que “não estamos preparados para a inclusão” afirmam a maioria das professoras entrevistadas e algumas ainda afirma no coletivo “nós não estamos preparadas” o que constata Vitaliano (2007) ao questionar se “os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade” em relação ao aluno com deficiência, e responde a autora que “sabemos que não” (VITALIANO, 2007, p. 400). Abaixo temos o depoimento da Professora Maria e Beatriz:

Não eu não estou preparada eu acho que a gente vai à medida que você recebe um aluno de inclusão vai aprendendo com o próprio aluno aprende com ele e vai adaptando com ele que acho que preparada a gente não está e ninguém está e não tem esse preparo (Prof.^a Maria). Não nós não estamos, não só eu como todos dessa rede acho que nós tínhamos que ter cursos para nos preparar para isso e mesmo também que não tenha espaço físico as salas são pequenas são com bastante alunos, as carteiras não são adequadas, o banheiro como que uma criança não temos nenhuma ajuda no meu caso se a mãe não vier como vou largar a sala e levá-lo nós não estamos preparados (Prof.^a Beatriz).

No relato abaixo da professora, percebemos o quanto é importante estar qualificado e ter conhecimento da deficiência do aluno.

[...] por falta de conhecimento, por medo de não saber o que fazer, porque a primeira coisa quando você tem um aluno com deficiência, o medo é a primeira coisa que aparece. Eu não vou dar conta, não vou saber trabalhar, não vou saber adaptar o que ele precisa é muito mais, o medo de prejudicar o aluno do que o não querer, do preconceito propriamente dito, mas na verdade nós que somos professores, acabamos tendo esta coisa de correr atrás, de buscar novos métodos e isso é muito importante para nós. É muito importante aprender todo dia e eles trazem este aprendizado todo dia (Prof.^a Luiza).

Durante os relatos foi possível identificar a visão sobre inclusão escolar, dando ênfase à simples inserção de alunos com deficiência nas classes como forma de inclusão, sem considerar a qualidade de ensino que é oferecida a eles. De acordo com Prieto (2006, p. 60):

[...] todo plano de formação deve servir para que os professores tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é para os alunos com necessidades educacionais especiais um mero espaço de socialização.

As professoras Sílvia e Raquel afirmaram que “apesar dos alunos estarem no mesmo ambiente não significa que estão incluídos”. Embora apontem outros aspectos de inclusão como currículo adaptado, orientação para equipe, falta de conhecimento sobre a deficiência, focalizaram na “inclusão” como a simples presença do aluno na escola, sem se referirem à necessidade de um trabalho em equipe e colaborativo para que o aluno seja de fato atendido em suas reais necessidades educacional.

As professoras Melissa e Cássia que têm menos de cinco anos de docência exaltaram a preocupação com a falta de experiência já que alguns estão em início de carreira. Como caracteriza Tardif (2002) os saberes práticos ou experimentais vêm da prática cotidiana da profissão.

Levantamos essa questão para apontar que não houve curso de capacitação em nenhum período para que pudessem ter qualificação mínima e a nossa crítica ainda é mais radical no que tange ao conteúdo selecionado para se trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência e o conhecimento escolar tornou-se frágil diante da realidade atual. De acordo com Prieto (2006, p. 57):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro destaque foi à ausência de uma equipe composta por especialistas para atuarem em colaboração com professores com o intuito de realizar ações educativas inclusivas aparentemente, traduzindo-se num empobrecimento do próprio trabalho docente. Percebe-se que a prática educativa está deslocada, fragmentada e não acompanha a demanda atual de nossa comunidade escolar.

A organização escolar apontou um processo constituído de desconexões e fragilizado que precisa se estabelecer uma unidade a fim de equipe gestora juntamente com o professor de sala de aula fazerem um diagnóstico inicial para conhecer as dificuldades dos alunos e verificar quais são suas necessidades de aprendizagem com o intuito de alcançar os objetivos propostos pelo currículo, de investigar se as metodologias são adequadas para o ensino-aprendizagem do aluno.

Apenas duas, das doze docentes receberam orientações para o trabalho em sala de aula, que relataram ter participado de uma reunião com a Coordenadora da Inclusão, concluindo que a orientação foi insuficiente.

Outra questão que em nenhum momento foi apontada pelas professoras é o trabalho coletivo ou parcerias, já quase todas afirmaram não saber que tipo de trabalho pedagógico poderia ser realizado com o aluno com deficiência na sala de aula, evidenciando o trabalho solitário como enfatiza Marcelo (2009):

[...] a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem do seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não partilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus companheiros, e toma-se muito cuidado de não franquear as barreiras das salas de aula (LORTIE, 1975, p. 5 apud MARCELO, 2009).

Outro fator importante, mas que teve pouca inferência das professoras foi o trabalho com a equipe gestora que engloba as professoras especialistas, as coordenadoras pedagógicas e diretores de escola, que necessitam suprir as necessidades das professoras no que concerne à educação dos alunos com deficiência.

Observa-se também que algumas deficiências representam maior desafio para as professoras. A professora Maria apontou que não há dificuldade com o trabalho realizado com o aluno com esquizofrenia e a Professora Carmem do terceiro ano que tem aluno com baixa visão alega o mesmo, pois os alunos não têm deficiência intelectual que acarrete atraso considerável no aprendizado.

A professora do quarto ano, Melissa afirma ampliar a maioria das atividades para o aluno e para leitura ele faz uso da lupa, já o aluno da turma do terceiro ano, a professora Carmem amplia algumas atividades e também escreve no caderno com caneta grossa e preta, permitindo a resolução das atividades com mais rapidez, o que contradiz Luíza que afirmando em ter dificuldade também por ele não ter sido alfabetizado e que faltou um trabalho centralizado na deficiência do aluno.

A professora Cássia que tem três alunos com deficiência intelectual em sua turma também sente dificuldade em trabalhar com eles, porque sabe que o aprendizado deles difere da turma e como o modelo ainda é tradicional no contexto escolar, ela acredita que todos deveriam aprender no mesmo ritmo, mas não é o que acontece de acordo com sua fala:

Eles aprendem bem menos e mais devagar que os outros, não chegaria a esperar que cheguem ao final do ano tendo aprendido a mesma coisa (Prof.^a Cássia).

Parte-se do princípio de que a professora ensina e o aluno não aprende, a experiência parece não ser positiva. A professora revela grande angústia, pois pesar do esforço para adaptar o conteúdo o resultado não é satisfatório.

Contudo, apesar de todas as limitações as professoras buscam adotar estratégias pedagógicas que atendam as especificidades de seus alunos, como atividades no notebook para o aluno com deficiência física; uso de lupa, plano inclinado e ampliação do material da aula; uso de jogos matemáticos para o aluno com deficiência múltipla no quinto ano; trabalho em grupo realizado pela professora de Arte com o aluno do quinto ano; atividades escritas nos cadernos, como no caso dos alunos com deficiência intelectual dos terceiros anos, entre outros.

[...] os assuntos são complexos para crianças que não tem deficiência, imagine para quem tem deficiência! Matemática no cálculo de hoje, o aluno que eu tenho, o raciocínio lógico dele é bem devagar e o da sala é mais agitado, é corrido, é difícil, não é fácil não planejar aula para ele. Eu espero uma coisa e quando chega aqui ele dá um retorno totalmente diferente. Então são todos dias reconstruindo principalmente os meus pensamentos, que eu acho que tem que atingir X e chega aqui dá, mas para ele, eu tenho que entender isso e não é fácil não (Prof.^a Elisa).

Como é possível constatar no depoimento da professora Elisa a preocupação maior não é a deficiência do aluno em si, mas a condição pessoal desse aluno em conseguir dominar o conteúdo da série.

Percebe-se que há a questão atitudinal presente nos relatos das professoras. A ordem emocional tem relevância no comportamento atitudinal de cada docente o que interfere no trabalho em sala de aula.

Todavia, o trabalho pedagógico do professor no atendimento ao aluno com deficiência não pode ser pautado apenas no conhecimento específico relacionado ao tipo de deficiência. E preciso considerar o contexto escolar, a formação docente e as expectativas dos professores em relação ao aluno e sua deficiência, como podemos verificar no depoimento da professora Luiza:

[...] por falta de conhecimento, por medo de não saber o que fazer, porque a primeira coisa quando você vê que tem um aluno com deficiência, esse medo é a primeira coisa que aparece. Eu não vou dar conta, não vou saber trabalhar não vou saber adaptar o que ele precisa é muito mais o medo de prejudicar o aluno do que o não querer do preconceito propriamente dito, mas na verdade a gente que é professora acaba tendo de correr atrás, de buscar novos métodos e isso é muito importante para a gente, é muito importante aprender todo dia e eles trazem este aprendizado todo dia (Prof.^a Luiza).

De outra parte, no relato da professora Kelly, que leciona Inglês, percebe-se que há necessidade de trabalhar em conjunto com a equipe escolar para que o aluno com deficiência seja atendido, planejando ações conjuntas para seu aprendizado. Neste sentido, de acordo com Brasil (2004, p. 21-22):

É imprescindível, no entanto, o trabalho interdisciplinar para decidir sobre as estratégias para a aprendizagem. Não se trata de estímulo à prevalência de uma ou outra especialidade, mas de articulá-las entre si. A política de educação inclusiva aponta a necessidade de uma organização das políticas de atendimento que contemplem a atuação interdisciplinar, rompendo com o viés de exclusão de que se revestem as práticas atuais.

Ainda em relação ao planejamento das atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência, os professores apresentam dificuldades em adaptar os conteúdos às exigências escolares.

Eu tenho um pouco na verdade. Eu penso assim como que eu vou montar a atividade para a sala de um modo que eles consigam acompanhar ou como vou adaptar para eles sem prejudicar a sala? Porque como não é uma deficiência tão nítida, uma dificuldade, tão grande, eu tento que adaptar de um modo que todos façam uma atividade só (Prof.^a Cássia).

Há diversas situações presenciadas que colocam uma complexa demanda para a escola e como adequá-la sem excluir o aluno.

Tenho dificuldade para preparar as aulas no geral para eles. É muito complicado até assim o aluno com deficiência física. Fica mais fácil porque tudo que é adaptado para ele simplesmente passo para o computador, mesmo que eu não consiga preparar antes no computador para ele, eu vou digitando para ele no decorrer da aula. Eu consigo fazer a interpretação de texto, digitar as perguntas para ele responder. Agora o aluno com cognitiva aí já é mais difícil porque ele não consegue acompanhar as atividades em sala. Então depois da orientação que eu tive da coordenação agora estou tendo que fazer outras atividades e mudar o foco do que seria prioridade. Agora para ele aprender que ele não escreve o nome completo, não reconhece todos os números, as atividades para ele vão ser adaptadas (Prof.^a Luiza).

A professora Kelly enfatiza que tem dificuldades inúmeras para garantir um currículo apropriado e que é fundamental ter o embasamento teórico e prático para receber um aluno com deficiência seja qual for a patologia.

Vemos que muitas vezes o professor se torna solitário no seu trabalho pedagógico, busca informação em outros meios de comunicação e gradativamente vai implantando práticas que podem ou não ter êxito.

A professora Elisa relatou que em seu trabalho prioriza garantir vivências significativas fazendo uso de materiais e conteúdos que viabilizam a autonomia do aluno, já que muito dos conteúdos ele não consegue gravar.

A professora percebia que o aluno apresentava o interesse por alguns jogos, assim na expectativa que ele gravasse a sequência numérica ela permitia que ele manuseasse o jogo com imagens.

Nas observações relatadas nos diários de campo percebe-se a necessidade em posicionar os alunos próximos a mesa das professoras e na maioria das vezes supervisionar o desenvolvimento das atividades.

Contudo, apesar dos esforços pessoais da professora para desenvolver um trabalho compatível com as necessidades dos alunos os subsídios teóricos podem ajudá-la a refletir sobre sua prática pedagógica:

Sabemos que os professores que já se encontram ativos no sistema educacional brasileiro não tiveram em sua formação inicial, disciplinas cujos conteúdos se referissem aos segmentos de alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato gera grande ansiedade nesses profissionais, determinando, muitas vezes, resistência a assumir tais alunos em suas classes. Assim, é de essencial importância prever um processo regular de capacitação continuada, no qual gestor e professor tenham a oportunidade de rever sua prática pedagógica à luz de conhecimentos específicos voltados para as questões das necessidades educacionais especiais e da valorização da diversidade (BRASIL, 2004, p. 20-21).

As docentes quando questionadas sobre as estratégias, recursos ou meios que utilizam em sala, afirmam não ser suficiente para atender alunos com deficiências. O baixo rendimento apresentado pelos alunos evidencia a visão da professora Elisa que afirmar ter pouco tempo para dedicar-se ao aluno com deficiência múltipla.

Já para o aluno com deficiência física, percebemos que faz uso da tecnologia através do uso de um computador destinado a ele para que possa realizar as atividades e avaliações e afirma que ele prefere fazer uso desse recurso. A inclusão depende também das condições, ou melhor, ações que o professor desenvolve com o aluno com deficiência.

A Professora Beatriz necessita fazer o trabalho individualizado com o aluno com deficiência intelectual, pois ainda está sendo alfabetizado e apresenta dificuldade de compreensão, quando não direcionado a ele. Os alunos com baixa visão são amparados por suas professoras Melissa e Carmem

quanto à ampliação de texto para leitura e oferecem, além do apoio para realização das atividades, é disponibilizado a Lupa para leitura, mas não sabem qual oferecer. Orrico, Canejo e Fogli (2009, p. 131) descrevem que:

Portanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento de como a criança vê, sendo imprescindível a orientação por um oftalmologista especialista. A partir desta avaliação é que se poderá traçar o planejamento da aprendizagem e definir as ampliações necessárias, tipo de letra e corpo, os contrastes que podem ser feitos, estabelecendo-se estratégias pedagógicas de estimulação da visão residual.

Já a professora Thaís que faz uso de estratégias com o aluno de baixa visão, afirma utilizar o caderno com as linhas ampliadas, de brochura maior em que risca com uma caneta preta uma linha “sim” e outra “não”, assim fica o espaço maior para ela escrever, além de enrolar o lápis com material emborrachado, mas encontra desafio por não saber como adaptar o currículo devido à falta de informação a respeito do grau de visão que a aluna apresenta.

Outro recurso utilizado para alunos com baixa visão é o ‘Plano Inclinado’ que permite que o aluno mantenha a posição da cabeça levantada, não permitindo que abaixe a face na linha da carteira Segundo Mazzotta (2006, p. 10) “há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente as necessidades educacionais de alguns alunos”.

Nas falas das professoras verifica-se a preocupação em fazer usos de estratégias, como colocar em duplas ou grupos, utilizar materiais como tampinhas, palitos entre outros na aula de matemática, adaptar atividades o mais próximo do conhecimento do aluno com deficiência e demais alunos da turma.

Enfatizaram que acreditam que os alunos com deficiência aprendem e que investem um tempo em produzir atividades específicas para atender suas necessidades.

Consegue demorar um pouco porque ele tem um tempo maior, mas ele já está conseguindo algumas coisas, não tudo que eu procuro, mas hoje ele vai ao banheiro sozinho não precisa de ninguém que o leve, então eu acho que foi um avanço muito grande para ele (Prof.^a Elisa).

Percebe-se, ademais, que as atividades e materiais contribuíram para a superação das barreiras do aprendizado. Neste sentido, a situação elencada e observada nesta turma era de superação da dificuldade do aprendizado que apareciam nas atividades de língua portuguesa devido à baixa visão.

A professora Sílvia que leciona Arte para o aluno com Deficiência Múltipla relatou que prefere trabalhar em grupo com o aluno, pois segundo ela

“é a melhor maneira dele aprender olhando o outro fazer e os outros gostam de ensinar”. E completa dizendo que “a parte humana do grupo faz com que gostem de estar ajudando ele e é a hora dele querer estar aprendendo também, pois sozinho limita e junto do jeitinho dele vai fazendo e sai um trabalho legal”. De acordo com Vygotsky (1983) é na interação com o outro que ocorre o aprendizado.

A professora Raquel foi questionada quanto ao uso de recursos materiais com o aluno com deficiência e ela afirmou que não fazia uso já que tinha uma professora auxiliar para mediar atividades ao aluno com autismo e complementa:

[...] mas a professora auxiliar sim. Sempre ela está com jogos, quebra cabeça e leitura individualizada para ele. Sempre está com algo diferente.

Quanto ao uso da tecnologia em sala de aula com o aluno com Deficiência Múltipla é bem aceito por ele, pois muitas vezes tem preferência em digitar as respostas ao invés de fazer uso do lápis e completar as atividades no caderno ou livro com ênfase a professora.

De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida” (BRASIL, 2006, p. 29).

A Professora Luíza ao responder sobre técnicas e recursos utilizados com os alunos com deficiência inseridos em sua turma afirmou que mesmo os dois alunos tendo deficiência intelectual e paralisia cerebral aprendem de forma diferente e relata que o recurso que possui em sua sala ainda remonta atividades mais simples e com pouco desafio, não sendo suficiente para atender os alunos com deficiência. Ela esclarece que um tem o aprendizado próximo do que ela preconiza e consegue aprender, mas o outro aluno parece retroceder em seu aprendizado em determinados dias.

A professora Márcia também faz uso do computador em sala de aula com o aluno com Síndrome de *Down* e acrescenta que os jogos funcionam bem e afirma:

Agora com o computador nós aprendemos e conseguimos prender um pouco mais a atenção dele. Só que tem hora que ele tenta achar vídeos, músicas e jogos. Apesar de que para ele fazer uma lista com todos os nomes dos alunos era muito para ele, mas ele deu conta. Nós abusa-

mos e quisermos ver no que dava e percebemos que ele cansou. Com o outro aluno investigado são atividades relacionadas ao nível que ele se encontra de alfabetização. O problema dele é só na língua portuguesa porque ele vai super bem em matemática, isso se não for meu melhor aluno, só não tira dez porque tem que ler o enunciado dos problemas, mas tirando isso tudo está relacionado (Prof.^a Márcia).

A tecnologia está tão presente no cotidiano de nossas crianças, que é uma ferramenta necessária a ser implantada nas escolas para facilitar o aprendizado. Para que os recursos tecnológicos atinjam sua finalidade, é preciso que cada escola escolha estratégias, metodologias e recursos que favoreçam a participação dos alunos com ou sem deficiência nas atividades escolares. Já os recursos de tecnologia oferecidos aos alunos com deficiência visual serão um dos meios a contribuir para que essa participação aconteça de fato no meio escolar.

Outra dificuldade apresentada pelas docentes foi a forma de avaliação desses alunos com deficiência. Embora exista diferença, muitas vezes eram aplicadas avaliações cujo os resultados apontavam para somente para o fracasso. A rotinização das atividades observadas e descritas no diário de Campo parecem evidenciar que instrumentos de avaliação não fazem sentido para o aluno com deficiência. Entretanto, não podemos responsabilizar somente as professoras, uma vez que as lacunas foram deixadas pelas demandas decorrentes da necessidades de formação profissional e a atuação das políticas públicas.

Ainda em relação a avaliação dos alunos a professora Luíza relata que em sala de aula consegue ver o desenvolvimento do aluno num determinado dia, pois um dia ele atende as expectativas, mas em outro nem tanto. E diz que pensar numa nota quantitativa é muito complicado, pois não considera de fato o que o aluno sabe e finaliza optando por um relatório, descrevendo os avanços e dificuldades.

Quanto a avaliação dos alunos com DI e o TDAH conseguem ter uma avaliação regular, no caso da aluna DI apesar dela ter prova adaptada, provavelmente não consiga atingir uma nota mínima, o que segundo sua professora descreveria em um relatório com as habilidades desenvolvidas, pois o conteúdo não mensuraria seu aprendizado.

As professoras foram questionadas de que forma os alunos com deficiência são avaliados. A professora do terceiro ano que possui dois alunos com deficiência respondeu que “o aluno com Baixa Visão é avaliado da mesma forma que outras crianças. O que diferencia a prova dele é adaptação, ou seja, ampliação para que ele consiga enxergar. Já o aluno sob investigação não tem uma avaliação definida, pois não tem nenhuma informação sobre suas dificuldades de aprendizagem”.

A concepção de avaliação dos PCN'S (BRASIL, 1997, p. 55) vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Percebemos diferentes concepções dos professores pesquisados, devido a discussões recentes ou leituras que fizeram em busca de informações.

Bom, para mim educação inclusiva... não tenho muito conhecimento por não ter feito nenhuma pós na área. Fiz um curso apenas na internet sobre inclusão e percebi que tem várias patologias, várias deficiências e para mim educação inclusiva é lei e você tem que receber o aluno com deficiência, seja ela qual for para incluir junto à turma com alunos ditos normais. Então para mim educação inclusiva é isso (Prof.^a Márcia).

A professora Beatriz diz que a falta de preparação é sua maior dificuldade. Sua queixa se deve ao fato de possuir dois alunos com deficiência e não ter uma pessoa para auxiliá-la. O seu desafio maior era com o aluno com Síndrome de *Down* e baixa visão. Ela não conseguia desenvolver um trabalho para atingir a necessidade do aluno, pois ele tinha total dependência da professora. Outro destaque foi a necessidade de uma professora auxiliar para acompanhar o aluno em todos os momentos dentro da escola, desde ir ao banheiro e alimentar-se. Por esta ausência quando o aluno estava presente na escola, a mãe, com permissão da escola ficava na sala de aula para auxiliar nas questões fisiológicas e as pedagógicas que ficavam a cargo da professora era dividido com o restante da turma.

Segundo Fernandes e outros (2009, p. 161):

[...] a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais demanda que sejam viabilizadas adaptações curriculares que oportunizem sua participação nas atividades escolares e aprendizagens de conteúdos e conceitos significativos, bem como seu desenvolvimento nos aspectos intelectual, emocional e social.

A professora Raquel diz que a dificuldade que encontra na sala de aula é o tipo de deficiência que seu aluno possui. O autismo para ela é uma incógnita, pois não se sabe em que grau ele tem. No seu diagnóstico aparece uma suspeita de Transtorno Espectro Autista e Retardo Mental leve, além de Fissura Lábio Palatal. Vejamos o que ela afirma a respeito de suas dificuldades:

Um papel importante na relação professor-aluno é a prática educativa. As exigências da sociedade contemporânea impõem para a educação escolar alcançar novas dimensões de ensino e aprendizagem a fim atender a heterogeneidade sociocultural dos indivíduos dentro da sala de aula regular. Mas é

preciso, criar estruturas de ensino mobilizando recursos financeiros e humanos para o atendimento à educação.

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme foi-se adentrando nas salas de aula para fazer a observação no Diário de Campo, pode-se verificar que outros alunos estavam próximos do desempenho escolar dos alunos com deficiência. Outro aspecto que merece ser destacado é a aceitação dos colegas em relação aos alunos com deficiência que, na maioria das vezes o auxiliavam tanto nas atividades de sala de aula como no trajeto ao banheiro e refeitório.

Quanto à aprendizagem dos alunos, entendemos que mesmo com as dificuldades dificuldades dos professores em desenvolver práticas de ensino que atendessem as necessidades dos alunos, houve um avanço no desempenho escolar dos estudantes com deficiência. Mesmo a escola não tendo uma equipe pedagógica com uma proposta articulada com as peculiaridades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

No diálogo que se estabeleceu com cada professor de sala de aula juntamente com as entrevistas observou-se que ao receber o aluno com deficiência os professores ficam angustiados e se questionam sobre o como o ensinar com deficiência.

Os resultados corroboram com os teóricos de que a simples inserção dos alunos nas salas de aula regulares não garante o aprendizado.

Compreender como organizar a prática educativa é fundamental para o atendimento dos alunos de alunos com deficiência, pois nos permitiu identificar uma ruptura no sistema escolar que só pode ser corrigido com ações conjuntas. Ações que não estejam distanciadas do que preconiza a escola inclusiva.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou identificar a realidade atual vivida por professores que tinham em suas turmas alunos com deficiência, evidenciando que o rendimento baixo do aluno não é fruto da falta de trabalho docente e sim um conjunto de condições advindo ao longo da história da educação escolar. Condições estas, que devem superar as dificuldades e limitações impostas pela sociedade em geral.

Os resultados obtidos nos mostram que a maioria das professoras tem pouca ou nenhuma experiência com alunos com deficiência e pouco sabem a respeito de suas necessidades. Muitas educadoras utilizam diversos materiais como; tampinhas, jogos e livros em sala de aula, mas afirmam que não é o suficiente para que seus alunos possam aprender.

Ressaltam que a formação direcionada para a prática pedagógica com alunos com deficiência é a melhor forma de obterem sucesso escolar, pois estes apresentam características muito diversificadas, com limitações tanto pela idade como pelo tipo de deficiência que apresentam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02, 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**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 02/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

FERNANDES, E. M. *et al.* Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. *In*: MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). **Censo escolar, 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 18 jun. 2016.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 5. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MARQUES, J. V. Quem é o professor alfabetizador? **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, n. 38, p. 8-11, maio/jun. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Acessibilidade e a indignação por sua falta**. Brasília, DF: 12 a 15 de maio, 2006. p. 41-44. Cadernos de Texto da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Acessibilidade você também tem compromisso”.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, A. C. L. **Atendimento educacional a alunos com deficiência: gestão e prática de ensino na sala de aula regular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PIRES, G. N. da L. As práticas dos docentes frente à diversidade dos educandos. *In*: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRN, 2009.

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

SANT'ANNA, N. F.; LÍRIO, L. M. Biologia da visão e a inclusão escolar de deficientes visuais. *In*: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F. de (org.). **Educação e Direito: inclusão das pessoas com deficiência visual.** 1. ed. Campo de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

SANTOS, T. C. C. dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2012.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 15.830**, de 15 de junho de 2015. Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015> Acesso em: 7 mar. 2020.

SILVA, M. F. N. da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, Moscú: Editorial Pedagógica, 1983. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

DEFICIÊNCIA VISUAL E PRÁTICA DOCENTE: AÇÕES E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ELIAMAR GODOI*

ENI CATARINA DA SILVA**

TAYNÁ BATISTA CABRAL***

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo aborda assuntos referentes a educação escolar inclusiva para pessoas com deficiência visual, no âmbito da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE e as necessidades de recursos didáticos especiais. Alguns dos recursos de acesso à informação veiculada na modalidade escrita e utilizados nos processos de ensino e aprendizagem de pessoas cegas ou com baixa visão, como os leitores de tela, a audiodescrição e aspectos da Orientação e Mobilidade, entre outras, também terão espaço nessa discussão.

Considerando que a diversidade de problemas visuais que podem acometer as pessoas sempre exige estratégias de mediação diversas, defendemos que esse contexto de atendimento requer ação de intervenção por meio de práticas educacionais inclusivas que atendam os alunos com deficiência visual considerando a sua especificidade. Na escola regular, esse serviço contextualizado à necessidade do aluno com deficiência é realizado na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE que complementa as ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas na sala regular de ensino, compondo, assim, uma rede de apoio à inclusão. Nesse caso, a oferta do AEE instrumentaliza o estudante com deficiência visual para o acompanhamento das ações de ensino e acesso às informações veiculadas na sala inclusiva.

Com recorte específico no campo da deficiência visual, este estudo surge para colaborar para com a atuação dos professores da sala de recursos multifuncionais que ofertam o AEE para alunos cegos ou com baixa visão. Como subsídio, tendo em vista a instrumentalização dos estudantes com deficiência visual e de seus professores de AEE, o presente estudo visa abordar questões sobre a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com deficiência visual.

Em específico, aponta ações de prática docente, algumas propostas de trabalho, além da apresentação do NVDA como recurso de tecnologia assistiva aplicada no processo de acessibilização, ensino e aprendizagem de

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

** Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC – MG.

***Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

alunos cegos ou com baixa visão. Tudo isso visando contribuir com os professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento a esses alunos ao buscar atuar para desenvolver a autonomia e independência do aluno com deficiência visual, sobretudo, no acesso à informação expressa na modalidade escrita.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, para dar suporte às nossas discussões, fundamentamos em trabalhos como os de Machado e outros (2003), Sá, Campos e Silva (2007), Domingues e outros (2010); Uliana (2014) e o de Rodrigues (2018), além de documentos legais como os Decretos nº 5.296/04 e nº 7.611/11 que nos ampararam em nossas discussões.

Nesse caso, esse trabalho segue trazendo informações e auxiliando na superação de obstáculos e de barreiras que dificultam o acesso à informação e ao processo de ensino e de aprendizagem. A busca é contribuir para com a organização de momentos didáticos e pedagógicos e para o planejamento de recursos pedagógicos de acessibilidade e de avaliação que possibilitem a valorização e o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência visual. Sendo assim, essas discussões se propõem a auxiliar os professores que atuam em sala de Recursos Multifuncional quando na realização de sua prática docentes no AEE, além de auxiliar no processo de avaliação de alunos com deficiência visual em seu processo de ensino e aprendizagem.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÕES E ASPECTOS LEGAIS

Financiados pelo MEC/SEMESP/FNDE, os cursos de formação contínua de professores os capacitam para atuarem na oferta do AEE em Salas de Recurso Multifuncionais. Esses espaços devem, no entanto, disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos e respectivas tecnologias assistivas para acessibilizar o conteúdo ao estudante, além de instrumentalizar o professor de AEE na elaboração de material didático adaptado e de metodologias para o atendimento ao aluno com eficiência.

Embora, por iniciativa do governo federal, os cursos de aperfeiçoamento já tenham formado e capacitado inúmeros professores para a oferta de AEE no contexto brasileiro, entendemos que a área ainda carece de mais profissionais com formação específica e de mais recursos didáticos, pedagógicos, metodológicos e avaliativos. A demanda de atendimento em AEE tem aumentado, assim como também tem aumentando, proporcionalmente, a demanda por formação específica e contextualizada para à prestação desses serviços aos estudantes com deficiência na escola pública regular inclusiva.

As atuais diretrizes do AEE surgem no sentido de implementar ações voltadas para pessoas com deficiência. Nesse contexto, de acordo com Sá, Campos e Silva (2007) o Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação

Especial. É no espaço de oferta de atendimento especializado que essas diretrizes são implementadas e demais ações didáticas e pedagógica acessíveis reorganizam os serviços de AEE oferecidos aos alunos com deficiência.

Não é forçoso lembrar que a função do AEE é a de complementação da formação do estudante com deficiência regularmente matriculado na escola inclusiva. A partir do Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o AEE, fica determinado que o AEE se configura legalmente como oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar a efetiva educação do estudante com deficiência.

Em seu art. 2º, esse documento define que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse contexto de AEE como forma de assessoramento das ações didáticas e pedagógicas da sala comum, o AEE é definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011, art. 2º).

De acordo com o referido documento, a oferta do AEE deve acontecer na sala de recursos multifuncionais (ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado). Essa sala deve receber recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua de Sinais brasileira – Libras, laptops com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. Esse espaço deve, no entanto, estar instrumentalizado de modo a oferecer acessibilidade didática e pedagógica de acordo com cada categoria de deficiência considerando o público alvo da educação especial.

O Decreto nº 5.296/2004 caracteriza a deficiência visual para efeitos legais e de direito. Nesse caso, o documento aponta que é considerada cega a pessoa que apresentar acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já a baixa visão se caracteriza naquela pessoa que possui acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, nos casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Nessa mesma direção, Domingues e outros (2010), define que baixa visão se constitui em uma condição de deficiência visual que requer a utilização de estratégias de recursos específicos, sendo muito importante também

compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual e usar os recursos de acessibilidade adequados no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola. Quanto mais cedo foi diagnóstica melhores serão as oportunidades de desenvolvimento de providências médicas, educacionais e sociais para a realização de atividades cotidianas.

Essas estudiosas ainda alertam que a baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade de enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos que não pode ser sanado por exemplo com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas.

Sá, Campos e Silva (2007) apontam que, no contexto escolar, as necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Muitas vezes, a negligência às especificidades dos alunos com deficiência visual tem se tornado um dos maiores entraves para que eles tenham acesso à Educação. Tais entraves são atribuídos à deficiência por um lado e às problemáticas referentes às propostas educacionais das escolas, por outro. Segundo essas estudiosas, é possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos.

2.1 NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE COMO PRÁTICA DOCENTE NO AEE

Na sala de recursos multifuncionais, o AEE para os estudantes com deficiência visual inclui uma variedade de atividades como: a formação de conceitos, orientação e mobilidade, a interação com o ambiente, e acesso às informações por meio de programas leitores de tela e a audiodescrição e, em específico, informações com caracteres ampliados para os estudantes com baixa visão que ainda não domine a tecnologia dos leitores de tela.

Essas ações buscam soluções que beneficiem os estudantes com deficiência visual com o máximo de possibilidades e maneiras possíveis, não apenas para avançar no conteúdo escolar, mas pautando sempre na estimulação da independência e da autonomia do estudante cego ou com baixa visão.

Rodrigues (2018) resume os objetivos do AEE em 7 etapas a saber:

- 1º – **Identificar as necessidades de alunos** com deficiência.
- 2º – **Elaborar plano de atuação** de AEE, propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.
- 3º – **Produzir um material acessível** para esse aluno.

- 4º – **Adquirir e identificar materiais** de apoio como *software*, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.
- 5º – **Acompanhar o uso dos materiais** na sala de aula do ensino regular.
- 6º – **Orientar professores do ensino regular** e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos.
- 7º – **Promover a formação continuada** para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.

Considerando os objetivos do AEE, resumidos por Rodrigues (2018), entendemos que as ações do professor ultrapassam as questões de assessoramento à sala regular de ensino. Sendo assim, para os estudantes com deficiência visual tais ações devem primar pela estimulação da independência e da autonomia do estudante cego ou com baixa visão, sendo imprescindíveis para isso, os trabalhos envolvendo ações de orientação e mobilidade.

Para Machado e outros (2003), dentre esses programas voltados para assegurar a oferta do AEE para os estudantes com deficiência visual, destaca-se o de Orientação e Mobilidade. Para a autora, trata-se de conhecimento indispensável para a conquista da autonomia e, conseqüentemente, a independência e inclusão do estudante cego ou com baixa visão na escola e na sociedade.

Os professores de AEE, nesse contexto, devem trabalhar com afinco no sentido de desenvolver com seus alunos com deficiência visual algumas habilidades como: conhecimento corporal e habilidades para perceber e discriminar similaridades no processo perceptual que são fundamentais para a formação de conceitos. Nesse contexto, De Masi (2003) destaca que conceitos básicos relacionados à Orientação e Mobilidade são necessários para a pessoa com deficiência visual movimentar-se com segurança e eficiência.

Para essa autora,

o conhecimento corporal, é fundamental, devendo-se dar especial atenção a: esquema corporal, conceito corporal, imagem corporal, planos do corpo e suas partes, lateralidade e direcionalidade. Esses conceitos devem ser enriquecidos com outros da mesma importância, como: posição e relação com o espaço, forma, medidas e ações, ambiente, topografia, textura e temperatura (DE MASI, 2003, p. 38).

A partir dessas ações, devem ser aplicadas atividades variadas para propiciar o desenvolvimento das habilidades para perceber e discriminar similaridades no processo perceptual que são fundamentais para a formação de conceitos. De acordo com Scheffer (1995 apud DE MASI, 2003, p. 38), são

identificados três níveis de realização para a formação de conceitos, quais sejam:

concreto: – habilidade para identificar características específicas de um objeto,

funcional (experiência): – para identificar o que o objeto faz e o que se pode fazer com o objeto,

abstrato: – síntese das maiores características do objeto.

Essa estudiosa, assevera que o professor deve ser capaz de identificar a extensão e a variedade de conceitos que parecem faltar em muitas crianças com deficiência visual, sendo relevante que sejam enfatizados aqueles conceitos que são mais significativos para a mobilidade.

De acordo com De Masi (2003), os conceitos corporais formam a base dos conceitos espaciais e direcionais. Nesse contexto, esses conceitos são fatores centrais no processo de orientar-se e na mobilidade, entendendo que a imagem corporal equivale ao conceito corporal. De Masi (2003, p. 38-39) aponta cinco componentes que devem ser levados em consideração, a saber:

1 – planos do corpo: habilidade de identificar a frente, costas, topo e base do corpo, em relação a superfícies externas, e objetos em relação a planos do corpo; **2 – partes do corpo:** identificar; **3 – movimento do corpo:** movimentos toscos em relação aos planos do corpo e aos movimentos dos membros; **4 – lateralidade:** se a criança cega identifica com precisão as partes esquerda e direita de seu corpo e consegue mover-se de tal modo que seu lado ou mão esquerda ou direita estejam mais próximos de objetos e a maneira como consegue colocar objetos em relação a seu lado esquerdo e direito enquanto permanece num local; **5 – imagem corporal, direcionalidade:** como a criança identifica o lado esquerdo e direito de objetos e de pessoas.

Para a formação de conceitos corporais é importante conhecer as partes, funções, superfícies, relação de partes e de movimento do corpo. A pessoa com deficiência visual deve dominar esses conceitos com o auxílio do professor que ao programar as atividades deverá se preocupar em incluir os itens associados ao corpo, de acordo com as necessidades específicas de seus alunos (DE MASI, 2003).

De Masi (2003) também destaca a importância de a pessoa com deficiência visual à medida que for desenvolvendo o conhecimento do próprio corpo, tendo consciência mais exata de suas posições e relações, precisa já ir relacionando o seu corpo com o espaço que a rodeia. Segundo essa estudiosa, a construção do espaço pela pessoa com deficiência visual requer longa

preparação e se realiza pela liberação progressiva dos egocentrismos, sendo necessário levar em consideração, na construção dos conceitos espaciais, os seguintes aspectos:

1) Espaço Corporal: a consciência das posições, direções e distâncias em relação a seu corpo **2) Espaço de Ação:** a orientação para a execução de movimentos **3) Espaço dos Objetos:** posição dos objetos quanto à direção e distância, a partir do espaço corporal perceptivo. **4) Espaço Geométrico:** orientação a partir das experiências concretas, utilizando os conceitos geométricos para elaboração de mapas mentais, a partir de algum sistema de coordenação ou direção, aplicável em diferentes áreas. **5) Espaço Abstrato:** capacidade de manejo dos conceitos para elaboração de rotas, traçados de plantas, mapas e outros (DE MASI, 2003, p. 40-42).

A linguagem é outro aspecto que deve ser aprimorado na oferta do AEE para o aluno com deficiência visual. Nesse caso, o aprimoramento e a aplicação das linguagens oral e escrita manifestam-se nas habilidades de falar e ouvir, ler e escrever. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 21), é “tarefa do educador observar como os alunos se relacionam com os seus colegas e com os adultos e verificar a qualidade da experiência comunicativa nas diversas situações de aprendizagem”. Para essas autoras, as crianças cegas operam com dois tipos de conceitos:

1) Aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências. **2)** Aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Nesse caso, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não basearem-se em experiências diretas e concretas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.21).

Essas autoras alertam, no entanto, que a falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. É necessário que o professor do AEE incentive o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que os alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese, uma vez que a escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Sá, Campos e Silva (2007) instruem que os professores de AEE devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com os alunos, mas também com a família dos alunos para conhecer melhor suas necessidades, hábitos e

comportamentos. A relação entre professor do AEE e o alunos deve ser natural para garantir o esclarecimento de dúvidas e também para instruir o aluno a responder perguntas dos colegas na sala de aula. Para essas autoras, todos precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com os alunos cegos ou os com baixa visão, devendo ser evitado ainda a fragilização ou a superproteção, combatendo atitudes discriminatórias.

Em termos de expressão escrita e de acesso às informações, as salas de recursos que atendem alunos cegos têm recebido o “Kit cegueira” ou “Kit Braille” composto com uma reglete, uma punção e uma base plana. Consta que com a criação dos leitores de tela e a acessibilidade e a agilidade do acesso às informações escritas têm apontado uma pungente necessidade de atualização das tecnologias assistivas de acesso ao conhecimento veiculado nas instituições educacionais. O Braille não deve ser apontado ao aluno cego como único acesso ao conhecimento e/ou como forma de expressão escrita.

Em relação aos conceitos e considerando a sua extrema relevância nos processos de inclusão e trabalhos com a orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual, atualmente alguns recursos tecnológicos têm sido criados com fins de propiciar acesso ao conhecimento e informações veiculados por textos escritos e equipamentos eletrônicos como computadores, *smartphones*, *tablets* etc.

Sendo assim, os computadores portáteis, fixo e outros aparelhos de comunicação adaptados com os leitores de tela e associados à audiodescrição têm conseguido alavancar o acesso às informações escritas, à *internet*, além de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual (tanto o cego como o aluno com baixa visão) em todos os aspectos. Esses equipamentos têm colaborado inclusive nas questões sobre formação de conceitos, de orientação e de mobilidade estimulando e desenvolvendo a independência e a completa autonomia da pessoa com deficiência visual.

2.2 NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O USO DOS LEITORES DE TELA E DA AUDIODESCRIÇÃO COMO PRÁTICA DOCENTE NO AEE

Na sala de recursos multifuncionais, o AEE para os estudantes com deficiência visual inclui o acesso às informações por meio de programas leitores de tela e a audiodescrição, podendo ser voltados e ensinados também para os estudantes com baixa visão que ainda não domine a tecnologia dos leitores de tela.

Para a oferta do AEE, segundo Sá, Campos e Silva (2007) algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente, como a exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições.

No caso da exibição de filmes ou exposição painéis, a audiodescrição deve ser oferecida. A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. Para Sá, Campos e Silva (2007), é recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para os alunos com deficiência visual.

No que se refere à avaliação para os alunos que recebem o AEE, Sá, Campos e Silva (2007), esclarecem que alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo, como os desenhos, gráficos, diagramas, gravuras, uso de microscópios, mas em algumas circunstâncias é recomendável valer-se de exercícios orais. As autoras ainda apontam ações necessárias ao processo de avaliação contextualizada, como a necessidade de adaptação e produção de material, a transcrição de provas, exercícios e de textos em geral para o sistema Braille, quando o aluno requerer essa tecnologia. Essas ações podem ser realizadas em salas multifuncionais onde se oferta o AEE.

Outra ação atualmente recomendada, considerando a tecnologia dos leitores de tela, à disponibilização do computador ou outro equipamento adaptado com um leitor de tela devidamente instalado. Isso pelo fato de que já há uma enorme procura por essa tecnologia assistiva para se ter acesso ao conteúdo. No entanto, para que o leitor de tela consiga fazer leitura das imagens, o material didático deve trazer como forma de adaptação, todas as imagens descritas em forma de texto, permitindo que o leitor de tela, ao ler o texto escrito, proceda à audiodescrição, acessibilizando todo o conteúdo, inclusive os textos não verbais (gravuras, imagens, gráficos, símbolos etc.) ao aluno com deficiência visual.

Atualmente, há diversos *softwares* de leitura de tela que transformam informações visuais de computadores em áudio. Tratam-se de programas leitores de tela que são voltados à inclusão das pessoas com deficiência visual, obtendo eficiência e conforto na utilização de computadores e demais aparelhos de comunicação como *smartphones*, *tablets* entre outros aparelhos para conseguir acesso à informação de modo mais independente e autônomo.

Por meio dos programas leitores de tela, as pessoas cegas ou com baixa visão conseguem navegar na *internet*, utilizar aplicativos com diferentes aplicações. Esses leitores de tela transformam todas as informações escritas mostradas na tela do computador em áudio. Esse *software* lê tudo o que for mostrado no computador, avisando o usuário sobre suas interações e ações no ambiente.

O blog hospedado no *site*: <https://www.psafec.com/blog/leitor-de-tela-para-deficientes-visuais/> lista alguns *softwares* para inclusão de pessoas cegas.

Assim, o *blog* apresenta o **Jaws** e o classifica como um dos melhores *softwares* de leitor de tela, porém por ser pago, sendo a melhor opção para os que podem pagar por sua licença de uso.

Há também o *Virtual Vision* que é gratuito, mas apenas para correntistas do Banco Bradesco. Trata-se de um *software* brasileiro que funciona muito bem em programas como *Word*, *Excel*, *Outlook*, *Windows Live Mail*, *MSN*, *Internet Explorer*, entre outros. No entanto, para quem não tem conta no Bradesco, é necessário pagar a licença de uso no *site* da *Micropower*.

Já o **NVDA**, o primeiro *software open source* da lista é totalmente gratuito e ainda pode ser modificado para receber melhorias. Qualquer pessoa pode baixe o NVDA grátis. Tem também o **Dosvox**, que não é propriamente um leitor de telas, mas um sistema de acesso a computadores para deficientes. Possui recursos interessantes, como editor de texto, calculadora, agenda, jogos, dicionário etc. Há a sugestão de que se deve instalar NVDA e o Dosvox no computador, pois os dois juntos apresentam um excelente resultado.

Dos *softwares* listados acima, destacamos o **NVDA – Non Visual Desktop Access** (sigla em Inglês para “Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho”) por ser um *software* de acesso livre e gratuito e muito fácil de ser baixado e instalado em qualquer sistema. Segundo Uliana (2014), o NVDA foi iniciado em meados de 2006, pelo jovem australiano *Michael Curran*, para ser um leitor gratuito e para facilitar a disponibilidade do mesmo e o acesso de qualquer pessoa aos mesmos sistemas dos demais leitores de tela sem custos adicionais e exorbitantes.

Sendo assim, aqueles que necessitem acesso ao conteúdo de tela nos NVDA, ou simplesmente querem experimentar, podem instalá-lo em poucos passos acessando a página: <https://www.nvaccess.org/download/>. Recomenda-se sempre instalar uma versão nova, porque ela, geralmente, é mais estável e possui mais recursos que as anteriores. A voz padrão é o sintetizador *Espeak*. Você pode trocar de idioma teclando o comando CONTROL+SHIFT+V. Pode escolher também outro sintetizador teclando CONTROL+SHIFT+S (ULIANA, 2014).

Tendo o conteúdo acessibilizado pelo programa leitor de tela, o professor do AEE tem a liberdade de trabalhar uma gama enorme de informações e atividades com o aluno com deficiência visual. Adaptar o material didático é apenas uma das ações que se pode conseguir com esse *software*. O livro didático pode ser conseguido na versão eletrônica e baixado no equipamento adaptado. A partir dessa ação, o aluno pode ter acesso a todo o conteúdo do livro didático e de outros materiais escritos, uma vez que poderá lançar mão de uma tecnologia que dará tanto acesso ao conteúdo, quanto autonomia e independência nos processos de leitura e de consecução de todas as atividades. Pode-se ainda, acessibilizar todas as provas e demais atividades envolvendo texto escrito, por meio do NVDA.

Todavia, o professor do AEE carece muitíssimo de aprender a usar o NVDA e ensinar ao seu aluno com se uso esse software da melhor maneira possível. Uma vez aprendido o manuseio desse leitor de tela, todas as ações didáticas e pedagógicas podem ser combinadas entre professor e aluno. O professor deve organizar o seu plano de atividades, pressupondo o acesso do aluno ao conteúdo disponibilizado e veiculado por ele, além de considerar que o aluno poderá dar sequência nos estudos em casa, além de poder realizar atividades de leitura e produção de textos, assim como trabalhos avaliativos, e tudo mais que carecer de se estudar.

Enfim, os softwares leitores de tela tem se mostrado muito eficientes no processo de acessibilização de conteúdos para pessoas cegas, com baixa visão e até para pessoas com dificuldades de abstrair informações por meio da leitura padrão. Sendo assim, o uso do recurso dos programas leitores de tela tem se constituído com um processo de evolução na oferta do AEE para alunos com deficiência visual. A partir do acesso a esses programas, o que se percebe é a máxima autonomia e independência que a tecnologia dos leitores de tela, em especial do NVDA, proporciona ao aluno cego ou com baixa visão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Decreto nº 7.611/11, a oferta do AEE deve acontecer na sala de recursos multifuncionais a qual deve receber recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua de Sinais brasileira – Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

A finalidade das ações do AEE é a de instrumentalizar o aluno com deficiência para ter oportunidade iguais de acesso ao conteúdo veiculado na sala regular de ensino. Além disso, cabe ao AEE propiciar acessibilidade didática e pedagógica de acordo com cada categoria de deficiência considerando o público alvo da educação especial.

As nossas leituras e discussões mostraram que as ações de AEE precisam seguir um caminho de planejamento contextualizado na organização das atividades para o aluno cego ou com baixa visão. Uma vez que há grande diversidade de condições de cegueira e baixa visão, é muito importante que se trabalhe questões como orientação e mobilidade, construção de conceitos, uso dos programas leitores de tela e da audiodescrição e demais possibilidade de ensino e aprendizagem mediadas por atividades de leitura e escrita acessibilizadas para o aluno com deficiência visual.

O professor deve manter um bom relacionamento com o seu aluno com deficiência. Tendo em vista a importância da estimulação visual e a escolha adequada do material, a adaptação deve ser realizada de acordo com a especificidade do aluno. O material criado e/ou adaptado deve ter cores fortes e

bons contrastes que melhor se adaptem à limitação visual de cada aluno, além de dever agregar significado tátil.

Deve-se priorizar o livro didático acessível, pois contempla todos os leitores. Esse deve ser concebido como um produto em formato eletrônico, referenciado no modelo do desenho universal. Para potencializar o processo de ensino de aprendizagem, promovendo comunicação e o entrosamento entre todos os alunos e professores, se mostra muito importante que os recursos didáticos possuam também estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais. Isso para contemplar as necessidades de alunos cegos e os com baixa visão. Sendo assim, o material deve apresentar em diferentes formatos entre eles o eletrônico capaz de aceitar os programas leitores de tela e audiodescrição, além disso, precisa conter cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil, significativo e realmente acessível para todos os públicos.

Os recursos disponíveis devem atender ao mesmo tempo às diversas condições visuais dos alunos, o que pressupõe a utilização dos programas leitores de tela, assim como fontes ampliadas e de outras alternativas no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio e com fontes ampliadas atendendo todos os públicos da área da deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamente as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

DE MASI, I. Conceitos: aquisição básica para a orientação e mobilidade. In: MACHADO, E. V. (org.). **Orientação e mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

DOMINGUES, C. A. A. *et al.* **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MACHADO, E. V. *et al.* **Orientação e mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

RODRIGUES, L. **Atendimento educacional especializado:** a verdade do AEE na escola. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-ae-e-na-escola/>. Acesso em: 6 set. 2019.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado:** deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – SEESP/SEED/MEC, 2007.

ULIANA, C. C. **NVDA – Software Livre – Leitor de Tela para Windows.** [S. l.], 2014. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nvda>. Acesso em: 22 set. 2019.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS: PLANO DE ATIVIDADE PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA

ELIAMAR GODOI*

LETÍCIA DE SOUSA LEITE**

RAQUEL BERNARDES***

1 INTRODUÇÃO

Conforme disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, devem ser garantidos pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE. O referido Decreto postula que este atendimento deve buscar promover um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados em consonância com as necessidades individuais dos alunos.

Diante disso, entendemos que é também responsabilidade do AEE desenvolver estratégias educacionais no intuito de integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo um trabalho de forma complementar e/ou suplementar ao de ensino regular. Ainda, de acordo com o Decreto nº 7.611/11, o principal objetivo do AEE é prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, além de garantir serviços de apoio especializados contribuindo para a formação individual dos estudantes.

Nesses termos, concordamos com Godoi (2019) ao esclarecer que a função de assessoria do AEE aparece de modo claro e evidente no Decreto mencionado acima. A estudiosa defende a necessidade da parceria e do entrosamento na relação entre as ações do AEE e as ações didáticas e pedagógicas na sala regular inclusiva, uma vez que o sucesso da inclusão e da atuação do AEE demandam a articulação e o trabalho em equipe na escola inclusiva. Como uma via de mão dupla, sala de aula comum e o AEE carecem de trabalhar em unísono para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

No AEE voltado aos alunos surdos, doravante AEES, enfoque do presente trabalho, apresentamos com Damazio e Alves (2010, p. 57) os três momentos didático-pedagógicos que devem buscar nortear a organização didática idealizada a partir do diagnóstico inicial do aluno surdo. De acordo com essas estudiosas, o Plano de Atividade deve ser elaborado pelo professor envolvendo o Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

** Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

***Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

Na oferta do AEES um direito fundamental dos alunos é ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo processo de comunicação realizado na oferta desse atendimento. Nesse viés, elegemos como foco de pesquisa o AEES considerando o Atendimento Especializado no ensino de Libras, por entender com Godoi (2019, p. 3) “que é direito do surdo ter seu processo de escolarização na perspectiva bilíngue, tendo a Libras com a língua de instrução”.

Nessa linha de pensamento, entendemos com a autora supracitada que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística. Com isso, não é demais enfatizar que o trabalho linguístico desenvolvido no AEES deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino, como um trabalho de assessoria no sentido de buscar atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Como revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área, para dar suporte às nossas discussões, fundamentamo-nos em trabalhos de trabalhos como os de Godoi (2019), Damazio e Alves (2010), Quadros e Karnopp (2004), além de documentos legais como os Decretos nº 5.626/05 e nº 7.611/11 nos ampararam em nossas discussões. Tendo em vista a importância da Libras para assegurar uma aprendizagem efetiva do aluno surdo em especial no AEES, assumimos como objetivo geral desse estudo, o de apresentarmos discussões acerca do AEES no que tange ao ensino de Libras, por meio de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica.

No contexto de L1 dos surdos, o presente capítulo visa abordar algumas práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de ensino de Libras para alunos surdos na sala de recursos multifuncionais por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Com relação ao método de pesquisa, para discutir este movimento de acolhida do aluno surdo e ofertar-lhe o AEE para o ensino de Libras tendo a Libras como língua de instrução, arremeteu-se na Legislação vigente e na revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área. Importa-nos saber se o ambiente de sala de oferta do AEE em que esse aluno surdo é acolhido se mostra propício à aprendizagem, à socialização, à interação.

Esse estudo constituiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa com caráter exploratório do tema escolhido. Buscou-se apontar ações de práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos como ação de atendimento de aluno surdos na oferta do AEE.

Nesse contexto, as ações de inclusão de alunos surdos sinalizantes foram abordadas a partir das condições levantadas para a acolhida desses alunos na escola regular de ensino, buscando apontar algumas práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de in-

clusão. O maior desafio das escolas regulares nos dias atuais está em efetivar a inclusão de pessoas surdas, tendo em vista à amplitude na diversidade das características e especificidades linguísticas dos surdos e a dificuldade com o trato com a Libras pelos professores do AEE.

2 LIBRAS E AS SUAS ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO DE ENSINO

Por muito tempo, a língua de sinais não era vista como uma língua natural e complexamente estruturada (FERREIRA-BRITO, 1995). Esta visão equivocada em relação à língua de sinais certamente impactou os processos de ensino e aprendizagem da Libras, uma vez que desconsiderava o seu *status* linguístico.

Graças aos estudos linguísticos embasados na língua de sinais americana, iniciados por Stokoe na década de 1960, as línguas de sinais conquistaram o *status* de língua. Ao comprovar que as línguas de sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, quais sejam, o léxico, a sintaxe e a capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças, os estudos de Stokoe representaram o primeiro passo em relação aos estudos das línguas de sinais.

No Brasil, as discussões em torno do processo de ensino e aprendizagem da Libras são recentes, mas só passaram a ser amplamente disseminadas a partir de 2002, quando a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 2002, garantindo o *status* linguístico da Libras. Em 2005, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 e confere à comunidade surda o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a língua de sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

Apresentados tais aspectos, vale ressaltar que a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, com diferenças importantes em relação às línguas orais de modalidade oral-auditiva. A presença de tal especificidade é relevante para delimitar a busca por paridade no processo de ensino e aprendizagem entre o conhecimento linguístico das línguas de sinais e o das línguas orais.

Com o enfoque nas especificidades da língua de sinais, Quadros e Karnopp (2004) salientam que esse sistema linguístico genuíno do surdo apresenta características particulares que devem ser exploradas para um processo de ensino com êxito. As autoras esclarecem que a língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a Língua Portuguesa constitui-se baseada nos sons.

As configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais gramáticas, as localizações, os movimentos do corpo, o espaço de sinalização, os classificadores, dentre outros aspectos, constituem algumas das especificidades das línguas de sinais. A presença de tais diferenças específicas impacta o

processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este carece de ser desenvolvido considerando as particularidades linguísticas da língua de sinais.

Historicamente, o ensino de línguas de sinais tem recebido diversos enfoques com base nas mais variadas metodologias. Estudiosos discorrem sobre hipóteses e pressupostos das inúmeras abordagens de ensino, por vezes utilizando de metodologias de ensino de línguas orais para o ensino das línguas de sinais. Na perspectiva dessa problemática, até que ponto os métodos tradicionais – essencialmente elaborados para funcionar em contextos de línguas orais – poderiam funcionar no ensino de uma língua espaço-visual?

A modalidade gestual e visual da Libras implica na utilização de metodologias que contemplem a especificidade dessa língua. Nesse viés, é importante levar em conta as metodologias de ensino no contexto de ensino de primeira e segunda língua. As características do aprendente devem ser consideradas no processo de sistematização do conteúdo. Uma vez considerada essa premissa, a abordagem de ensino, seja de L1 para surdos ou L2 para ouvintes, norteia o processo de ensino e aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem voltado às necessidades linguísticas dos alunos, vale ressaltar que as metodologias adequadas para o ensino de Libras como L1 carece de levar em conta estratégias visuais para atender a particularidade do aluno surdo. No caso do ensino de Libras como L2 para ouvintes, é possível considerar outros aspectos sensoriais que influenciam no processo de ensino.

As pesquisas e estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (maternas, estrangeiras ou segunda) especulam e investigam sobre possíveis maneiras de se ensinar a língua alvo. No bojo de todas essas discussões, entretanto, é importante ressaltar a necessidade de desenvolver uma metodologia de ensino contextualizada, evitando sempre a questão fragmentada da língua. O ensino por categorização prejudica o processo de aprendizagem, uma vez que por categoria, a pessoa não vai conseguir se comunicar.

Discutidos tais aspectos, a metodologia do ensino de Libras carece de dialogar com suas especificidades gramaticais, além de possibilitar a aprendizagem por meio do processo da língua em uso. O que esse conhecimento impacta no ensino de Libras? Ao passo que essa língua é de modalidade visual espacial, as metodologias de ensino devem estar voltadas para as especificidades da Libras, favorecendo o processo de aprendizagem.

Essas questões são relevantes, em especial no que tange ao reconhecimento do *status* linguístico da Libras, uma vez que, enquanto língua, demanda técnicas de ensino de abordagem como língua. Dessa maneira, prevê a possibilidade de desenvolver habilidades da língua de sinais, quais sejam, a leitura, a sinalização, a tradução e interpretação.

No desenvolvimento dessas habilidades, não é demais enfatizar que as especificidades da Libras influenciam sobremaneira o processo de ensino e

aprendizagem à luz das necessidades dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. Um ponto ainda limitado reside na ausência de metodologias no ensino de Libras como primeira e/ou segunda língua que contemplem as especificidades dessa língua no processo de ensino, resultando em lacunas de aprendizagem.

Uma vez que a Libras é uma língua, demanda o desenvolvimento de metodologias de ensino de língua. O descompasso entre teoria e prática pode ocasionar em processos equivocados ao desconsiderar as particularidades linguísticas da Libras que significam o seu ensino.

Por todas essas reflexões, o ensino de Libras demanda conhecimento das especificidades da língua, em especial no que se refere à estrutura gramatical da Libras. A modalidade da língua de sinais imprime características peculiares que demandam metodologias específicas empregadas no ensino para significar a aprendizagem. A visão sobre a língua, a estrutura e seu uso são cruciais para fazer valer os esforços empenhados no contexto de ensino e aprendizagem da Libras e suas possíveis práticas.

3 AEES E O ENSINO DE LIBRAS: ASPECTOS INSTRUMENTAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

No tocante ao processo de ensino de Libras, que também ocorre no Atendimento Educacional Especializado, retomamos Damázio (2007) ao pontuar que, “o AEE com o uso de Libras, ensina e enriquece os conteúdos curriculares promovendo a aprendizagem dos alunos surdos na turma comum”. Segundo a autora, o ambiente educacional bilíngue é importante e indispensável, já que respeita a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa.

No AEE de Libras, o documento que regula esse atendimento pontua que a organização didática da sala deve considerar as necessidades dos alunos surdos e dispor de recursos visuais e demais informações por meio de mapas, ilustrações, gravuras e demais estratégias que promovam a aquisição dos conteúdos abordados em sala de aula. Tratando-se da relevância da aquisição da Libras enquanto primeira língua para os alunos surdos, Martins (2005) explica que da mesma maneira que a Língua Portuguesa fundamenta a aprendizagem da língua escrita para os alunos ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais compreende tamanha importância para os alunos surdos.

Discutidos tais aspectos, é preciso considerar que o AEES no ensino de Libras demanda estratégias didático-pedagógicas específicas levando em conta este ambiente de ensino. Sobre a relevância da Libras no processo de ensino e aprendizagem para os alunos surdos, Pereira (2008) argumenta que a Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa tem para as ouvintes.

É a Libras que vai possibilitar aos surdos a aquisição do conhecimento e aprendizagem da Língua Portuguesa como sua segunda língua. A esse respeito, a língua de sinais enquanto primeira língua dos aprendizes surdos confere

significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, como segunda língua. Quando pensamos no processo ensino de Línguas para os alunos surdos é preciso considerar a surdez como uma diferença linguística.

O acesso aos conhecimentos ocorre por meio da Libras, como língua materna dos surdos, facilitando a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita. A inserção dos alunos surdos no universo da linguagem escrita confere ao AEES um profícuo espaço para se desenvolver o processo de aquisição da Língua Portuguesa, tendo a Libras como língua de instrução. Nessa perspectiva, consideramos imprescindível a aprendizagem da Libras como primeira língua no processo de ensino de tais alunos.

A esse respeito, Godoi (2019, p. 8) esclarece que

Nas aulas de Libras, o aluno surdo aprenderá a língua de sinais em uso no sentido de ter acesso a sinais que circulam no contexto da sala de aula com ênfase nas terminologias e conceitos fundamentais das disciplinas da sala de aula. [...] além disso, a aula de Libras no AEE pode propiciar condições de um melhor acesso ao conhecimento por meio da leitura de textos na Língua Portuguesa escrita, em especial os textos trabalhados na sala regular de ensino.

As questões trazidas até aqui mostram, assim, que o AEES no ensino de Libras deve caminhar de mãos dadas com o trabalho desenvolvido em sala de aula comum, como assessoria nesse processo. Em conformidade com esse pensamento, Damazio (2007) defende que o AEES deve buscar promover um ambiente estruturado com materiais e recursos que contemplem as necessidades visuais dos surdos. Nesse contexto, poderão ser elaborados painéis de avisos, jornais visuais, murais, mapas com fotos, jogos, dentre outras possibilidades de material visual.

Não é demais ressaltar que este trabalho visual desenvolvido no AEES carece de encontrar respaldo nas ações desenvolvidas em sala de aula comum, com instrumentalização destes espaços com vistas a favorecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Dessa maneira, os dois ambientes estarão em consonância com o defendido por Damazio e Alves (2010) em que materiais diversos e recursos imagéticos contribuirão para com o entendimento do que é apresentado e explicado ao aluno surdo na sala de recursos multifuncional.

Aspecto importante a ser considerado no AEES de Libras é o Plano de Atividades elaborado para atender especialmente o nível de fluência que o aluno possui. Em consonância com tal pressuposto, Godoi (2019, p. 6) defende que o professor deve considerar o diagnóstico inicial que foi feito do aluno, antes de pensar em qualquer conteúdo no ensino da Libras. Para essa estudiosa, “muitas

vezes, os professores partem de pressupostos sobre o conhecimento de Libras do aluno, o que também, por vezes, compromete o processo de ensino”.

Ainda de acordo com a autora supracitada, para o AEES de Libras o professor carece de desenvolver um Plano de Atividades voltado ao aluno surdo, a partir do levantamento feito pelo diagnóstico inicial. Assim, ao considerar as necessidades linguísticas desse aluno, o trabalho no AEES carece de dialogar com o conteúdo desenvolvido na sala regular. A esse respeito, Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 17) esclarecem que

[...] o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos.

Essas considerações permitem evidenciar que a linha de ação para o ensino de Libras adotada pelo professor do AEES carece de levar em conta a perspectiva do ensino de língua como língua materna ou L1. Nessa linha de pensamento, retomamos Godoi (2019) ao enfatizar que a todas as atividades devem considerar a Libras como língua natural do surdo, buscando desenvolver as habilidades necessárias para o uso adequado da língua pelo aluno por meio de uma metodologia que favoreça esse processo.

A partir dos aspectos abordados, propomos a seguir um Plano de Atividades de ensino de Libras para surdos que contempla situações de uso da Libras a partir da abordagem comunicativa. Nesse contexto, ressaltamos a importância de investigar o nível de fluência em Libras do aluno surdo, reiterando a necessidade do diagnóstico inicial que foi feito desse aluno, como eixo norteador no processo de elaboração do Plano de Atividades.

4 PLANO DE ATIVIDADES NO AEES ENSINO DE LIBRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA

A partir de leituras e experiências em AEES apresentamos um quadro como sugestão de Plano de Atividades elaborado na perspectiva do ensino de Libras como L1 para surdos a partir da abordagem comunicativa. Para se promover a eficácia desse ensino, orientamos que os sinais devem ser apresentados de maneira contextualizada por meio de um texto em Libras, evitando assim, o ensino por categorias. Nesse caminho, o professor pode lançar mão de utilizar textos em Libras de diferentes gêneros discursivos.

Ainda no seio e no contexto do ensino de línguas, inicialmente pode ser apresentado um texto em Libras (vídeo) que retrata ou ilustra determinado

tema proposto na abordagem comunicativa advindo do conteúdo desenvolvido na sala regular pelo professor regente. Sobre esse assunto, Gesser (2010), baseada em Brown (1994) destaca que a abordagem comunicativa para o ensino de línguas apresenta por características tais como: o ensino centrado no aprendiz; a aprendizagem cooperativa; a aprendizagem interativa e baseada em tarefas, dentre outros aspectos.

Esse processo de ensino de línguas na perspectiva da abordagem comunicativa suscita alguns recursos didáticos que podem favorecer à criação de um ambiente propício à aprendizagem da língua alvo, com as Tecnologias de Informação e comunicação – TIC, por exemplo. Sobre o uso de TICs para a oferta do AEE, com Santos e Pavão (2018), defendemos que as TIC são utilizadas como auxílio à aprendizagem e ensino dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou com alguma deficiência em seu processo de construção da leitura e da escrita. Nesse contexto, essas estudiosas recomendam que

Por ser um recurso que possibilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança as TIC, são atrativos, como jogos, softwares educativos, computador, internet, programas de editores e escritores de histórias. Os mesmos permitem a evolução do aluno com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência, por possibilitar no educando, superação de obstáculos e limitações, fazendo com que o aluno passe por caminhos como, imaginação, desafios, lúdico, verificação e produção (SANTOS; PAVÃO, 2018, p. 14).

Ao apresentar o texto (vídeo) em Libras baseado em situações contextualizadas com o cotidiano dos alunos e/ou nos aspectos conteudísticos da sala regular de ensino, o professor do AEES pode discutir sobre as questões culturais envolvidas na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Dessa maneira, a aprendizagem será significativa para os alunos, uma vez que se encontra atrelada à sua realidade tanto no ambiente escolar, quanto para além dele, lançando mão de uma metodologia de ensino adequada, ilustrada e amparada por diversos recursos didáticos e pedagógicos, estimulando o interesse do aluno pelo aprendizado.

Assim, o AEES pode se tornar ambiente profícuo para promover as diferentes situações nas práticas sociais da linguagem, propiciando a construção de formas linguístico-discursivas que oportunizam a interação. Ao apresentar o texto em Libras (vídeo) com os sinais contextualizados, o professor pode desenvolver um arsenal de possibilidades para a promoção de diferentes práticas sociais da linguagem, além de possibilitar uma aprendizagem significativa da Libras.

A partir de tais considerações, apresentamos o quadro a seguir com o Plano de Atividades fundamentado nos princípios da abordagem comunicativa ao promover um processo de ensino e aprendizagem destinado ao uso da lín-

gua em interação com seus falantes, tendo a Libras como língua de instrução. Lembrando que esse plano de atividades poderá se constituir em diversas práticas educativas podendo ser aplicada e reaplicada para se trabalhar diversos temas/conteúdos. Isso pelo fato de apresentarmos aqui como proposta para Plano de Atividades em AEES que pode ser adaptado para diferentes fins delineado pela nossa metodologia.

Quadro 1 – Sugestão de proposta para Plano de Atividades em AEES

| | |
|----------------------------------|---|
| Dados do aluno | Nome, Idade, série, fluência, forma de comunicação (oralizada ou sinalizada) |
| Carga horária | 2h30 |
| Momento didático/ pedagógico | Ensino de Libras |
| Conteúdo | Leitura e compreensão de textos sinalizados |
| Objetivos | Ao final da aula espera-se que o aluno demonstre por meio de respostas diretas sinalizadas a compreensão e interpretação dos textos sinalizados estudados |
| Habilidades | Leitura do texto em Libras e comunicação em Libras. |
| Material/Recurso | Texto sinalizado sobre o tema estudado, Projetor de imagens e vídeos (data show); notebook; quadro e giz/pinçel; impressos com perguntas de compreensão de texto. |
| Metodologia | Aula expositiva argumentativa; trabalho em duplas pelos alunos; leitura do texto em Libras pelos alunos; atividade de apresentação sinalizada. |
| Procedimento Sequência/ Didática | <ol style="list-style-type: none"> 1 Debater sobre o assunto a ser abordado no texto sinalizado; 2 Elencar do texto sinalizado os possíveis sinais-chave desconhecidos pelos alunos; <ul style="list-style-type: none"> ▶ Mostrar e contextualizar os sinais-chave do texto sinalizado; ▶ Realizar atividade de contextualização como por exemplo, formar frases e outros textos com o vocabulário aprendido; 3 Formar frases com os sinais; <ul style="list-style-type: none"> ▶ Organizar apresentação das frases formuladas com os sinais-chave aprendidos e com a nova contextualização; 4 Desenvolver os estudos pré-textuais: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Apresentação do texto sinalizado na íntegra; ▶ Apresentação dos Sinais-chave; ▶ Apresentação das Frases pelos alunos; ▶ Apresentação novamente do texto sinalizado (o vídeo da lição) na íntegra, e, por fim, 5 Desenvolver perguntas: interpretação do texto; <ul style="list-style-type: none"> ▶ Levantamento da compreensão do texto sinalizado por meio de perguntas (escritas e/ou sinalizadas) de interpretação textual disponibilizadas para que sejam respondidas; 6 Organizar apresentação individual das respostas elaboradas pelos alunos e esgotar aspectos de compreensão do tema/texto sinalizado; 7 Finalização da aula com resumo do que foi trabalhado e discussão das dificuldades e facilidades e apontamentos para a próxima aula. |
| Avaliação | No decorrer da aula com perguntas diretas e com a atividade de apresentação sinalizada. Avaliação formativa e processual. No decorrer da aula, sendo avaliação do desenvolvimento do aluno, acompanhado de autoavaliação pelo professor. |

Fonte – Godoi (2020).

Essa metodologia foi criada pela professora Dra. Eliamar Godoi, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU para fins de ensino de Libras, podendo, no entanto, ser aplicada para se ensinar tanto Libras quanto Língua Portuguesa para pessoas surdas e/ou ouvintes. Considerando o perfil do aprendente e a ênfase no ensino de línguas pelo desenvolvimento de habilidades, essa metodologia se norteia pela abordagem de ensino de línguas pautada na abordagem comunicativa de ensino contextualizado de línguas.

Aplicando essa metodologia, esse Plano de Atividades foi elaborado a partir de um diagnóstico inicial hipotético em que a proposta de ensino é desenvolver a habilidade da leitura a partir de textos sinalizados com temática coerente com as ações de ensino articuladas na sala regular de ensino. Nesse viés, as ações de ensino que acontecem mediadas pela Libras tendo-a como língua de instrução. Assim, nesse contexto bilingue (Libras como L1 e português escrito como L2) os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem assumem a linguagem como prática social, uma vez que essa proposta de ensino visa promover uma atividade educacional crítica, sendo a mola mestra de propostas que estão calçadas no uso de gêneros textuais como instrumentos para o ensino de línguas.

Para o desenvolvimento do Plano de Atividades elencamos alguns objetivos para nortear esse processo no intuito de pontuar o que pode ser esperado que o aluno consiga demonstrar de conhecimento ao final da aula. Vale ressaltar que entendemos ser fundamental a elaboração de objetivos que apontem a meta a ser alcançada por meio das ações do docente. Com relação à importância do elemento “Objetivos” na elaboração do Plano de Atividades, concordamos com Godoi (2019, p. 9) ao apontar que

Entendendo a relevância de se pensar dessa forma no objetivo das atividades e no rol de atividades do dia, o professor logrará mais êxito, em termos de eficiência do processo de ensino, pois todas as atividades para a aula do dia, terão como finalidade a aprendizagem do aluno considerando a respectiva meta geral. Nesse contexto, a partir do elemento Objetivo geral que vai contemplar, inclusive, o nível de conhecimento e de fluência do aluno surdo, todas as demais ações/atividades se articularão para culminar na aprendizagem do conteúdo dado no dia.

Ao trabalhar no AEES de forma sistematizada, esses aspectos que se moldam de acordo como o ensino de línguas na perspectiva da abordagem comunicativa são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de Libras como L1. Propiciar espaços para possibilitar ao aluno surdo a construção de relações entre a aprendizagem e o uso social da Libras nos mais diferentes contextos conduz a uma maior proximidade do aluno com a língua alvo e pode ocasionar maior facilidade na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

Relacionando o que Godoi (2019) expõe ao que o Plano de Atividades proposto revela, podemos considerar que a elaboração dos objetivos corresponde ao que se espera que os alunos aprendam ou quais habilidades sejam capazes de fazer. Outro enfoque do Plano de Atividades é alinhar os objetivos de aprendizagem às habilidades pretendidas, à metodologia desenvolvida, aos procedimentos e/ou sequência didática, e à avaliação. Em síntese, as atividades propostas durante a aula do AEES de Libras carecem de encaminhar o aluno no desenvolvimento das habilidades relacionadas à aprendizagem.

O trabalho nos procedimentos planejados para a aula requer um conhecimento aprofundado das ações a serem realizadas, bem como na ordem de seu acontecimento e o respectivo material ou recurso didático a ser utilizado. Nesse viés, o Plano de Atividades é desenvolvido como uma sugestão da ação pedagógica, uma vez que, a todo momento, o docente pode intervir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o aumento do conhecimento na Libras.

Há de se considerar que estamos falando sobre situações particulares da oferta do AEE para estudantes surdos, cujas ações são distribuídas e realizadas em momentos didáticos e pedagógicos, com base nas necessidades dos estudantes. Diante das concepções de que uma escola inclusiva é para todos, entendemos que ações de ensino que contribuem para a criação de ambiente propício à aprendizagem na oferta do AEE são necessárias para consolidar qualquer proposta educativa. Como ações possíveis Wisch e Bolzan (2017) apontam as de aprofundar conhecimentos teóricos, de vivenciar práticas inclusivas e estar em constante reflexão sobre o cotidiano, compreendendo que o processo de aprender a ser professor é contínuo e é imprescindível para que se possa qualificar a ação docente na oferta do AEE sempre em consonância com as práticas pedagógicas aplicadas em contexto de sala de aula comum.

Além disso, uma sequência didática de uma prática educativa já organizada no Plano de Atividades respalda o docente em suas ações, uma vez que confere mais segurança quanto ao que fazer, como e quanto fazer no decorrer do atendimento (GODOI, 2019). Ressaltamos também que, diante dos aspectos considerados, o professor terá mais condições e maior confiança no processo de atendimento para desenvolver as atividades no AEES de ensino de Libras para o surdo, além de acompanhar o rendimento do aluno e avaliar todo o processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contornos e a direção dessa discussão puderam ser demonstrados através dos aspectos abordados no ensino da Libras e as especificidades da língua no AEES como trabalho de assessoria à sala regular de ensino. Ainda que não tenha sido possível fazer um profundo estudo quanto às possibilidades de ensino de línguas na abordagem comunicativa, a análise ganha signifi-

cação precisamente pelo fato de que tem o seu foco na sugestão de um quadro com Plano de Atividades para o AEES de Libras como ambiente de ensino.

No decorrer deste estudo, procuramos apresentar discussões acerca da oferta do AEES no que se refere ao ensino de Libras como um trabalho de assessoria à sala de aula comum. Nesse caminho, apresentamos um quadro como sugestão de Plano de Atividades elaborado na perspectiva do ensino de Libras a partir da abordagem comunicativa tendo a Libras como língua de instrução. Diante dos aspectos discutidos, entendemos que não há como dissociar a interdependência entre o trabalho desenvolvido no AEE e na sala regular de ensino, uma vez que esse trabalho de assessoria aparece de modo claro e evidente no Decreto nº 7.611/11.

Em relação ao Plano de Atividades desenvolvido como proposta de ensino no AEES, ressaltamos a importância de investigar o nível de fluência em Libras do aluno surdo, reiterando a necessidade do diagnóstico inicial que foi feito desse aluno, como eixo norteador no processo de elaboração das ações educativas. Por meio de aulas sinalizadas em que a Libras é a língua de instrução, a tentativa de se buscar um ensino de Libras mais voltado para a língua em uso. Esta é uma proposta que deve ser construída conjuntamente pelo professor do AEES e da sala comum, à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão, promovendo ambientes linguísticos ao favorecer contextos de ensino e aprendizagem da Libras e suas possíveis práticas.

A literatura especializada na educação de surdos no Brasil contribuiu timidamente para a relevância do AEES como sendo um espaço de interação movimentado pela Libras, uma vez que ainda existe uma carência enorme de estudos que privilegiem esse atendimento como ambiente de ensino de línguas, quais sejam, a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita. Como resultado, nossas análises revelam a necessidade pungente de estudos voltados para o AEES no ensino de línguas com o intuito de assessorar os trabalhos didáticos e pedagógicos realizados na sala comum inclusiva.

Assim, retomando as discussões apresentadas, ressaltamos que o ensino de Libras como L1 deve fazer parte de projeto educacional transdisciplinar entre o AEES e a sala regular. Centra-se aí o papel da articulação desses contextos de ensino, significando as condições de acessibilidade e de aprendizagem do aluno surdo ao promover o seu desenvolvimento social, afetivo e linguístico, não somente em todo ambiente escolar, mas também nas relações com os diversos campos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização das pessoas com surdez.** Brasília, DF: MEC/SEESP/UFC, 2010

BRASIL. Decreto nº 5.626, 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:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez.** Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DAMAZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez.** São Paulo: Moderna, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade de a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos – AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2019, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E. Atendimento educacional especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8., 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

PEREIRA, M. C. (org.). **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

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

SÁ, N. R. L. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos. **Dialógica**, Manaus, v. 1, p. 1-11. 2009. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SANTOS, A. N.; PAVÃO, A. C. O. Tecnologia e aprendizagem: inovações no atendimento educacional especializado. *In: PAVÃO, S. M. O.; PAVÃO, A. C. O. Atendimento educacional especializado: aprendizagem, saúde e inclusão*. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018. p. 13-40.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). Educação especial: múltiplas leituras e significados*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

TREVISAN, P. F. F. Avaliação de sujeito surdo para o atendimento educacional especializado: o que pensar? *In: SILUK, C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado*. Santa Maria: PRE; Ed. pE.com, 2015.

WISCH, T. F.; BOLZAN, D. P. V. Atendimento educacional especializado (AEE) e formação docente: ações possíveis. *In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. Atendimento Educacional Especializado: estado da arte*. Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pE.com, 2017.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA UMA ALUNA SURDA EM CONTEXTO PARTICULAR

ELAINE AMÉLIA DE MORAIS DUARTE*

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trago alguns recortes de minha pesquisa de mestrado, pelo qual objetivei narrar e analisar o ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda, em contexto de ensino médio e aulas particulares. Tive como finalidade compreender o que se adequou a esse contexto de ensino. Assim, conduzi-me pelos seguintes questionamentos: Como pode ser vivida a experiência de ensino para uma aluna surda? Quais foram as implicações dessa experiência para a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional?

As justificativas se pautaram em três aspectos possíveis: pessoal, prática e social e/ou teórica (CLANDININ; HUBER, 2007). À vista disso, minha justificativa pessoal orientou-se em minhas experiências como mãe de uma jovem surda, que vivenciou junto com ela suas dificuldades de inclusão e de aprendizado na Língua Portuguesa. Dificuldades que me levaram ao interesse por desenvolver essa experiência de ensino. Também, procurei analisar e compreender minha experiência e tive intenção de modificar meu conhecimento prático profissional.

Esses foram alguns argumentos utilizados em minha justificativa prática. Confirmei, como justificativa social, quanto esta pesquisa contribuiria para futuras discussões teóricas e práticas relacionadas à formação de professores para a Educação de Surdos e para a construção de uma prática de ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua.

Corroboro enquanto caminho teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Connelly e Clandinin (2004), que procuraram compreender a experiência, considerando o espaço tridimensional. Partindo desses pressupostos, utilizei para a construção dos textos de campo, as narrativas das aulas, algumas fotos e produções da aluna. Desenvolvi para a composição de sentidos, a análise dos textos de campo com base em Ely, Vinz, Anzul e Dwing (2001), que me auxiliaram na interpretação dessas narrativas por meio da escrita. Enfim, compus sentidos a partir das tensões, inquietações e dos questionamentos encontrados durante a pesquisa.

Logo após, exponho, como desenvolvimento deste artigo, os pontos concernentes ao percurso teórico-metodológico, alguns retalhos das discussões referentes à formação de professores de Língua Portuguesa na Educação de

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

Surdos e às vertentes relacionadas ao conhecimento prático e profissional no ensino de línguas. Trago também uma das narrativas dessa vivência de ensino, uma das produções da aluna, a composição de sentidos dessa e de outras narrativas e as considerações finais em que exponho os resultados obtidos a partir das tensões, indagações e questionamentos referentes à minha docência.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Utilizei como percurso teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa, com base em Clandinin e Connelly (2000), Connelly e Clandinin (2004), Connelly e Clandinin (2011), Connelly e Clandinin (2015), dentre outros pesquisadores. Para tanto, considerei como contexto de pesquisa o espaço das aulas de Língua Portuguesa, para uma aluna surda, em formato particular e individual. Para compreensão desse percurso narrativo foi preciso pensá-lo como “uma forma de compreender a experiência”, “um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou em série de lugares, e em interação com *milieus*” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

De acordo com esses autores, a Pesquisa Narrativa pode ser desenvolvida por meio de dois caminhos: “contar das histórias” ou (*telling*) e “vivenciar das histórias” ou (*living*). Segundo Mello (2005, 2013), o *telling* observa as experiências vividas em um passado anterior ao desenvolvimento da pesquisa. Já o *living*, os participantes e o pesquisador “vivenciam” a experiência no momento do desenvolvimento da pesquisa (MELLO, 2013). Partindo desses pressupostos, desenvolvi esse trabalho dissertativo, vivenciando a experiência, junto com a participante no momento em que a pesquisa foi desenvolvida. Ou seja, durante as aulas e nas narrativas dessas aulas.

Para a construção dos textos de campo, utilizei algumas narrativas das aulas, fotos e produções da aluna. Em razão disso, realizei trinta e três aulas, durante três vezes por semana, com carga horária de duas horas. Os participantes fui eu, a professora-pesquisadora-participante, e minha aluna surda, Karen, participante indireta.

Utilizei as narrativas escritas por mim durante e depois das aulas como registro de minha prática docente. Além dessas ações, dei forma aos textos de campo, recuperei a experiência e compus sentido concluindo essa pesquisa, conforme a proposta de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001).

3 DISCUSSÃO TEÓRICA: VERTENTES PARA O ENSINO AOS SURDOS

Um dos pontos discutidos em minha pesquisa dissertativa foram as vertentes que perpassaram o ensino aos surdos são: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, que constituíram o caminho desse ensino.

O Oralismo privilegiava o ensino da língua oral, a Língua Portuguesa e proibia-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso por compreenderem

serem os sinais nocivos para a integração social dos surdos, segundo descreve Quadros e Karnopp (2004). Aliás, a autora esclarece ter sido, somente nas décadas de 60 e 70, a LIBRAS reconhecida, como resposta a essa marginalização das comunidades surdas.

Consequentemente, surgiu a perspectiva da Comunicação Total ou segunda vertente, pelo qual se propunha flexibilidade nas diferentes formas de comunicação como a fala, os gestos naturais e a LIBRAS. No entanto, essa comunicação continuava a ser apenas oral, mesmo sendo possível a sinalização.

No que concerne a essa vertente, Skliar (2010) afirma que, paralelamente, desenvolveram-se estudos sobre a importância e a necessidade da LIBRAS para os surdos, surgindo o Bilinguismo ou modelo socioantropológico. Nesse modelo, a LIBRAS passou a ser apreendida em sua forma genuína. Segundo o autor, no Bilinguismo, o surdo teve o acesso natural à sua própria língua, sendo a Língua Portuguesa apreendida, na forma escrita, como segunda língua (SKLIAR, 2010).

Conforme Almeida (2012), a partir dessa perspectiva, os professores precisam compreender que a Língua Portuguesa deve ser ensinada para instruir e não para o ensino do código, nem pode ser um obstáculo aos surdos (ALMEIDA, 2012, p. 35). Em relação a essa questão, concordo com a autora e acredito que o ensino da Língua Portuguesa deva transpor as barreiras de comunicação e não uma forma de correção, pois esse ensino deve acrescentar no discurso escrito dos surdos, como auxílio no desenvolvimento bilíngue e não como a substituição da língua materna (LIBRAS).

Para Silva (2014) essa realidade bilíngue é ainda pouco compreendida e precisa de aprimoramento, principalmente, para os filhos surdos de pais ouvintes (MORAIS, 2017). Concomitantemente ao autor, entendo que esse tema é pouco difundido, pois ainda existem poucos estudos relacionados.

No que diz respeito a isso, nas minhas diversas leituras após a conclusão de meu mestrado, considero serem esses fatos diretamente relacionados ao grau de imersão na LIBRAS e na Língua Portuguesa. Ou seja, casos de interlíngua, conforme Quadros e Schmiedt (2006).

Segundo essas autoras, a interlíngua é constituída como um sistema intermediário resultante das interferências entre a língua materna (LIBRAS), no caso dos surdos, e a língua de contato (Língua Portuguesa), estabelecendo formas sintáticas específicas no qual os surdos se servem para alcançarem seus objetivos comunicativos.

A respeito dessa interlíngua, Brochado (2003) esclarece haver vários estágios de interlíngua em diferentes textos escritos pelos surdos. Conforme o autor, esses estágios permeiam os níveis I, II e III: no primeiro, ele explica que o texto escrito tem uma estrutura frasal semelhante a LIBRAS, tendo pequenas marcas do português. Já no segundo estágio, os textos apresentam estruturas linguísticas da LIBRAS e características gramaticais da Língua Portuguesa.

Como terceiro estágio, Brochado (2003) diz predominarem a gramática da Língua Portuguesa. Ou seja, no primeiro nível, o conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa é inicial ou pouco utilizada. Já no segundo, os textos estão escritos em um nível intermediário, visto que se utilizam interferências das estruturas das duas línguas. No terceiro estágio, predominam as formas e as estruturas da Língua Portuguesa. Assim, considerando esse estudo, compreende-se a importância de os professores envolvidos com a Educação dos Surdos nesse âmbito bilíngue terem consciência de que esses tipos de alunos sempre estarão inseridos em um nível de interlíngua, independente em que estágio eles estejam.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR DIFERENTES CAMINHOS

No que tange a formação de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos, discuto, conforme os estudos de Salles (2004), Skliar (2010) Araújo (2010) e Soares (2015), dentre outros autores relacionados ao tema.

Segundo Salles (2004) e Skliar (2010) mencionam ser fundamental a reelaboração de currículos de formação de professores, que possibilitem mais investimentos e uma concepção teórica diferenciada, considerando todas as pesquisas relacionadas sobre a Educação dos Surdos, como uma reflexão direta para reelaboração e ampliação desses currículos na formação de futuros professores.

Quanto a prática docente para alunos surdos, Araújo (2010), destaca ser crucial para o aprendizado de Língua Portuguesa, o conhecimento das marcas linguísticas utilizadas na LIBRAS e quais as limitações dos surdos em relação à Língua Portuguesa. Como também, o entendimento do pouco domínio das estruturas das frases e os recursos limitados para compressão dos discursos dos surdos.

Segundo a autora, é crucial que haja a criação de novas práticas pedagógicas condizentes com esse panorama, que tragam compreensão e desenvolvimento dos surdos, na escrita da Língua Portuguesa. Ao refletir sobre esse ponto, considero ser na prática importante que o aluno surdo tenha competência para ler e produzir qualquer tipo de gênero textual escrito. Para isso, é necessário que o professor não se esquive e nem se oponha a criação de novas metodologias que abranjam esse contexto de ensino que envolve o conhecimento da LIBRAS, as habilidades espaço-visuais dos surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para a aprendizagem bilíngue.

No que concerne a esse ensino de Língua Portuguesa aos surdos, Pereira (2011) esclarece que é determinante o aprendizado contrastivo de ambas as línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, para o aprendizado efetivo do aluno surdo. Quanto a esse tipo de aprendizado, não considero o ensino contrastivo como um método em que o aluno adquira proficiência na Língua Portuguesa.

Em seguida, trago algumas discussões relevante sobre esse ensino a partir dos recursos tecnológicos tratados em minha pesquisa. Mirais (2009) o ensino de Língua Portuguesa a partir das Histórias em Quadrinhos (HQs) para os surdos traz um processo de aprendizado mais efetivo e dinâmico. Mirais verificou que os alunos surdos avançam bem mais no aprendizado quando submetidos à tecnologia, pois apresentaram boa compreensão e domínio no comando dos programas. Já os docentes compreenderam que o uso tecnológico proporcionou a aplicação de atividades diferenciadas que possibilitaram a esses alunos o desenvolvimento de aulas dinâmicas e diferenciadas.

Quanto a Júnior (2014) investigou o uso do *Facebook*, como uma ferramenta de aprendizagem para os surdos. O autor constatou que essa ferramenta auxiliou na leitura, no uso de imagens, como apoio à leitura, na leitura de símbolos e figuras, na compreensão e na produção textual. Assim, esse contexto possibilitou aos surdos um caminho hipertextual, cibernético que diminui as desigualdades entre ouvintes e surdos.

O autor, então, considerou o *Facebook* como um recurso de ampliação das oportunidades de construção de conhecimento de mundo e de aprendizado da Língua Portuguesa. Em concordância com Mirais (2009) e Júnior (2014), compreendi o quão é importante que o docente saiba escolher metodologias adequadas que possibilitem a comunicação entre os surdos e ouvintes, como o uso do *Facebook*, a produção de HQs *online* e outras ferramentas tecnológicas que facilitem essa interação comunicativa mais do que os suportes estáticos, que não atraem nem os alunos surdos e nem ouvintes.

3.2 CONHECIMENTO PRÁTICO PESSOAL E PROFISSIONAL

Nesta seção, exponho algumas questões teóricas pelo qual utilizo e dialogo para compreender o caminho percorrido para construção de meu conhecimento prático e profissional. Conceito esse que é fundamental para a Pesquisa Narrativa e para a compreensão do conhecimento prático e profissional do professor, conforme Calderhead (1987), Clandinin e Connelly (1995), Elbaz (1983), Fenstermacher (1994), Schön (1983) e Telles (1999).

Segundo Elbaz (1983), o conhecimento prático docente abrange um vasto conhecimento que se acumula pela experiência. Para a autora, esse conhecimento se desenvolve a partir de cinco orientações: pessoal, situacional, pessoal, social, experiencial e teórico. Como também, é construído por diversas situações nas quais o professor está exposto, na forma como ele ensina, conforme as condições e as limitações, pela qual está exposto e que dão forma ao seu conhecimento.

Já Schön (1983) entendeu que esse conhecimento profissional não abarca somente o conhecimento acadêmico, mas, também, a experiência. Ele esclareceu que essa é assinalada com base na capacidade de fazer escolhas acertadas e na resolução dos problemas. Segundo o autor, o conhecimento

intuitivo o induz à identificação rápida do que é preciso ser feito para que se resolvam as situações não habituais em sala de aula.

Para Schön (1983), esse conhecimento resulta no acúmulo de experiência e na ação competente que proporciona a aprendizagem. Para ele, esse conhecimento somente é adquirido na prática diária e com o tempo. Porém, diferentemente de Elbaz (1983), Schön (1983) encarou as situações vividas pelo professor como situações difíceis de serem vivenciadas.

Calderhead (1987) viu o conhecimento profissional como algo construído na formação e na prática, nos conteúdos elaborados, na experiência diária que levam em conta a diversidade existente em sala de aula. Contudo, o autor esclareceu que o conhecimento prático é construído através da repetição e da reflexão da prática, e é somente a partir dessas ações que os docentes se desenvolvem.

Já Fenstermacher (1994) identificou dois tipos de conhecimento fundamentais: o formal e o prático. Segundo ele, o conhecimento formal está implicado no conhecimento científico, associando conhecimento de mundo consolidados a partir de pesquisas acadêmicas, com modelos convencionais, gerais, que sejam válidos e significantes a determinado campo disciplinar. Para o autor, o conhecimento prático é “inerente às situações de prática” (FENSTERMACHER, 1994, p. 12). Assim, o conhecimento prático é construído coletivamente, a partir das reflexões dos professores, bem como de seus planos, seus objetivos e desejos, incluindo a experiência vivida. No entanto, Fenstermacher explicou que esses conhecimentos não devem ser dissociados e sim interligados para a construção do conhecimento profissional.

Já Telles (1999) descreveu ser a dicotomia teoria *versus* prática, em todo momento está presente. Diante de uma experiência, Telles entendeu que os docentes veem a teoria como algo estático que soluciona os problemas e desloca a teoria para a prática, além de ser uma ocorrência constantemente.

Clandinin e Connelly (1995) compreenderam o conhecimento prático por meio de narrativas de professores. Para isso, organizam paisagens para compreenderem de que forma os espaços profissionais modelam e interferem nesse conhecimento prático profissional docente. Esses autores criaram a metáfora da paisagem para tratar o enredo relacional que envolve e interfere nessa docência.

Para eles, essa metáfora permite transpor o espaço, o lugar e o tempo, bem como possibilita que esse espaço seja habitado por diferentes sujeitos. Nos estudos de Clandinin e Connelly (1995), essa paisagem do conhecimento profissional constitui-se de histórias sagradas, secretas e de fachada.

Para Clandinin e Connelly (1995), essas “histórias sagradas” são aquelas impostas por instâncias externas que refletem nas salas de aula e as “histórias secretas” são vividas na convivência entre professor e alunos, dentro da sala de aula como um espaço seguro. Já as “histórias de fachada” são aquelas

histórias contadas pelos professores a outros fora da sala de aula. Assim, “as vidas historiadas dos professores são moldadas sobre e pela paisagem”.

Após essas reflexões, compreendo que o conhecimento prático profissional é construído diariamente, com o passar do tempo, e é composto pelo coletivo através da experiência também dos outros profissionais da educação. Portanto, considerei que meu conhecimento acadêmico perpassou minha prática diária, o coletivo e o social, fatores que ultrapassaram o âmbito escolar, as experiências pessoais, e as diversas situações vividas em sala de aula, além dos conflitos e das situações adversas que levaram à reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento de “maior autonomia”, também ao rever os “fracassos” compreendi que deveria ser mais flexível para a construção de um conhecimento prático profissional condizente com as necessidades dos alunos.

Compreendi, também, serem as paisagens vividas essenciais para a construção desse conhecimento prático profissional vivido antes, durante e depois das aulas, como uma paisagem construída a partir de outras paisagens que se complementaram e estabeleceram essa experiência docente.

4 NARRATIVAS E COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS: HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Neste tópico, exponho duas das narrativas de minha experiência vivida como docente para uma aluna surda e pelo qual considerei como um caminho possível para mudança de minha prática. Nessa narrativa procurei, pelo ensino e pela produção de uma história em quadrinhos (HQs), essa mudança. Nessa aula apresentei a Karen uma História da Mônica em DVD¹, com sinalização em LIBRAS, e mostrei que aquele gênero apresentava vários diálogos. A partir daquela história sinalizada, conversamos sobre como produzir um diálogo. Aos poucos, retomei o tópico e perguntei quais eram os personagens e o enredo da história.

Em seguida, Karen sinalizou quais eram os personagens e qual era o contexto da história. Dando continuidade a aula, apresentei um programa *on-line*² pelo qual Karen poderia construir sua HQs. Expliquei como utilizaria aquele programa e como poderia elaborar um diálogo. Inicialmente, mostrei as ferramentas existentes, apresentei os ambientes e os diferentes temas pelos quais Karen poderia escolher, tais como visita ao *Shopping Center*, ao parque e à fazenda, entre outros ambientes diferentes que poderiam ser montados.

Apresentei, também, onde poderia inserir os balões de diálogo e quais os formatos existentes, além de como escolheria os personagens e onde escreveria a história. Em seguida, deixei que Karen pesquisasse e identificasse

¹ História da Mônica (de Maurício de Souza) em DVD – “Uma Aventura no Tempo” com LIBRAS. DVD/4 – 2014.

² Pixton – programa de criação de história em quadrinhos em que o usuário pode construir quadrinhos, escolhendo os personagens, o lugar e escrever a história. www.pixton.com.br.

as ferramentas disponíveis naquele programa. Logo, a aluna examinou e conheceu o programa e, aos poucos, montou a sua HQs.

Naquela aula, Karen produziu sua HQs de forma autônoma e coerente, sem a necessidade de uma aula sobre as regras gramaticais. Naquele dia, observei seu comportamento e seu comprometimento em produzir uma HQs. No entanto, percebi, também, que a aluna estava muito indecisa em relação à escolha de um tema. Diante de sua indecisão, sugeri que escolhesse um tema, ou lugar, que gostasse. Logo, Karen respondeu que gostava de ir ao *Shopping Center* e, a partir desse comentário, começou a criar sua HQs.

Karen criou uma história cujas personagens eram ela e uma vendedora, em uma loja de sapatos, em um *Shopping Center*. Para isso, elaborou uma situação em que ela dialogava com a vendedora e comprava um sapato. Além disso, empolgada, terminou por produzir também outra situação na qual fazia compras de roupas em outra loja. As Imagens 1 e 2 ilustram esses trabalhos produzidos pela aluna. **Imagem 1** – História em Quadrinhos criada por Karen



Fonte – História em quadrinhos elaborada pela aluna com aplicativo pixton retirada de Moraes (2017).

Imagem 2 – Segunda História em Quadrinhos criada por Karen



Fonte – História em quadrinhos elaborada pela aluna com aplicativo pixton retirada de Moraes (2017).

Durante sua produção, notei que a aluna estava empolgada, pois ficou no computador por uma hora produzindo aquela História em Quadrinhos. No decorrer de sua produção, observei que ela havia criado sua HQs com vários detalhes e diálogos, mas durante todo o tempo em que produzia a história, não se direcionou a mim. Aos poucos, Karen selecionou os personagens, os balões e escreveu a história.

Diante daquela produção, compreendi o quanto Karen poderia aprender e o quanto se sentiu à vontade com aquele recurso tecnológico. Como composição de sentidos: ao observar aquela aula, notei que eu não precisava ser sempre a professora expositiva e a figura central na sala de aula. Entendi que eu precisava criar condições para que ela se engajasse em sua produção e experiência de aprendizagem.

A seguir, exponho minha composição de sentidos sobre a narrativa aqui apresentada e as conclusões finais sobre essa pesquisa. Nesse recorte narrativo, trago uma de tantas outras possibilidades de modificação de minha prática no ensino de Língua Portuguesa para a aluna surda. Nessa experiência, procurei tentativas de mudança daquela minha postura estruturalista e expositiva no ensino de Língua Portuguesa para a aluna Karen.

Ao recontar essa experiência, vi a possibilidade de me ressignificar (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Busquei, nessas minhas tentativas, deixar a posição de única gestora de aulas e me reposicionar enquanto profissional, tentando ser mais flexível e menos engessada no tradicional. No entanto, ape-

sar das tentativas de mudança, encontrei tensões ao recontar essa experiência de produção de HQs.

No início, expliquei a aluna como utilizaria aquele programa, inseriria e produziria sua HQs. Porém, quando percebi que a aluna produziu sem ao menos solicitar minha ajuda, me senti deslocada e sem função. Lembro-me que senti uma sensação de impotência ao notar que Karen não necessitava do meu auxílio. Sua autonomia causou-me estranhamento porque me vi fora do que entendia, enquanto professora.

Ao rever essa questão, compreendi que eu ainda estava apegada às aulas expositivas e, quando me notei envolvida em outra possibilidade de aula, senti-me angustiada e sem saber o que fazer. Todavia, quando observei que a aluna estava empolgada e havia produzido duas HQs, mesmo que eu tivesse solicitado apenas uma produção, percebi que aquela aula era um caminho de ensino mais amplo que o tradicional. Ao rever essa experiência, entendi que, ao invés do ensino descontextualizado da gramática, eu poderia ceder espaço para o estudo de diversos gêneros textuais para que Karen aprendesse a argumentar.

Então, entendi que o ensino de gramática contextualizada, a partir dos gêneros, pode permitir o aprendizado da escrita para os alunos surdos, sem que seja imposta uma abordagem contrastiva entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS.

5 O PERFIL NO FACEBOOK

Nessa aula, solicitei que Karen produzisse um perfil no *Facebook* e expliquei que poderia escrever um perfil, no qual ela se descrevesse de forma direta, simples, real e objetiva. Informei o que poderia fazer parte de um perfil, campo no qual ela informaria sua idade, cidade e endereço onde mora, bem como o perfil escolar e profissional, se tivesse. Além disso, expliquei como preencheria cada tópico para que completasse uma ficha informativa. Ressaltei, também, que poderia inserir frases e pensamentos de outros autores, se desejasse. Além disso, mostrei meu perfil como exemplo para que Karen pudesse produzir seu próprio perfil pessoal na rede social. Como pode ser visto na imagem 3 a seguir:

Imagem 3 – O meu perfil no Facebook



Fonte – Meu perfil do Facebook retirada de Moraes (2017).

Imagem 4 – O perfil produzido pela aluna Karen no Facebook



Fonte – Perfil do Facebook produzido pela aluna retirada de Moraes (2017).

Depois que Karen criou seu perfil, comentei que poderia inserir nele seus sentimentos, desejos e sonhos. Karen disse que gostava de várias coisas e que não sabia muito falar sobre suas preferências. Novamente, mostrei meu perfil (MORAIS, 2017, p. 68) para a aluna e, logo depois, Karen completou as informações que faltavam em seu próprio perfil.

Como composição de sentidos, recontei a experiência de perfil do *Facebook*, em que tentei modificar minha prática. Depois de recontar aquela narrativa, revejo que procurei por meio da tecnologia integrar uma diferente possibilidade em minha prática.

No entanto, ao recontar aquela experiência, notei que, mais uma vez, comecei a aula de maneira expositiva, mas, depois, recorri à produção do perfil da aluna. Nesse caso, revendo minhas ações, encontro uma tensão que me incomodou. Ao apresentar um exemplo de perfil me vali apenas a um modelo para que o reproduzisse. Hoje, ao rever a narrativa dessa aula vejo que poderíamos ter buscado, juntas, vários outros exemplos de perfis para Karen, que permitissem uma análise rica desse gênero, mas, apresentei apenas o meu perfil para a aluna.

Ao rever aquela aula, interpreto que poderia ter planejado e organizado melhor esse aspecto da aula, utilizando vários outros exemplos. Novamente, percebi em mim uma professora centralizadora e expositiva, que não criava espaço para que Karen pudesse ser agente de seu próprio processo de aprendizagem.

Diante daquela ação, vejo que poderia ter mostrado perfis diferentes com mensagens, textos diversos, ou imagens que levassem a aluna a compreender como esse gênero era um gênero híbrido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao rever a paisagem de minhas aulas, noto uma imagem que veio a minha mente, como uma metáfora sobre a minha prática. Nessas tentativas, visualizei uma escada em que dei alguns passos lentos e consegui subir poucos degraus. Mas, compreendi que a construção do conhecimento prático profissional requer tempo, comprometimento e experiência.

Mas, ao compor sentido de toda a minha experiência, compreendo que consegui mudar algo em mim, porém ainda posso mudar mais. Além disso, entendi que os conflitos e tensões são pontos de observação que possibilitam a busca pela compreensão, de acordo com o que apontam Clandinin e Connelly (1995). Nessa busca, vejo que o professor pode rever sua prática, mudar suas ações e, conseqüentemente, o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, utilizei para as tentativas de mudança o ensino e produção dos seguintes gêneros textuais: História em Quadrinhos, Carta Pessoal, *E-mail*

e *Facebook*. Antes, ensinei Karen como escrever uma redação para o ENEM³ (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como o ensino dos artigos definidos e indefinidos da gramática portuguesa e a interpretação do poema: “*O grande amor*” (CUNHA, 2008, p. 204) de *Vinicius de Moraes e Tom Jobim*. Além desses ensinamentos, como produzir um bilhete, o ensino gramatical dos tempos verbais pelos círculos; a formação das palavras, e os adjetivos concretos e abstratos.

Ao retomar, o objetivo inicial, que era narrar e analisar minha experiência docente eu redijo algumas considerações sobre essa pesquisa. Após narrar essa experiência, compus sentidos de minha história docente e compreendo que, ao longo dessa experiência, eu não considerava as necessidades e os objetivos da aluna. Isso, porque parti de uma perspectiva estruturalista e contrastiva de ensino de línguas, insisti nessa prática voltada para o ensino sobre a língua e não da língua. Assim, considerei apenas os aspectos gramaticais e focei em uma série de aulas gramaticais fora de contexto por diversas aulas, mas os conflitos colocados pela aluna me fizeram entender que esse ensino deveria ser pautado na língua em uso e não apenas na exposição de exemplos e itens gramaticais fora de contexto.

Ao analisar o ensino das HQs, da mensagem de *e-mail* e do perfil do *Facebook* compreendi que eu poderia ter inserido variados outros modelos antes para que a aluna pudesse compreender várias formas textuais/discursivas e sistêmicas, para que, depois a partir de suas escolhas elaborasse sua escrita. Mas como eu poderia deixar de ser o centro das atenções? Como ela poderia não precisar de minhas explicações o tempo todo? Assim, meu conhecimento prático profissional foi chacoalhado e apreendi que o sistema da língua poderia ser aprendido e ensinado diferentemente do ensinar ou falar sobre a língua.

Ao rever minhas escolhas, meus posicionamentos e as tentativas de mudança, entendi que não dei um salto, mas um passo pequeno e importante de transformação. A partir dessas reflexões, apreendi qual foi o processo de construção desse meu conhecimento prático e quais os passos foram dados a partir de minhas inquietações e incertezas. Considerei, também, que a construção desse conhecimento prático profissional ocorreu como um processo contínuo que perpassou novas experiências em minha vida e me fizeram compreender que sou uma professora em constante movimento.

Assim, entendi a experiência vivida e quais são as implicações dessa experiência causou na construção de meu conhecimento prático, pessoal e profissional. Além disso, pude rever meus conceitos, o meu saber e as quais abordagens são adequadas a partir do interesse dos alunos surdos e/ou ouvintes. Percebi, também, quais as minhas fragilidades teóricas em relação a

³ ENEM – Avaliação dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, que acontece uma vez por ano. Os resultados geram um boletim de desempenho individual e disponibiliza vagas em Faculdades Federais e Particulares através dos processos seletivos PROUNI, SISU e FIES.

essa pesquisa, que poderiam permear melhor o ensino bilíngue e a questão dos gêneros textuais, bem como as questões de interlíngua. Mas, isto também é um aprendizado. Vi, logo após, que poderia terminar a dissertação com uma história secreta (CLANDININ; CONELLY, 2000, 2015) vivida nas entrelinhas dessa experiência. Assim, o fiz:

A princípio, pensei em pesquisar o ensino de Língua Portuguesa para minha filha surda. No entanto, embora tenha tentado, desde o início, focar na perspectiva de currículo na família (ou familiar), tal como exposto por Huber, Murphy e Clandinin (2011), eu me perdi nesse processo. Por isso, decidi realizar essa experiência com minha filha como se ela fosse uma participante desconhecida. Então, usei o codinome (Karen) para me referir a ela. Por diversas vezes, ao “desempacotar” minha escrita dissertativa não consegui deixar de mencionar que a aluna era minha filha, assunto que ecoava muito mais.

Assim, nós duas, mãe e filha, permanecemos escondidas em todas as narrativas, mas, mesmo escondidas, sempre continuávamos presentes. Essa presença era percebida principalmente no fio narrativo, quando eu dizia que, durante as escritas da aluna, que as aulas duravam até três horas ininterruptas; expressão que apresentou muita intimidade. Intimidade que ecoou, por diversas vezes, até na composição de sentidos, quando eu disse que descobri ser eu a surda, pois, ao viver a experiência de ensino, percebi que não permitia que a aluna criasse seus rumos de aprendizagem.

Depois de muitas aulas juntas, aprendi a conhecê-la melhor e permiti me conhecer, além de que (re) construímos nossa experiência. Nesse processo, entendi, também, que muito de mim mãe, permanecia presente na pesquisadora e professora. Narrativamente, considero que a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional perpassaram minhas lembranças de leitura, e que minhas dificuldades percorrem minhas escolhas acadêmicas e terminaram nessa dissertação.

Assim, finalizo essa escrita, dizendo que a mãe, a participante, a pesquisadora e a professora são uma só pessoa, e que meu conhecimento prático, pessoal e profissional permanecerá em construção, percorrendo esses quatro papéis que me compõem, enquanto Pesquisadora Narrativa em construção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARAÚJO, M. T. A. de. **Alfabetização e letramento: o aprendizado de língua portuguesa por sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BROCHADO, S. M. D. A. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003.
- CALDERHEAD, J. **Exploring Teachers Thinking**. Londres: Cassell, 1987.
- CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a Methodology**. Sage: Thousand Oaks, Canada, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781452226552>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2010.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Teachers Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (ed.). **International encyclopedia of education**. 3rd ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry complementary methods for research in education**. 3rd ed. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2004.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: GPNEP. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: GPNEP. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: a study of practical knowledge.** London: Croom Helm, 1983.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London; Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, California, v. 20, no. 1, p. 3-56, Jan. 1994.

HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. **Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion.** New York: Emerald Group Pub Limited, 2011. Disponível em: [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)14](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)14). Acesso em: 8 mar. 2020.

JÚNIOR, E. L. T. **Linguagens e redes sociais: o facebook como espaço de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014.

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor.** 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, D. **Subversão do currículo e formação de professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no Curso de Letras.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

MIRAIS, M. S. **Produção de histórias em quadrinhos (HQs) no computador como estratégia de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.** Londrina: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2009. Artigo para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), Paraná, 2009.

MORAIS, E. A. **Tenho uma aluna surda:** experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula partícula. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.105> r. Acesso em: 8 mar. 2020.

MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. **Learning Landscapes**, Chicago, v. 5, p. 219-236, 2012.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP. Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, n. 1, p. 610-617.

PIRES, V. de O. D.; DIDÓ, A. G. Práticas de ensino de línguas para surdos: contextos e desafios. **Revista Uniabeu**, Belford Roxo, v. 4, n. 8, set./dez. 2011.

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

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner.** Londres: Basic Books, 1983.

SILVA, I. R. Perspectiva de educação intercultural bilíngue para surdos. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, p. 120-144, jul. - dez. 2014,

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócia histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In: SKLIAR, C. (org.). Educação & exclusão abordagens socio-antropológicas em educação especial.* 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 73-111.

SOARES, R. da S. **Educação bilíngue dos surdos**: desafios para a formação de professores. [Para], 2015. Trabalho Apresentado no II Congresso Paraense de Educação Especial. I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Para, 2015.

TELLES, J. A. O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Linguagem e Ensino**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS

ELIAMAR GODOI*

LETÍCIA DE SOUSA LEITE**

RAQUEL BERNARDES***

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores para atuar na perspectiva bilíngue no Atendimento Educacional Especializado para Surdos – AEES é permeado por uma série de desafios. Destacamos como um dos pontos mais sensíveis nesse caminho as limitações do código linguístico do aluno surdo. Para Thoma (2000), isto significa dizer que o desconhecimento da língua de sinais por parte dos professores ouvintes, que são dominantes de uma língua oral, implica na continuação da exigência do aluno surdo para compreender a língua oral.

Essa perspectiva pode promover o fracasso no ensino de línguas ao aluno surdo, no caso de as práticas educativas seguirem os modelos utilizados para alunos ouvintes. Orientando-nos pelas proposições teóricas de Skliar (2003), percebemos que prevalece a ideia de que todos são iguais e que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade confundido com a mesmidade. Outro desafio, segundo este autor, é a conquista de um mesmo espaço social ao se perceber semelhante aos demais, contudo, sem perder a identidade que assegura a sua diferença pertencente a outro grupo.

A esse respeito, Santos (2003) defende que há de se levar em conta que as pessoas têm direitos iguais, contudo, apresentam características que as diferenciam. Isso significa dizer que as instituições educacionais carecem de estar preparadas para lidar com todas as diferenças, propondo maneiras diferentes de promover o princípio democrático de educação para todos. Nesse cenário, quando se trata especificamente dos alunos surdos, é preciso enfatizar que os professores necessitam de formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos.

Nessa linha de pensamento, a formação de professores para atuar no ensino de línguas na perspectiva bilíngue no AEES se torna um desafio punhente, uma vez que a promoção de condições de acessibilidade ao aluno surdo se pauta na instrumentalização linguística. Na oferta do AEES um direito

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

** Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

***Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

fundamental dos alunos é ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo processo de comunicação realizado na oferta desse atendimento, e deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino.

Diante do exposto, defendemos que formação do profissional para atuar no AEES demanda conhecimentos específicos que contribuam para a educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução. A esse respeito, o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula, dentre outras ações, a questão da formação do Professor de Língua Portuguesa para atuar no AEES, na perspectiva bilíngue. O referido decreto, em seu art. 14 estabelece que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

A discussão acerca da formação de professores para atuar na perspectiva da educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado é recente. Em face disso, assegurara educação bilíngue para alunos surdos requer o direito em ter pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de qualquer conteúdo. Considerando as particularidades desses sujeitos, o seu direito está fundamentado na aquisição da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a estas por meio da língua de sinais.

Ao partilhar da concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, é possível pensar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos acontecendo em três momentos diferentes: o AEE *de* Libras, o AEE *em* Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. No primeiro e no terceiro momentos, as práticas de leitura devem ser desenvolvidas de maneira a favorecer a formação da criticidade e autonomia por meio de uma relação dialógica entre o autor e o leitor, entre o leitor e o texto (LODI, 2004).

As aulas são faladas e as relações, estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aquisição da Língua Portuguesa. Quando o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente.

Nesse sentido, as problematizações apresentadas neste trabalho dizem respeito à formação de professores para atuar na educação bilíngue dos

alunos surdos, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no AEE.

Especificamente, investigamos as lacunas entre teoria na formação e prática no AEE para os alunos surdos, discutir questões referentes ao desafio da educação bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita – e refletir sobre as práticas educativas no AEE. Esta pesquisa, com base na metodologia qualitativa cujo procedimento foi o Estudo de Caso, e complementada por entrevista com professores, empreende uma investigação em três escolas da Rede Pública, sendo duas escolas da Rede Estadual e uma escola da Rede Municipal, de uma cidade da região.

Somos motivadas pelo desejo de apreender a problemática que envolve a formação dos professores no que se refere à educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência com as pessoas surdas da região durante o tempo em que duas pesquisadoras do presente trabalho atuaram enquanto docente no estado de Minas Gerais, o que justifica o recorte local para desenvolver a pesquisa. As escolas em que atuaram disponibilizavam o Atendimento Educacional para os surdos, contudo, sem profissionais para atuar nesse ambiente na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda hoje as instituições escolares ainda sofrem com a ausência desse profissional, mesmo com a determinação legal que prevê sua formação.

Nessa direção, o presente estudo se justifica por constatar a importância da formação de professores para atuar na educação bilíngue no AEE, considerando a condição linguística dos alunos surdos. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo será circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEE, e também ao processo de ensino de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Botelho (2002), Ferreira (2003), Karnopp (2012), Lodi (2004), Quadros (1997), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei nº 10.436/02, o Decreto nº 5.626/05 e o Decreto nº 7.611/11, fundamentarão nossas discussões.

O presente estudo abrange a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários, apresentando questões mistas – abertas e fechadas – aos sujeitos envolvidos na educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A investigação qualitativa em educação tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; “ao apreender as perspectivas dos

participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 51). As escolas selecionadas para o cenário de investigação estão situadas em uma cidade do interior mineiro, sendo que duas são instituições escolares da Rede Estadual e outra, da Rede Municipal. A escolha de tais escolas se justifica em função do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos da referida cidade. Assim, entrevistamos os seis professores que atuam no AEE para alunos surdos, dois em cada escola, alternando em turnos diferentes.

Importa-nos esclarecer que esses professores atendem alunos surdos que estão inseridos em sala de aula regular com alunos ouvintes, também de outras instituições escolares. Todos os alunos surdos contam com a atuação do profissional intérprete de Libras em sala de aula inclusiva com os alunos ouvintes. O Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos acontecem no contra turno do ensino regular, totalizando em três salas de AEE em três instituições públicas diferentes.

Entregamos o questionário a cada professor que atua no AEE para alunos surdos. O tempo de docência dos professores colaboradores de nossa investigação variou entre quatro a dezenove anos de experiência na sala regular de ensino, e no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, de três a cinco anos de experiência. Nesse cenário, as entrevistas permitem o aprofundamento dos pressupostos levantados pela interação que a mesma propicia permitindo assim ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo pelo seu caráter de sugerir diálogos e retomadas de aspectos do passado coloca “a entrevista como uma relação social entre pessoas” (THOMPSON, 2002).

Para fins didáticos, esse estudo está organizado em quatro partes, sendo que primeiramente, explicitamos as nossas leituras a respeito da formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Posteriormente, apresentamos as trajetórias da pesquisa. Depois, demonstramos a apresentação, discussão e análise dos dados, e, por último, nossas considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O AEE PARA ALUNOS SURDOS

Considerando que o processo de apropriação da Língua Portuguesa para os alunos surdos enquanto segunda língua na modalidade escrita pressupõe a utilização de estratégias diferentes, Lodi (2004) afirma que a sala de aula não é o único ambiente em que pode ocorrer tal aprendizagem. Por consequência, o Atendimento Educacional Especializado para esses alunos se transforma em um espaço adequado para tal aquisição, favorecendo diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue. Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa enquanto segunda língua (L2) para surdos demanda uma forma-

ção específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais.

Para as intenções deste texto, o termo aprendizagem de segunda língua (L2), segundo McLaughlin (1978), implica uma situação de aprendizagem formal, correção de erros, no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. Nessa direção, de acordo com Krashen (1982) é importante distinguir a aquisição de L2 de aprendizagem de L2. Para este autor, no processo de aquisição de L2 os falantes não precisam ter um conhecimento consciente das regras da nova língua, portanto, “podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade”.

Por outro lado, Krashen afirma que a aprendizagem de L2 demanda um conhecimento das regras da nova língua em que tal processo ocorre por meio da correção de erros, que “auxilia o aprendiz a uma representação mental correta da generalização linguística”. Diante de tais aspectos, pode-se constatar que existem diferenças no ensino de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) para alunos surdos. Ao levar em conta que a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua para tais alunos, o processo de aprendizagem requer um ambiente específico para tal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o AEE é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. De acordo com Damázio (2007, p. 38), o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. Diante de tal desafio frente à demanda pungente, surge um questionamento no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos, no AEE.

A esse respeito, Damázio (2007, p. 25) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

As discussões em torno do processo de educação bilíngue dos alunos surdos e da formação dos profissionais para atuarem na educação de tais é recente, mas só passou a ser amplamente disseminado a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira – Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico à Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005

que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Línguas de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

O referido Decreto regula, além de outras ações, a questão da formação do Professor de Língua Portuguesa para atuar no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, na perspectiva bilíngue. Em seu art. 14 estabelece que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Além disso, o art. 11 prevê que o Ministério da Educação promoverá programas específicos para a criação de cursos de graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula também em seu art. 13 que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de Língua Portuguesa para surdos, na perspectiva bilíngue. Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas.

Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal no que tange ao direito da educação bilíngue para os alunos surdos. Convém pensarmos que o processo de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar no AEE para surdos deve considerar concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica.

Por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino nas escolas comuns, pontuando que a maioria dos estabelecimentos desconhece o aluno surdo e as consequências da surdez. Segundo, Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo

apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Importa também considerar, que para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, Karnopp (2012, p. 228) postula que:

Trata-se de enfatizar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, buscando práticas educacionais baseadas no ensino de segunda língua. Assim, a concepção de leitura, a análise e produção textual por sujeito surdos é tratada e concebida como prática social de linguagem, ligada aos aspectos cultural, social, histórico e ideológico.

A esse respeito, a língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas. À luz das reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do AEE que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio e, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar letrando através de leituras que signifiquem o saber. Mas, ao refletir sobre a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do AEE, é preciso levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares (GESUELI, 2006).

Problematizando a questão da aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo Ferreira (2003) afirma que é preciso considerar a falta de domínio de uma língua durante a idade pré-escolar. Na mesma direção, Botelho (2002) cita sobre a relevância de se discutir o fato de a maioria dos surdos não apresentarem domínio da Língua Portuguesa, aspecto indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Retomando Ferreira (2003), o conhecimento e uso dos princípios e regras são importantíssimos para uma pessoa que está aprendendo o português, seja ela surda ou ouvinte, possa usar, de forma funcional, as estruturas dessa língua.

Segundo a autora, “essas habilidades, que fazem com que um usuário produza ou compreenda estruturas linguísticas de forma funcional, são bastante negligenciadas no ensino de português como segunda língua” (FERREIRA,

2003, p. 9). Em consonância com os aportes anteriores, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do professor conhecimentos acerca da identidade linguística do aluno surdo. Diante disso, reiteramos a necessidade de formação adequada dos profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos na educação bilíngue.

3 AÇÕES E FUNÇÃO ESPECÍFICA DE ATUAÇÃO DOCENTE NO AEE PARA SURDOS

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procurando estabelecer uma relação dialógica entre as respostas dos professores e da realidade pesquisada. Isso posto, apresentamos as considerações dos sujeitos entrevistados em relação às práticas educativas bilíngues envolvendo a formação do professor para atuar no AEE para alunos surdos.

Ao serem questionados sobre a sua formação inicial para o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, todos os seis professores responderam que não tiveram a Libras – Língua Brasileira de Sinais – inserida como disciplina curricular no curso de formação inicial. Além disso, cinco professores foram unânimes em pontuar que, em função da sobrecarga que o trabalho docente exige, eles não têm condições de aprimorar o conhecimento por meio da formação continuada, pois todos eles trabalham em dois ou três turnos.

Evidenciando essa afirmativa, a questão que também trouxe um dado relevante refere-se a professores que não se prepararam para a função específica de atuação no AEE. Dentre os seis professores respondentes, um deles tem formação em Psicologia, estudou um curso básico de Língua Brasileira de Sinais de aproximadamente 60 horas, mas atualmente vai iniciar seus estudos no curso de formação continuada para professores no Atendimento Educacional Especializado, na modalidade EaD, em uma instituição particular.

Outro questionamento direcionado aos professores diz respeito à relação e comunicação com os alunos surdos, uma vez que os docentes afirmaram não ter fluência na Língua Brasileira de Sinais. A resposta de todos os professores trouxe um dado relevante, uma vez que eles contam com a presença do profissional intérprete de Libras no AEE dos alunos surdos. Dentre as possibilidades de resposta referente à comunicação com os alunos surdos, eles poderiam escolher dentre os seguintes conceitos: boa, regular, muito boa e excelente.

Quatro professores assinaram a alternativa boa, enquanto outros dois assinalaram regular. Frente a essa dificuldade na comunicação com os alunos surdos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, um dos professores que assinalou a opção regular expressou a sua apreensão no excerto a seguir:

Fico muito angustiada por necessitar da presença do Intérprete de Libras. Não porque eu desconfio do trabalho dele ou coisa parecida, de modo algum. É porque eu não consigo me comunicar com o meu aluno surdo. Como não havia professor com a devida formação para atuar no AEE com os alunos surdos, a alternativa encontrada foi essa, do intérprete acompanhar o AEE. Contudo, ainda estamos em fase de experiência. Já estou procurando um curso de Libras e tenho muito interesse em me especializar nessa área (Professor 6).

Mesmo frente à realidade apontada acima, alguns professores afirmaram que em certos momentos possuem facilidades, como é possível perceber nos recortes de depoimentos a seguir:

Apesar de não ter aprendido Libras no curso de Pedagogia, estou aprendendo, aos poucos, alguns sinais que o intérprete e o aluno surdo me ensinam. Logicamente, sei que isso não basta. Mas pelo menos já é um começo, né? (Professor 1).

Sinto-me pouco preparada, contudo, mesmo diante das muitas dificuldades, me esforço para superá-las. Pois quando gostamos do que fazemos conseguimos desenvolver estratégias considerando as necessidades dos alunos. Contudo, é importante ressaltar o papel imprescindível do intérprete de Libras, mesmo no AEE. Sem a presença dele, eu não conseguiria ensinar o aluno surdo (Professor 3).

Em relação à problemática apontada, uma hipótese a ser considerada é a intervenção através de palestras ministradas aos professores pontuando sobre as especificidades do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, abordando a atuação do intérprete educacional de Libras em sala de aula regular. Entendemos que a realidade do cenário pesquisado considera a atuação desse profissional também no AEE para os alunos surdos. Contudo, é importante incentivar que os professores do Atendimento Educacional Especializado aprendam a Língua Brasileira de Sinais para fundamentar a sua prática pedagógica com os aprendizes surdos, sem a mediação do intérprete de Libras.

Essas palestras ou seminários promovidos pela escola em parceria com a Superintendência Regional de Ensino poderiam compor a carga horária destinada aos módulos em que os professores devem cumprir a carga horária na instituição. Além disso, é urgente a formação dos profissionais que atuam no AEE para os alunos surdos. Formação esta pautada na perspectiva bilíngue, que considere a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Perguntados sobre o diálogo com os professores da sala de aula regular onde se encontram inseridos os alunos surdos com os alunos ouvintes, foram

uníssonos em suas respostas afirmando a ausência de comunicação entre o AEE e a sala de aula regular. Para eles, os professores que não atuam no Atendimento Educacional Especializado desconhecem as especificidades do AEE e, algumas vezes, ficam revoltados em função da diferença entre o quantitativo de alunos presentes na sala de aula regular, e o número de alunos atendidos no contra turno pelos professores do AEE. Vejamos algumas opiniões:

Em uma das minhas tentativas em procurar a professora do aluno surdo para saber as dificuldades dele em sala de aula, a professora foi muito ríspida comigo e disse para eu conversar com a coordenadora pedagógica, visto que não tem tempo para conversar, em função de tantos alunos para atender; dentre outras coisas piores que me falou (Professor 4).

Inicialmente a professora até que foi simpática comigo, mas quando soube que eu atendia o aluno surdo individualmente, mudou totalmente de comportamento. Eu até tentei argumentar sobre a natureza do atendimento no AEE, mas ela foi muito grossa e não quis saber de conversa (Professor 2).

Cerne da questão é como o professor define a si mesmo e aos outros colegas de profissão, mesmo sabendo que a ação faz parte da identidade do professor. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000) realizaram uma pesquisa sobre como os professores pensam sua profissão. Eles identificaram algumas questões que coincidem com as respostas dadas pelos professores entrevistados, que são a sobrecarga, o isolamento e o pensamento em grupo. Diante das respostas analisadas, percebe-se o equívoco no entendimento daquilo que é o Atendimento Educacional Especializado e a função dos profissionais que atuam nesse espaço.

Para intervir significativamente no intuito de modificar essa situação, necessário se faz que os gestores da educação participem com urgência de cursos de formação continuada que atualmente são disponibilizados pela SEE/MG e pela Universidade local. Uma vez que a educação inclusiva é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar, é importante que os gestores promovam a disseminação das informações contidas no Projeto Incluir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A título de informação, na Universidade Federal de Uberlândia é aplicado o Projeto Incluir¹. Trata-se de um grande programa de inclusão fomentado pelo Ministério da Educação – MEC que tem por princípio promover a acessibilidade e permanência do aluno com qualidade na Educação Superior, mas

¹ Para maiores esclarecimentos sobre o Projeto Incluir da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Disponível em: <http://www.proex.ufu.br/programa-ensino-pesquisa-extens%C3%A3o-e-atendimento-emeduca%C3%A7%C3%A3o-especial>.

a Secretaria de Educação Básica também possui e aplica esse projeto. Além desse projeto, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE – da Universidade Federal de Uberlândia oferece cursos presenciais e também na modalidade EaD, para a formação continuada dos professores que atuam na rede pública de ensino.

Evidenciando a afirmativa sobre a relevância da formação continuada dos professores, a questão que também trouxe um dado importante refere-se às principais dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos que frequentam o AEE. Novamente, os professores foram unânimes em apontar como principal entrave para a aprendizagem de tais estudantes a dificuldade em relação à Língua Portuguesa. Aspectos relacionados à compreensão e interpretação dos textos e à escrita também foram citados por três professores.

Refletindo sobre a formação continuada que prepare o professor na perspectiva da educação bilíngue para os alunos surdos, tais dificuldades em relação à Língua Portuguesa poderiam ser amenizadas durante o AEE em Língua Portuguesa. Os dados apontam para a urgência de uma educação pautada nas necessidades dos sujeitos surdos, com adaptações curriculares significativas, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, Atendimento Educacional Especializado – AEE em Libras e de Libras, professores bilíngues, dentre outras propostas de intervenção.

Diante da análise dos resultados, é urgente que os gestores escolares solicitem à Superintendência de Ensino Regional subsídios que forneçam condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação e da aprendizagem. Com efeito, cabe lembrar que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico. Assim sendo, as oficinas práticas, palestras e os cursos de formação continuada devem mais orientar e menos apresentar receitas prontas.

Por fim, o último questionamento aborda a questão da dificuldade dos professores em relação ao seu fazer pedagógico no AEE. Os seis entrevistados apontaram a comunicação como principal entrave, como consequência do desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, quatro professores pontuaram ainda sobre a dificuldade no planejamento das aulas. Eles afirmaram que em função do seu despreparo e da falta de apoio pedagógico, o AEE acaba se tornando um espaço de reforço do conteúdo abordado em sala de aula regular. A seguir, alguns excertos das respostas sinalizando as dificuldades dos professores:

Não tenho dúvidas em afirmar que a minha maior dificuldade com os alunos surdos é a comunicação. E isso me deixa muito insegura em abordar os conteúdos, porque às vezes eu não tenho certeza se o intérprete está falando do jeitinho que eu falaria, sabe? Eu já percebi que a surdez

não é barreira para a aprendizagem, porque quando o aluno entende o que estou falando, ele me olha com os olhinhos brilhantes, e isso enche a minha alma de tanta alegria! (Professor 5).

Tenho dificuldades no planejamento das aulas porque gostaria muito de transmitir o conteúdo em Libras, mas não consigo. Então, procuro utilizar diferentes recursos visuais para contextualizar com o conteúdo abordado; mas reconheço que preciso de ajuda do apoio pedagógico. Outro fato recente que torna as aulas mais complicadas, é porque agora estou atendendo dois alunos surdos. Um deles sabe a Libras e o outro está aprendendo somente agora a sinalizar com o intérprete. Eu percebo que o intérprete também fica angustiada com essa questão e juntos, fazemos o nosso possível para lidar da melhor maneira com essa nova situação (Professor 1).

As respostas indicaram algumas dificuldades que se repetiram na prática pedagógica dos professores. A fim de intervir na referida situação-problema, necessário se faz investir em políticas públicas para promover uma formação acadêmica que prepare o profissional para atender ao princípio democrático e igualitário de educação para todos. Além disso, existe o pressuposto legal do Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Diante da participação dos entrevistados torna-se evidente que, com uma pesquisa tão pequena, não podemos nos apegar aos dados simplesmente, pois não são os fatos que contam, mas os significados emergentes das respostas. Entretanto, não basta admitir que as problemáticas diagnosticadas sejam apenas a ponta do *iceberg*. Torna-se urgente admitir, conhecer e entender as dificuldades dos professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, para refletir sobre uma formação que dê conta de atender às particularidades linguísticas de tais alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das reflexões e desafios propostos nesta investigação, pelos membros pesquisadores do GPELET – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (CNPQ-U-FU), buscamos argumentar nesse estudo sobre a relevância da formação de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A proposta da educação bilíngue voltada para as necessidades de tais educandos coloca a todos o grande desafio de estar atentos às diferenças linguísticas, culturais e identitárias desses sujeitos, além de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, analisamos as questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no AEES. Diante do exposto, a educação bilíngue para o aluno surdo depende de uma mudança política linguística não somente na escola, mas em todo o sistema educacional.

Os dados apresentados nessa pesquisa revelam que a formação inicial dos professores não os preparou para a diversidade que compõe o cenário atual nas instituições escolares, em especial no Atendimento Educacional Especializado para surdos.

Desse modo, a falta de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos implica na ausência de formação desses profissionais. Os professores de Língua Portuguesa desconhecem as implicações da surdez no processo de aprendizagem enquanto segunda língua. Logo, as instituições formadoras não estão formando profissionais para atuar nessa área específica. Nessa direção, retomamos Martins e Machado (2009) no que se refere à condição linguística do aluno surdo. Reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo avaliativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos.

Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Como resposta a esses desafios, os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos. A formação repercute diretamente em sala de aula, no planejamento, na concepção de educação que o docente possui e nos resultados obtidos. Em se tratando da proposta de educação bilíngue dos alunos surdos, torna-se importante uma formação na Língua Brasileira de Sinais, e no conhecimento acerca da identidade linguística do aluno surdo.

Vários são os desafios da formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. Alguns, a passos lentos, já estão sendo vencidos e outros, serão superados mediante os esforços das instituições formadoras. Convém pensarmos que esse processo deve considerar concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Essa temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão entre as universidades públicas, no que se refere ao processo de formação do professor para atuar no AEE dos alunos surdos, na perspectiva bilíngue.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 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**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DAMAZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. [Paraná], 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

FERREIRA, L. **Aquisição de português escrito por surdos**: curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. São Paulo: Unisant'anna, 2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos – AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2019, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E. Atendimento educacional especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2019, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: uma busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1982.

McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 234-254, jul./dez. 2009.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1997.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

THOMA, A. da S. Avaliação na educação de surdos. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CONCÓRDIA PARA SURDOS, 2., 2000, Santa Rosa. **Anais...** Santa Rosa: [s.n.], 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA SALA REGULAR: O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NESSE PROCESSO

ELIAMAR GODOI*

FABIOLA DA COSTA SOARES**

1 INTRODUÇÃO

Nos contextos educacionais das escolas regulares de Ensino, observa-se que crianças, jovens e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista – TEA recebem o diagnóstico, têm sido identificadas e chegam às escolas regulares com maior frequência do que ocorria há alguns anos atrás. Esta nova realidade deve-se às políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEI, que resguardam e garantem o direito de acesso, permanência e atendimento especializado (complementar ou suplementar) os quais promovam condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento, não só cognitivo, como também social, afetivo, anímico, e, sobretudo, humano.

O autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento que se manifesta desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, caracterizado por um *déficit* na interação social (inabilidade de relacionar-se com o outro) geralmente combinado com *déficits* de linguagem, alterações de comportamento e inaptidão na maneira convencional de aprender (BOSA, 2002).

Existem outros tipos de Transtornos Globais do desenvolvimento, segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Legalmente adotada pela legislação brasileira, foram identificados oito desses transtornos, são eles: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hiper-cinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento. Todos foram classificados como transtornos, por trazer de alguma forma distúrbios no desenvolvimento, afetando de várias formas e intensidade, a comunicação, a interação social e o comportamento. Na sala de aula, o autista, comumente, apresenta movimentos repetitivos, não fica quieto, podendo causar insegurança ao professor quanto ao modo de como lidar com essa característica.

No que se refere à escola regular de ensino, a inclusão de pessoas com deficiência tem se mostrado complexa no Brasil. Ao refletirmos sobre a

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

** Escola Municipal Freitas Azevedo – Uberlândia – MG.

inclusão do aluno autista nessa mesma escola regular os níveis de complexidades aumentam consideravelmente. Trata-se de uma área pouco explorada e estudada, em que demanda ainda muitas pesquisas por parte dos profissionais clínicos (fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas e psiquiatras) e da área de Educação (professores, psicopedagogos, pedagogos e a escola como um todo). As publicações são bem escassas, principalmente na área que envolve a aprendizagem do autista dentro da escola regular em termos de material didático de apoio, metodologias e técnicas de ensino e de aprendizagem, e em termos de um espaço físico adequado e preparado com condições para receber o aluno autista propiciando-lhe aprendizagem.

Estudos demonstram (LACERDA, 2011; ORRÚ, 2012; SCHMIDT, 2013; TEIXEIRA, 2017) que conviver com outras pessoas pode auxiliar no desenvolvimento da pessoa autista, desse modo, a escola regular de ensino poderia se constituir em um espaço adequado e preparado para propiciar essa convivência e socialização. De acordo com Surjus, Lenza e Maia (2015, p.123), o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define que:

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientado para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos.

Nesse caso, para essas estudiosas, as orientações do Ministério da Educação para a oferta de escolarização comum em todos os níveis e modalidades de ensino, desenvolvidas desde 2003, por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, passam a constar em documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, redimensionando o conceito e a organização da educação especial em todo o território nacional, além de também definir o público da educação especial nessa nova organização, passando a constar os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, cuja denominação evoluiu para atualmente Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

Sendo assim, na escola regular, um espaço que poderia estar adaptado para auxiliar o processo de socialização do aluno autista seria a sala de recursos pensada para se constituir em um ambiente de Atendimento Educacional Especializado – AEE que pudesse atender o autista em sua especificidade, preparando-o para frequentar a sala regular de ensino. Nesse ambiente, po-

deria pensar e preparar um material trabalhado e voltado ao atendimento de cada síndrome.

A preparação dos profissionais e da escola no acolhimento do aluno autista traria mais conforto e metodologias de ensino aplicadas para desenvolver e propiciar aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, ter uma sala apropriada de Atendimento Educacional Especializado para desenvolver atividades metodológicas complementares e específicas a sua deficiência tende a propiciar uma maior aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista. Lembrando que é aconselhável que os pais sempre acompanhem seus filhos em suas atividades e busque auxiliar a escola neste complemento de educação, visando a interação social, desenvolvimento da comunicação e comportamento dentro e fora da escola.

Nesse contexto, o presente artigo visa abordar, de forma concisa, algumas práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de ação de inclusão de alunos com TEA na sala regular de ensino pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas ações foram realizadas em uma Escola Municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Com relação ao método de pesquisa, para discutir este movimento de acolhida do aluno autista na sala inclusiva, arremeteu-se na Legislação vigente e na revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área.

Importa-nos saber se o ambiente de sala comum em que esse aluno é acolhido se mostra propício à aprendizagem, à socialização, à interação. Para isso, buscamos amparo na legislação tendo como base, entre outras, a Lei nº 7.611/11 que dispõe sobre a criação e regulamentação do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Lei nº 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei nº 13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Como revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área, para dar suporte às nossas discussões, fundamentamo-nos em trabalhos de Temple Grandin (2017), Gustavo Teixeira (2017), Carlos Schmidt (2013), Sílvia Orrú (2012), Adriana Rodrigues S. Menezes (2012), Gláucia S. Lacerda (2011), entre outros.

Esse estudo constituiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa com caráter exploratório do tema escolhido. Buscou-se apontar ações de práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de ação de inclusão de alunos com TEA na sala regular de ensino pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quanto ao procedimento técnico, a natureza qualitativa suscita o estudo de caso que, geralmente, envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Para esse estudo, o caso foi o acompanhamento das ações de acolhida que foram realizadas em uma Escola

Municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais que recebe alunos autistas na sala comum e na sala recursos em que se oferece o Atendimento Educacional Especializado AEE.

Nesse contexto, as ações de inclusão de alunos com TEA foram analisadas a partir das condições levantadas para a acolhida desses alunos autistas nessa escola regular de ensino, buscando apontar algumas práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de inclusão. O maior desafio das escolas regulares nos dias atuais está em efetivar a inclusão de pessoas com TEA visto à amplitude na diversidade das características específicas do transtorno.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA: MARCOS LEGAIS, CONCEITUAIS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Em termos legais, foi promulgada a Lei nº 12.764, de 27 dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. A partir desse documento legal, para todos os efeitos legais, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, o que favorece a prioridade de atendimento à pessoa com TEA, garantindo-lhe todos os seus direitos.

Ainda em termos conceituais e garantias legais, essa lei considera e, portanto, define que pessoa com transtorno do espectro autista é aquela que apresenta quadro de síndrome clínica caracterizada da seguinte forma:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, art. 1º).

Esse documento ainda apresenta uma série de diretrizes que resguardam os direitos entre outros os de acesso à educação e ao ensino profissionalizante, a também, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado. O que se precisa esclarecer é que esse direito a acompanhante deve se restringir à necessidade pungente a qual deve ser rigorosamente avaliada e devidamente comprovada.

Uma vez que o trabalho educacional é na perspectiva de desenvolver a independência e autonomia do autista, casos equivocados de apoio na sala de aula pode inviabilizar o processo educativo. Por outro lado, questões de pressupostos pessoais sem comprovação contextual, não devem ser aplicados, sob pena de prejudicar e até provocar sofrimento, disparando frequentes gatilhos de crises incontroláveis nas salas de aula. Nesse caso, orienta-se uma avaliação minuciosa com uma equipe da área de atendimento a pessoas com TEA para se obter um resultado seguro da oferta ou não do acompanhante especializado nas classes comuns, conforme determina a Lei nº 12.764/12.

Esse documento ainda determina que a pessoa com transtorno do espectro autista, considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, vem assegurar, entre outros, os direitos ao atendimento educacional especializado, assim como aspectos e ações de acessibilidade e tecnologias assistivas a todas as pessoas com esse quadro clínico devidamente caracterizado.

De acordo com Williams e Wriqth (2008, p. 33):

O Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida e atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, sendo uma condição que prossegue até a adolescência e vida adulta.

Essas manifestações e grau de complexidade a respeito do desenvolvimento da criança com autismo variam dependendo do nível e idade, cada autista é único e idiossincrático ao expressar tais características, segundo Orrù (2012, p. 111):

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se referem à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós.

Os alunos com TEA possuem necessidades educacionais especiais devido às suas condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de lingua-

gem e de adaptação social. Bosa (2002), afirma que quando as necessidades educacionais de crianças e jovens com TEA são atendidas e acompanhadas, respeitando-se as condições espectrais do transtorno, práticas pedagógicas e intervenções educacionais eficazes e específicas poderão garantir que estes alunos alcancem maior autonomia, independência, qualidade de vida individual, familiar e produtividade.

Devido a tais peculiaridades encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes com Autismo. À escola, ao receber alunos autistas tem especial relevância, pois representa um lugar para a construção de laços subjetivos, ou seja, possibilita incitar, ampliar e facilitar diferentes relações entre diferentes indivíduos. Para as escolas, a inclusão dessas crianças autistas tem sido um grande desafio. Segundo Belizário Filho (2010, p. 22), “[...] é grande o impacto nos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com reações dessas crianças que, tanto quanto os professores estão diante de uma experiência nova”.

O fato de existirem poucos estudos sobre inclusão de crianças autistas na Rede Regular de Ensino reflete a atual situação em que também existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências, muito embora, esse número de ingresso nas instituições educacionais tem crescido de modo considerável. Ao receber alunos autistas, as escolas comuns se movimentam no sentido de se ofertar um Atendimento Educacional Especializado – AEE de modo complementar (BRASIL, 2011). Esse serviço tem auxiliando o trabalho pedagógico com o aluno autista no processo inclusivo na sala regular ensino, pois no contexto escolar o chamado AEE tem sido a principal ação responsável pela promoção da acessibilidade dos alunos com deficiência.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015, a lei brasileira de inclusão, e seu art. 28, incumbe ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar na busca por estabelecer e manter um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida das pessoas com deficiência. Essa lei ainda determina que projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e ga-

rantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Dentro desta perspectiva, as intervenções pedagógicas do AEE serão primordiais para o sucesso no processo inclusivo dos alunos com TEA no contexto da Escola Regular. Devido ao número já expressivo de casos de crianças e jovens com autismo nas instituições educacionais, faz-se necessário à reestruturação das práticas pedagógicas em momentos didáticos pedagógicos que vão além do atendimento individualizado interventivo em si para contribuir efetivamente com esta demanda inclusiva e o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Quando se fala em Educação, a inclusão educacional é a palavra de ordem e os principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial no Brasil – a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – enfatizam a igualdade e o direito à educação para todo cidadão. Assim, as Instituições de ensino têm se orientado e se mobilizado para oferecer condições educacionais que beneficiem o desenvolvimento cognitivo de todos os educandos, fazendo com que “a inclusão seja compreendida como um complexo e continuado processo em que as novas necessidades e mudanças são exigidas” (COELHO, 2010, p. 56).

Nesta perspectiva, o governo, na figura do Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria da Educação Especial – SEESP, estabeleceu na Resolução nº 4 de 2009 o público alvo da Educação Especial, sendo: pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. Dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, um dos mais conhecidos é o Autismo que ao fazer uma cronologia na evolução histórica educativa, passamos desde as concepções de Kanner, Asperger, Schopler, Ritvo, Wing, Gauderer até chegar aos dias de hoje, com a conceituação, segundo MEC (BRASIL, 2010, p. 29):

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, e apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: interações sociais, comunicação, e, comportamento focalizado ou repetitivo.

Neste contexto de “incluir” alunos com TEA nas escolas regulares, faz-se emergente oportunizar vivências pedagógicas que contribuam para que esta aconteça de fato e de forma significativa é necessário não só oportunizar instrumentalização teórica e formativa aos profissionais que atuam nas esco-

las, como também promover recursos de acessibilidade aos alunos em questão, respeitando suas especificidades.

3 ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES COM TEA EM MOMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Sendo o autista pessoas de direitos, para assegurar os direitos dos alunos com TEA em termos legais e educativos, a equipe do Atendimento Educacional Especializado, da escola pesquisada remodelou o atendimento e acompanhamento dos estudantes com TEA em momentos didáticos pedagógicos que contemplam todas as esferas e ambientes circundantes a estes sujeitos no contexto da escola: 1º Momento: O assessoramento na classe comum (regular); 2º Momento: A orientação e acompanhamento aos Profissionais de apoio escolar e o 3º Momento: Atendimento psicopedagógico em si na Sala de Recursos Multifuncionais.

3.1 1º MOMENTO: O ASSESSORAMENTO NA CLASSE REGULAR DE ENSINO

O assessoramento nas classes regulares de ensino refere-se ao acompanhamento dos alunos com TEA nas salas de aula e no turno em que estão matriculados na rede regular. Este atendimento é primordial para concretizar a inclusão efetiva no contexto escolar – é o momento em que os profissionais do AEE observam e ficam junto ao aluno nos ambientes e dinâmicas do cotidiano escolar percebendo as necessidades específicas de acessibilidade para assegurar o acesso ao currículo, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos adequados, e, caso necessário, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços.

Faz-se a orientação de todos os professores que trabalham com o estudante esclarecendo não só os potenciais e habilidades, como também as condições biopsicossociais e de aprendizagem para além de garantir seu desenvolvimento cognitivo, minimizar possíveis crises oriundas das disfunções sensoriais tão presentes e constantes nos autistas, como: iluminação do espaço (lâmpadas e claridade das janelas), posicionamento e local da carteira, organização dos recursos pedagógicos nas paredes da sala, dinâmicas das aulas e estratégias de ensino adequadas, adaptação de materiais e atividades, organização da rotina diária e, principalmente, mudanças na mesma, possíveis barulhos (ventilador, ar condicionado, o arrastar de mesas e cadeiras, uso do microfone).

O diálogo constante e permanente ocorre nos momentos de módulo do professor com a Coordenação Pedagógica, nas visitas semanais que a equipe do AEE faz à sala regular e também através de instrumentais e pastas organizadas individualmente e disponibilizadas a todos os profissionais que atendem as criança e jovens. Paralelamente ao trabalho efetivo junto ao corpo docente, perfaz-se a sensibilização dos discentes, dos colegas e amigos de sala.

A partir de momentos dialógicos e com recursos de mídia, apresentam-se aos alunos as especificidades do TEA e principalmente a necessidade de entendimento e aceitação na forma idiossincrática de ser no que tange a socialização e forma de relacionar-se de cada um. A cooperação dos pares é imprescindível para romper as barreiras e o comprometimento nas relações sociais o que é um dos grandes desafios na inclusão escolar dos alunos autistas. Essa cooperação pode ser percebida num sentido de articular o uno e o diverso em relações cíclicas bilaterais.

Vale ressaltar que esta ação traz um ganho imensurável não só para o estudante com o transtorno, mas também para os demais aprendizes. Isso porque, atuando a partir de práticas pautadas na ética e respeito mútuo têm a oportunidade de se desenvolverem plenamente e integralmente enquanto sujeitos de ação e formação em uma sociedade mais justa, humana e solidária.

3.2 2º MOMENTO: A ORIENTAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO AO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

O profissional de apoio é um profissional garantido por Lei para acompanhar e auxiliar os alunos com TEA, desde que comprovada à necessidade, conforme transcrito da Lei:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2012).

Especificamente no Município de Uberlândia, este acompanhamento garantido por Lei é viabilizado por dois profissionais distintos: o Cuidador e o Professor de Apoio. A função de Cuidador é exercida por um Educador Infantil com a atribuição de acompanhar os alunos com TEA auxiliando nas questões específicas de higiene pessoal (uso do banheiro, troca de fraldas, roupas, uso do banheiro etc.) alimentação e locomoção. Este profissional é acompanhado e orientado quanto às especificidades de cada criança e jovem atendidos na escola, bem como ações e estratégias de uso de facilitadores e recursos pedagógicos (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – PECS, elementos de reintegração sensorial para situações de crise, como contê-las e/ou amenizá-las, como e onde “tocar” em cada um, tipo de alimentação e seletividade alimentar etc.). Cada criança tem um portfólio específico com suas características e também uma Agenda Diária a ser preenchida com as ações diárias para que a família acompanhe integralmente o assessoramento desenvolvido cotidianamente.

O Professor de Apoio é um professor do quadro do magistério efetivo na rede, com especialização em Psicopedagogia ou Educação Especial que acompanha o aluno integralmente em sala de aula. É indiscutível sua importância no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, pois este deve atender as necessidades de cada aluno, por meio de ações pedagógicas que primem pela participação e interação nas aulas. A ação desse profissional possibilita a inclusão efetiva e expressiva no processo escolar e acadêmico desta clientela. Por isso, o trabalho interdisciplinar e a necessidade de orientação e diálogo por parte da Equipe do AEE tornam esta ação em Momento Didático Pedagógico no movimento cíclico de atendimento destes alunos no contexto escolar.

Ao identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com TEA, o Professor de Apoio tem condições de criar oportunidades e possibilidades concretas para seu desenvolvimento o qual deve ser significativo, tanto na sua vida escolar, quanto na social. Diante disso é importante que este profissional:

Tenha conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; esteja ciente dos temas e conteúdo que serão trabalhados pelo professor regente pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor de apoio, desta maneira a preparação prévia de como trazer estes conhecimentos ao aluno, pode ser um facilitador para a compreensão dos assuntos tratados na sala de aula (BEYER, 2005, p. 74).

Neste sentido, para exercer a função de Professor de Apoio na Escola Municipal pesquisada, este profissional é previamente selecionado, passando por uma entrevista com a Equipe Administrativa, Pedagógica e do AEE onde no momento é explicitado a ele, qual o é seu papel, suas atribuições de acordo com as necessidades pedagógicas de cada aluno e qual é o seu compromisso em participar das formações e capacitações, tanto oferecidas pela Equipe da Educação Especial do Município de Uberlândia, quanto pela Equipe do AEE da própria escola, semanalmente nos módulos viabilizados pela mesma.

Todo trabalho deste profissional é registrado diariamente em instrumental próprio criado e acompanhado pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais. Esta ação deste Momento Didático Pedagógico possibilita a oportunidade de flexibilização não só de ações, como também do próprio currículo. Tratam-se de ações capazes de inserir de fato estes alunos nas salas regulares, pois vale ressaltar que as dificuldades do aprendizado do estudante com TEA em algumas ocasiões não está limitada a condição orgânica, mas sim na necessidade educacional especial nas situações de aprendizagem que necessitam de adaptação, adequação e tempo.

3.3 3º MOMENTO: O ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, através de atividades complementares e/ou suplementares no intuito de efetivar a inclusão e desenvolvimento pleno destes alunos. Assim, a compreensão de que uma pessoa autista mesmo apresentando características comprometedoras nos aspectos da linguagem, interação social, sistema sensorial e criatividade, também expõe habilidades e potencialidades, nos fez conceber um currículo capaz de desenvolver ao máximo as capacidades e necessidades educativas especiais focadas no perfil idiossincrático do aluno.

Nesse contexto, urgi a necessidade de reestruturação da prática pedagógica direcionada sob o olhar de um Currículo Funcional Natural para a construção de um plano de intervenção individualizado considerando as especificidades da pessoa com autismo. Isso, no sentido de “tornar o aluno o mais independente, produtivo e também aceito socialmente” (LEBLANC, 1992). Dentro desse contexto, nas intervenções psicopedagógicas, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) contempla três grandes focos: a reintegração do processamento sensorial, a implantação da Rotina e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

3.3.1 A Reintegração do Processamento Sensorial

A integração sensorial é o processo pelo qual o cérebro organiza as informações, de modo a dar uma resposta adaptativa adequada, organizando assim, as sensações do próprio corpo e do ambiente de forma a ser possível o uso eficiente do mesmo no ambiente. As nossas capacidades de processamento sensorial são usadas para a interação social; o desenvolvimento de habilidades motoras e para a atenção e concentração. Inclui a recepção de um estímulo físico (Registro Sensorial), a transformação do estímulo num impulso neurológico (Orientação), e a percepção (Interpretação), ou seja, a consciente experiência as sensações e em seguida organiza uma resposta adaptativa adequada e executa-a.

De acordo com Surjus, Lenza e Maia (2015, p.85)

Perante estímulos sensoriais, a criança pode emitir respostas mais intensas e diferenciadas do que outras crianças no mesmo contexto. Reações de desconforto, choro e irritabilidade são alguns dos comportamentos frequentes que prejudicam a interação com o meio e a realização de atividades cotidianas. Em diversas situações cotidianas, a criança parece não conseguir controlar a entrada sensorial, mantém-se com

um nível de alerta desequilibrado e emite comportamentos de recusa, na tentativa de afastar-se das informações desagradáveis. Geralmente, observam-se dificuldades na alimentação quando a criança recusa diversos alimentos com consistências e texturas diferenciadas. O mesmo ocorre nas atividades de higiene pessoal, pois a criança chora, foge e irrita-se na hora do banho ou da higiene bucal e nas atividades de autocuidado, que provocam irritabilidade, agressividade e impulsividade em situações rotineiras (como cortar as unhas e os cabelos, vestir-se, entre outras atividades).

Essas estudiosas, ainda, esclarecem que a integração sensorial permite relacionar desordens na percepção, organização e interpretação da informação sensorial interoceptiva e exteroceptiva, relacionando-as com as dificuldades de aprendizagem e os desempenhos ocupacionais ineficientes.

Assim, disfunção da integração sensorial é uma inabilidade em interpretar as informações trazidas pelos sentidos e transformar em uma resposta adequada. Tendo em vista que a maioria das pessoas com autismo apresenta esta disfunção, durante a anamnese com a família é feito um mapeamento sensorial da criança, percebendo as hipersensibilidades e hiposensibilidades para poder traçar atividades capazes de amenizar e/ou compensar os comportamentos gerados por esta falha no processamento sensorial.

Para a qualificação do desempenho ocupacional nas atividades cotidianas de crianças e jovens com TEA, Surjus, Lenza e Maia (2015) sugerem a terapia de integração sensorial, buscando: a) a diminuição dos **níveis elevados de atividade**; b) o incremento do repertório de respostas adaptativas, dos jogos com propósitos e do compromisso social; e c) a melhoria da capacidade de sustentação da atenção e o equilíbrio do nível de atividade, bem como a diminuição na emissão de comportamentos de autoagressão ou autoestimulação e a facilitação de comportamentos de imitação e antecipação, além da diminuição de problemas de coordenação e planejamento motor.

3.3.2 A implantação da Rotina

A rotina para essas crianças é uma organização cerebral do tempo na qual ela organiza e antecipa o que está por vir. A rotina lhe dá segurança ao entender o que fará após acabar o que está fazendo, ou seja, lhe dá consciência da temporalidade. A mudança, especialmente a mudança inesperada, pode ser extremamente estressante. Por isso, para elas é importante ter sua rotina de forma estruturada, que ofereça previsibilidade no seu dia a dia. Quando uma mudança inesperada acontece à criança tende a apresentar comportamentos inadequados, como birras, movimentos repetitivos e até mesmo agressividade. Esses maus comportamentos são resultados da ansiedade e da dificuldade de comunicação. Cada criança ou o jovem tem sua rotina organizada de forma

diferente de acordo com seu estilo de aprendizagem, mas todas elas embasadas em estratégias da Metodologia TEACCH – Tratamento e Educação para crianças Autistas e com distúrbios correlatos da comunicação.

3.3.3 Desenvolvimento de habilidades cognitivas

Por considerar que todos são capazes de aprender, de desenvolver-se, de se relacionar (em longo prazo) com os demais, enfim, de vivenciar o dia-a-dia da escola, e para diminuir comportamentos que tornavam as crianças menos integradas ao ambiente, aumentar as respostas adaptativas e desenvolver habilidades funcionais e cognitivas, optou-se por estratégias da Metodologia ABA (Análise Aplicada do Comportamento).

Em termos de comunicação, de acordo com Surjus, Lenza e Maia (2015, p. 84)

A pessoa pode aprender a utilizar símbolos ou figuras e desenvolver uma forma eficaz de se comunicar funcionalmente. Símbolos, figuras ou palavras podem ser usados individualmente ou agrupados, formando frases. Este mecanismo pode ser de baixo custo e baixa tecnologia, como uma pasta de comunicação, podendo ser usado em qualquer ambiente. Por exemplo, o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) foi desenvolvido especificamente para pessoas com transtornos do espectro do autismo e transtornos correlatos, incentivando as trocas comunicativas.

Já a Metodologia ABA tem sido bastante utilizada para o planejamento de intervenções de tratamento e educação para pessoas com transtornos do espectro do autismo. Sendo assim, a abordagem prioriza a criação de programas para o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras nas áreas de comunicação e autocuidado, proporcionando a prática (de forma planejada e natural) das habilidades ensinadas, com vistas à sua generalização.

Surjus, Lenza e Maia (2015) esclarecem que cada habilidade é dividida em pequenos passos e ensinada com ajudas e reforçadores que podem ser gradualmente eliminados. Os dados são coletados e analisados.

A técnica atua também na redução de comportamentos não adaptativos (estereotípias, agressividade etc.), particularmente ao substituí-los por novos comportamentos socialmente mais aceitáveis e que sirvam aos mesmos propósitos, mas de modo mais eficiente (SURJUS; LENZA; MAIA, 2015, p. 82).

Norteados pela Metodologia ABA, montam-se um currículo próprio do programa que contempla diferentes aprendizagens de acordo com a neces-

sidade individual de cada aluno atendido, como por exemplo: habilidades sociais, de brincar, de autocuidado, motoras, acadêmicas (conteúdo da sala comum), linguísticas (inserção do sistema de comunicação alternativa, PECS), concentração, memória, e outras que se fizerem necessárias considerando não apenas a diversidade, ou seja, a não homogeneização no processo ensino e aprendizagem, como também a personalização, a construção de estratégias educacionais diante de cada caso em específico.

Enfim, segundo Grandin (2017) se pudermos reconhecer, de modo realista e, caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo podemos determinar melhor seu futuro. Para essa estudiosa, as pessoas com autismo às vezes prestam mais atenção nos detalhes que as neurotípicas. Por outro lado, Schmidt (2013) destaca que no momento em que a maioria das crianças com TEA é diagnosticada, elas se encontram num período desenvolvimental em que outras crianças estão juntando palavras e formando frases, e assevera a importância de se saber o ponto de partida ideal para a intervenção.

Já Orrú (2012) ressalta que o autista é um indivíduo único e exclusivo enquanto pessoa, mesmo tendo características peculiares e comuns no que se referem ao TEA, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, dentre outras características e respostas do cérebro. Nesse sentido de fugir a generalidades, Teixeira (2017) assevera que no autismo cada caso é um caso. Esse estudioso e psiquiatra, defende que devido à complexidade e de todo o universo de problemas comportamentais e de desenvolvimento que podem estar presentes, múltiplas possibilidades de intervenção são possíveis e necessárias para ajudar na melhoria dos sintomas nas crianças e adolescentes autistas.

Com repostas bem positivas, é no sentido de qualificar do desempenho ocupacional nas atividades cotidianas de crianças e jovens com TEA que a equipe do AEE da escola se mobiliza para atuar com seus respectivos alunos. Nesse contexto, a fim de se conseguir a integração sensorial do aluno com TEA, a atuação da equipe se pauta em relacionar desordens na percepção, organização e interpretação da informação sensorial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os serviços de Atendimento Educacional Especializado – AEE se destinam a pessoas com necessidades educativas especiais independente de sua classificação, esse estudo se pautou a abordar algumas práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de ação de inclusão de alunos com TEA na sala regular de ensino pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de uma revisão da literatura e da legislação vigente.

Articulando experiência, conceitos e legislação, as ações, no presente estudo, envolveram descrição, discussão e sugestões que foram descritas

e correlacionadas a partir leitura, conhecimentos e vivências em uma Escola Municipal da cidade de Uberlândia – MG que recebe alunos com autismo. O movimento de acolhida do aluno autista na sala inclusiva, suscita discussões, pesquisas, experiências e não deve se furtar de reconhecer e garantir os direitos desse alunado, se amparando na Legislação vigente e na revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área.

Considera-se, no entanto, que o AEE é um atendimento não classificado como reforço ou educação particular, mas, como complemento de conhecimento, para atender as especificidades e necessidades dos alunos com deficiência, nesse caso, o autismo. É nesse movimento de oferta de AEE contextualizado, que as ações da equipe de AEE da escola pesquisada se classificam e demonstram muita competência e eficiência. O resultado esperado para as ações como as dessa equipe escolar é eliminar as barreiras que impedem os autistas de se relacionarem com o ambiente externo. Estas barreiras são evidentes nos alunos autistas como as dificuldades de interagir na sociedade, se comunicar, tem interesse e atividades restritos, estereotipado e repetitivo, mas que podem ser amenizadas a partir de um trabalho coeso e sistemático articulando ações dos profissionais do AEE com os profissionais das salas comuns.

A escola para a maioria das crianças é o único canal de acesso aos saberes universais e sistematizados, capaz de desenvolver identidade social e cultural. Assim, esta experiência de intervenção da equipe da Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo alunos com Transtorno do Espectro Autista contempla a real possibilidade das instituições educacionais em constituírem-se como um espaço de evolução e de desenvolvimento do uno e do múltiplo, efetivando a valorização da diversidade, caminhando para um processo inclusivo, sem barreiras e preconceitos.

É inegável que para tanto fez-se (e faz-se) necessário o rompimento de paradigmas e a mudança de olhar por parte, tanto do alunado, quanto dos profissionais desta Unidade. Diante do movimento cíclico proposto pelos Momentos Didático Pedagógicos de intervenção do AEE vislumbramos que o grande desafio de incluir estudantes com TEA no contexto de escolas regulares é possível e atingível. A Escola Municipal pesquisada está neste movimento de atuação no processo de acolhida e inclusão do aluno com autismo, servindo de incentivo e de exemplo positivo na busca pela inclusão com qualidade do aluno com deficiência.

É gratificante e cenário de muito aprendizado e formação que a escola inclusiva deixa ver o desenvolvimento e o crescimento dos alunos autistas frente ao enfrentamento dos objetivos propostos, seus ganhos, suas conquistas. As possibilidades e potencialidades desse grupo causam admiração mudança de paradigmas, pela força e pungência que surge no contexto escolar. Essa potência exige um movimento de transformação das práticas educativas para serem capazes de articular a singularidade dos sujeitos autistas em um

espaço escolar que seja significativo para todos. A inclusão acadêmica, social e humana deve ser para todos, além de se constituir em um processo contínuo de formação humana.

REFERÊNCIAS

BELIZÁRIO FILHO, J. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Fortaleza: UFC, 2010. v. 9.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

COELHO, C. M. M. Inclusão escolar. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARATO, Silviane (org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, DF: [s. n.], 2010.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. 6. ed. Tradução C. Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2017.

LACERDA, G. S. **O impacto da inclusão escolar de um aluno autista: uma avaliação familiar**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

LEBLANC, J. M. **Enseñanza Funcional/Natural para La Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños com Autismo y Retardo Mental**. [Peru]: Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, 1992.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SURJUS, L. T. L. S.; LENZA, R. C. P.; MAIA, T. P. (org.). **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática, 2015.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

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

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ELABORAÇÃO DE PROPOSTA INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA PARA UMA ESTUDANTE COM TEA

CARLA REGINA RACHID OTAVIO MURAD*

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com necessidades especiais, amparados legalmente por lei, está garantida pela legislação brasileira. Por direito garantido por lei, os autistas e seus familiares buscam cada vez mais oportunidades de estudo e aprendizagem em escolas regulares. Apesar das controvérsias sobre como deve se dar o processo de inclusão desses alunos nas escolas, o Brasil tem seguido uma tendência internacional de implantação de políticas de inclusão transversais, que buscam integrar indivíduos com deficiência desde a pré-escola até a universidade, seja em instâncias públicas ou privadas.

No âmbito da legislação educacional, a aprovação de leis e decretos no Brasil assinalam a previsão de garantia da inclusão escolar para alunos com deficiência em geral. Dentre estes, encontram-se os aprendizes autistas, portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento ou TGD, considerados deficientes no âmbito legal, o que lhes garante o direito à Educação. Entretanto, embora seu atendimento esteja contemplado pela legislação, são raros os casos em que as singularidades são priorizadas.

Os aprendizes autistas exibem grande variabilidade em termos de comportamento ou gravidade de sintomas, cognição e comorbidades psicofísicas. Tal variabilidade os faz heterogêneos em grupo, pela própria heterogeneidade de seu desenvolvimento. Por possuírem etiologias distintas, estes alunos se beneficiam de um olhar que priorize sua singularidade no momento da avaliação de aprendizagem, ação que encontra respaldo na política de escolarização individualizada.

A individualização no atendimento de alunos com necessidades especiais está prevista por uma vasta normatização. A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu art. 59, dispõe que todas as escolas devem assegurar aos estudantes um atendimento adequado às suas necessidades, por meio de diversificados tipos de recurso que variam desde a confecção de planos de ensino individualizados até a capacitação dos profissionais da educação em serviço.

No entanto, ainda que esses alunos tenham amparo legal à individualização do processo de aprendizagem, na maioria das vezes não há concretamente uma adequação do ensino às potencialidades e dificuldades desses indivíduos de tal modo que propiciem o desenvolvimento de sua linguagem.

* Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – MG.

Para corroborar tal fato, após análise de mais de cento e cinquenta teses e dissertações sobre a problemática autismo e educação, Neves e outros (2014) apontam que a maioria delas não prioriza as necessidades educacionais dos alunos autistas ou as dificuldades didático-pedagógicas dos professores para o atendimento destes alunos visando à apropriação dos conteúdos curriculares disponibilizados pela educação formal.

Do ponto de vista do papel do professor nesse cenário complexo, o que de fato acontece é que devido às condições precárias de trabalho em classe, é praticamente impossível prestar um atendimento de qualidade aos alunos especiais em sala de aula. Para um trabalho de qualidade com esses alunos, muitas vezes é necessário a presença de um professor auxiliar acompanhante que ajude na geração de dados sobre o aluno acompanhado, abrindo, assim, espaço para estudos de caso que explicitem a natureza singular do indivíduo e do seu processo específico de entrada enunciativa na linguagem.

Por esse motivo, é preciso criar mecanismos de apoio à inclusão para os estudantes especiais nas salas de aula de língua portuguesa, nosso campo de interesse, baseados em ações conjuntas e parceiras com famílias, terapeutas e profissionais especializados, por meio de projetos intervencionistas em que os pares acompanhantes mais experientes desses sujeitos possam atuar como praticantes das políticas de inclusão em prol do aprendiz com TEA. A partir da crença na possibilidade de apropriação da escrita pelo aluno com TEA em contexto escolar regular, realizamos esta experiência com o intuito primário de compreender as dificuldades de compreensão escrita visando promover práticas de ensino com foco na interação com estudantes com TEA, um de seus maiores desafios, em processo de letramento escolar.

Este artigo apresenta uma experiência de sondagem, diagnóstico e elaboração de uma proposta integrada de leitura e escrita para uma criança de nove anos diagnosticada com dificuldades de compreensão, interpretação de texto e interação verbal em classe e nas tarefas em casa, à época no quarto ano do Ensino Fundamental, cujos dados foram obtidos pela autora deste artigo na qualidade de mãe da criança investigada.

A seguir, faremos um percurso teórico sobre interação verbal de crianças com TEA a partir de autores que têm estudado a linguagem da criança do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo-comportamental e fundamentaremos teoricamente a visão sociointeracionista discursiva baseada a que nos afiliamos para didatizar a atividade integrada de leitura e escrita.

2 A INTERAÇÃO VERBAL DAS CRIANÇAS COM TEA

Entender a natureza da complexidade do que seja a linguagem dos indivíduos atípicos como o autista é fator crucial para o desenvolvimento de leitores e escritores autistas na escola. Apesar da pouca informação sobre a linguagem desta população antes de três anos de idade em razão da falta de

diagnóstico precoce (KJELLMER, 2012) pode-se afirmar que há uma grande variação nos padrões de entrada na linguagem em crianças com TEA. O que se sabe é que, de um modo geral, muitas destas crianças começam a falar tarde e quando desenvolvem o discurso é de modo lento e difícil.

Segundo Tager-Flusberg (2005), existem vários estudos que demonstram como o processo de apropriação da linguagem por autistas acontece de forma diferente de indivíduos com desenvolvimento típico. O autor compara crianças autistas com crianças típicas por meio de relatos retrospectivos de pais e vídeos da infância e mostra várias diferenças entre elas como por exemplo a falta de responsividade ao chamamento pelo nome e à voz da mãe. Lord (2006) detectou atraso de linguagem em crianças de dois anos de idade cujas capacidades expressivas se desenvolviam de forma muito lenta até os cinco anos quando comparadas com crianças típicas com traços de atraso de desenvolvimento.

Na pesquisa de Anderson (2007 apud REIS, 2016), constatou-se que cerca de vinte e cinco por cento de crianças com TEA adquiriram palavras entre os doze e os dezoito meses, mas que posteriormente regrediram no uso das mesmas palavras. O autor explica que tal regressão de linguagem é característica de crianças com TEA sendo inexistente em crianças com atrasos desenvolvimentais de outras ordens. Além disso, ela ainda pode acontecer de forma gradual, quando a criança não aprende palavras novas e começa a perder a capacidade comunicativa que possuía anteriormente.

Segundo Eigsti e outros (2011), muitas crianças TEA, quando são verbais, envolvem-se em “ecolalia”, isto é, a imitação retardada ou imediata da linguagem que ouviram dos parceiros de conversação ou mídia como programas de televisão ou propagandas. O autor explica que a ecolalia pode ser considerada funcional, isto é, adquire uma função comunicativa parcial denominada de *turn-taking* ou tomada de turno, sendo comum observar indivíduos com TEA inventarem frequentemente novas palavras (ou neologismos) e se apegarem ao uso delas.

O uso da linguagem na interação social é um fator desafiador para os autistas em geral. Eles possuem dificuldades de *turn-taking*, uso de marcadores de coesão referenciais e uso das funções linguísticas, além de problemas de linguagem corporal como o contato ocular e o reconhecimento de expressões faciais (EIGSTI *et al.*, 2011). Tais dificuldades influenciam a apreensão dos elementos do discurso como as pistas contextuais em atividades de leitura por exemplo, como veremos na análise da compreensão da aluna pesquisada ao ler as expressões faciais dos personagens dos quadrinhos.

Thurm e outros (2007 apud REIS; PEREIRA; ALMEIDA; 2016) estudaram as competências de compreensão e expressão ou produção de linguagem de crianças com TEA, e afirmam que ambas parecem ser influenciadas por fatores distintos, sendo a compreensão mais influenciada pelas capacidades

relacionadas ao discurso, contexto e pragmática enquanto a expressão ou produção está mais relacionada a fatores de ordem social como falta de conhecimento de mundo, de vivenciar significativamente experiências variadas.

Os *déficits* na pragmática não são exclusivos destas crianças. Crianças com baixos níveis intelectuais também apresentam dificuldades nesta área da linguagem (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016), o que nos leva a concluir que a cognição desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência oral e escrita de toda criança, inclusive a criança com TEA. Boucher (2003) aponta que em relação às dificuldades semânticas, elas existem em maior proporção em crianças com graus mais severos do transtorno do que em crianças com graus mais brandos.

De acordo com Reis, Pereira e Almeida (2016), existem duas propostas na literatura que explicam as dificuldades no discurso e na pragmática das crianças com TEA. Uma é descrita pela Teoria da Mente que explica as dificuldades em perceber os estados mentais do interlocutor, tais como as suas crenças, intenções ou desejos, o que justifica a dificuldade de desenvolvimento das competências da pragmática linguística.

Outra proposta sustenta-se na Teoria das Funções Executivas, que afirma que as dificuldades dos indivíduos com TEA estão num conjunto de processos cognitivos associados às funções do lobo frontal do cérebro, processos estes que incluem memória de trabalho, controle da inibição de atitudes, manutenção de um objetivo, controle cognitivo e resposta às mudanças no ambiente. A Teoria das Funções Executivas tenta justificar que os *déficits* nos processos cognitivos podem ser responsáveis pelos *déficits* sociais, atrasos na comunicação e comportamentos repetitivos.

Pensando nestas peculiaridades dos autistas na interação verbal, a psiquiatra londrina, Francesca Happé (1999), acredita que o autismo deve ser compreendido como um Estilo de Aprendizagem em vez de *déficit* de aprendizagem. A pesquisadora tem aplicado vários testes e, por meio deles, buscado construir um perfil a partir da teoria *Weak Central Coherence Theory* (Teoria da Baixa Coerência Central ou Falha no Processamento Global). A conclusão a que chegou é a de que os indivíduos autistas possuem tendência para “percepção fragmentada” para construir o sentido em frases, narrativas e testes de memória a partir do contexto.

Como se pode perceber, a literatura é genérica a respeito do padrão de comportamento de uso da linguagem por autista que precisam ser compreendidas pelos que estão no entorno de forma anterior a qualquer empreendimento pedagógico de caráter interventivo. Ainda dentro desta perspectiva, primeiramente faz-se necessário ampliar a compreensão de como aprendizes autistas interagem com textos, para, posteriormente, propor intervenções do tipo (re)modelação de práticas rotineiras de trabalho, além de adaptações ou modificações curriculares, didáticas e pedagógicas tal como Planos Individuais

de Desenvolvimento em leitura e escrita. Somente assim o aprendiz poderá, de fato, ser incluído nas várias dimensões escolares, desde o planejamento curricular até a prática de atividades em sala de aula.

3 IMPLICAÇÕES DA VISÃO INTERACIONISTA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A experiência educativa no espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento de qualquer indivíduo seja ele criança, jovem ou adulto, típico ou atípico. A escola é o lugar onde se estabelecem relações e ações potencializadoras da aprendizagem de língua para uma prática social transformadora da realidade. No contexto da escolarização de alunos especiais, recai, sobre o professor, a responsabilidade de conceber a linguagem em sua complexidade para que sejam oportunizadas, aos alunos, práticas de linguagem mais próximas das reais possibilidades de seu uso.

É nesse sentido que nos filiaremos à noção de linguagem construída por Bakhtin e Vigotski neste trabalho como marco inicial de elaboração de uma proposta de leitura e escrita e nos afastaremos da noção de sujeito psicológico ideal apregoado pela visão naturalista e mentalista da linguagem para construir uma base teórica pautada na noção de língua como artefato cultural a ser constituída e construída nas relações sociais, por meio da interação vigotskiana e do dialogismo bakhtiniano.

Segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski (2007a), pode-se afirmar que o desenvolvimento cultural se dá via mediação simbólica e é constituída pela linguagem, por meio de alguns princípios básicos, dentre eles: a) a psicologia é uma ciência do homem histórico e não do homem abstrato e universal; b) a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é social; c) há três classes de mediadores: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais; d) o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, são resultantes do surgimento do trabalho – este entendido como ação/movimento de transformação – e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também; e) existe uma unidade entre corpo e alma, ou seja, o homem é um ser total.

A linguagem então constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem “negociações”, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados até ocorrer internalização destas informações e conhecimentos.

De acordo com Vigotski (2007b), a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a significações que, por sua vez, servirão

de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir.

O desenvolvimento da linguagem não pressupõe uma sucessão de estágios lineares, fixos e aleatórios, mas que cada estágio supõe o seguinte, isto é, o fato de o processo de desenvolvimento ocorrer por estágios não significa que estes sigam um percurso contínuo, eles são marcados por avanços e retrocessos, mas seguem uma ordem de aparecimento, o que não implica que tenham que ser vivenciados em sua plenitude, sendo que um estágio constitui um pré-requisito para o próximo. Vigotski propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal como possibilidade de aprendizagem através da ação do outro, no caso o professor, para que haja o aprendizado. Segundo a interpretação de Oliveira (1997, p. 62) sobre este processo:

[...] o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tornando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Logo, o nível de desenvolvimento real serão as reiterações da aprendizagem no caso da linguagem, organizadas pelo professor, que proporcionarão essa aprendizagem, uma vez que a escola tem a função específica de trabalhar com o saber sistematizado. Trabalhar o letramento escolar da perspectiva linguística significa priorizar a interlocução, a interação oral pois, além de ter a função social e comunicativa, possui a função organizadora e planejadora do pensamento.

O desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo em que internalização é constituída, não há um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que nós interiorizamos são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio. A fala egocêntrica que é evidência de um raciocínio organizador a partir da interação com o falar experiente dos adultos é um processo imprescindível na formação da linguagem da criança com dificuldades de comunicação tal como acontece com os autistas.

A mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário na formação da mente ativa processos de desenvolvimento das funções

superiores mentais necessárias ao desenvolvimento cultural humano. Esses processos serão interiorizados e farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem na medida em que é construído ativamente pelo aprendiz, abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizagem. A aprendizagem é vista como um processo em que a qualidade da interação produzida entre professor e aluno num espaço construído sócio-historicamente, numa espécie de zona de transição de extrema importância para a apreensão de conhecimentos linguísticos.

Por essa razão, a noção de mediação, muitas vezes relacionada ao conceito de *scaffolding* ou andaimagem precisa estar revista na perspectiva bakhtiniana. Costa explica que se a noção de andaime for concebida como “apoio” ou “escora” do adulto que “leva” a criança a agir na Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), isto é, em que o papel do adulto é modelar ou normatizar as interações, o professor estará longe de exercer o papel constitutivo da linguagem pois não basta haver interação para haver ensino. Nas palavras do autor:

[...] achamos que a explicação para a constituição do sujeito e da linguagem não está na efetividade comunicativa ou funcional que uma boa qualidade interativa provoca ou não, nem se o par [...] ajuda ou não a construir um processo harmônico de interdiscursividade, pois essa explicação se baseia essencialmente na metáfora da “âncora” da “andaimagem”, interpretada como ajuda potencial de sucesso comunicativo de visão interacionista/intersubjetiva pragmático-reducionista (COSTA, 2000, p. 43).

No campo científico da linguagem, os linguistas interacionistas têm adicionado valor qualitativo quando apontam para o uso que se faz das línguas, desmascarando as fragilidades de uma concepção de língua como sinônimo de regras e normas e tecendo críticas a um ensino pautado exclusivamente no ensino da gramática tradicional e descontextualizado.

Os educadores de línguas, portanto, possuem um papel primordial como agentes sociais e humanizadores na constituição linguística dos seus alunos. Ao valorizarem a natureza dialógica da linguagem humana, podem focar as reações dos interlocutores diante de inadequações contextuais de produção dos enunciados, ressaltar os valores e interesses sociais, históricos e culturais dos interlocutor, recuperar a importância da ideologia subjacente à intenção de comunicar, ensinando a observar o sentido que as intenções comunicativas impetram na interação na e pela linguagem, buscando possibilidades subjetivas em situações educacionais que ajudem os portadores de necessidades especiais a se sentirem mais que meros deficientes, a se sentirem alunos de verdade merecedores do tratamento respeitoso de sua condição educacional especial seja ela qual for.

4 PROTOCOLO DE LEITURA: DIFICULDADE DE LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que partiu do diagnóstico de dificuldade de leitura, compreensão e interpretação de textos apresentada pela aluna pesquisada durante a produção de tarefas de casa pela aluna pesquisada, a qual será denominada de C. A referida encontrava-se o 4º ano do Ensino Fundamental matriculada em escola privada do interior de Minas Gerais, diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo grau leve. Por se verbal, foi possível perceber, tanto em casa quanto na escola, suas dificuldades em verbalizar oralmente sua compreensão escrita. A escolha da tirinha (retirada do *site*: http://roseartseducar.blogspot.com.br/2012_02_01_archive.html.) foi intencional, pois tratava-se de um gênero textual priorizado na escola cuja leitura agradava a aluna.

Foi aplicado um protocolo de leitura com base na utilização do interactante como “andaime” (BORTONI-RICARDO, 2008; FREITAS, 2012). O intuito do andaime, o par mais experiente da díade, é fornecer assistência visível ou audível ao par menos experiente no intuito de facilitar a compreensão. A sigla P refere-se à Pesquisadora:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

C: No primeiro quadrinho, o Cebolinha não conseguiu

P: Conseguiu o quê?

C: Levar o peso

C: No segundo quadrinho, o Cebolinha não conseguiu. No terceiro quadrinho o Cebolinha não consegue e ele fica de cabeça pra baixo.

P: Quem mais é personagem dessa história?

C: O Cascão

4.1 ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO

O protocolo de leitura revelou fatos sobre interação e participação em sala de aula. Percebe-se que a aluna é capaz participar de uma atividade acadêmica interagindo verbalmente quanto solicitada. Na sala de aula, quando a professora se dirigiu à classe, a aluna não se sentiu solicitada. Percebe-se aqui uma dificuldade em iniciar, tomar a iniciativa de uma resposta, uma dificuldade no processamento executivo (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Nesse momento do desenvolvimento de C, para que ela possa ser incluída na interação em classe, a professora deve dirigir-se diretamente a ela com perguntas e questionamentos. Uma questão a ser verificada é a questão da pressão social. Seria interessante saber se a aluna responde quando solicitada em classe, sob pressão social, ou somente em casa, um ambiente controlado.

4.2 ANÁLISE DAS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Nesta seção, faremos um apanhado geral das principais zonas de desenvolvimento real detectadas pela análise da leitura compartilhada da tira para elencar as potencialidades da aluna e os pontos específicos a serem trabalhados na zona de desenvolvimento proximal.

4.2.1 Atenção seletiva

Em primeiro lugar, percebe-se que a aluna apresenta conhecimento enciclopédico prévio ou conhecimento de mundo, revelando sua experiência anterior de leitura (KLEIMAN; MORAES, 1999) por saber nomear ambos os personagens – Cebolinha e Cascão. Sobre o foco seletivo no personagem Cascão, encontramos respaldo na análise de Happé (1999) sobre a prevalência do processamento local, seletivo, visão das partes em vez do “geral” ou do todo evidenciado pela indicação da presença de apenas um dos personagens (Cebolinha) ao longo de toda a história, quadro a quadro.

No entanto, não podemos afirmar categoricamente que esse seria um problema exclusivamente relacionado ao autismo. O que se pode dizer é que a aluna autista mostra que sua atenção é seletiva, o que pode ser uma característica do desenvolvimento também.

Para o desenvolvimento da atenção voluntária, Vigotski (2007b) afirma que, a princípio, o adulto dirige/orienta a atenção da criança por meio de palavras visando interação da criança com o entorno ou contexto até que ela começa a utilizar a palavra como meio para dirigir/orientar a conduta alheia (do adulto). Por fim, a criança torna-se capaz de dirigir sua própria atenção, atuando sobre si mesma; para tanto, recorre, inicialmente a procedimentos exteriores, internalizando, posteriormente, a operação.

4.2.2 Linearidade e literalidade

Outra evidência do processamento local é a linearidade leitora, apresentada por meio da descrição parcial do que acontece com Cebolinha nos demais quadrinhos, um a um, por meio do uso da ordenação sequencial quadro a quadro quando menciona “no segundo quadrinho”, “no terceiro” sem concluir a ligação ou conexão destes com o último, ou a correlação entre todos eles. Essa evidência salienta a natureza complexa da compreensão leitora.

Segundo Kleiman (2014, p. 61), a compreensão leitora é “o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e

habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita". A falta de explicação sobre a tomada de decisão dos personagens ocorrida no último quadrinho evidencia a falta de compreensão da informação visual do todo prejudicando a construção da interpretação do texto.

4.2.3 Inferência

Nas palavras de Van Dijk (2006, p. 17), "o processamento de discurso não se constitui um mero evento cognitivo", isto é, "as dimensões sociais interagem com as dimensões cognitivas". O modelo proposto por Van Dijk não é um modelo baseado em níveis e sim um modelo baseado em complexidade, no modelo de processamento estratégico em que palavras se ligam a frases e ao todo de modo funcional.

O Pressuposto Contextual é formado por três pressupostos em funcionamento no contexto: o pressuposto da "funcionalidade social, o pressuposto pragmático interacionista" sendo este a representação cognitiva da interação verbal e não verbal que ocorrem na situação e o pressuposto "situacional" que seriam as normas gerais, valores, atitudes, convenções sobre os participantes e as interações em uma determinada situação.

Assim sendo, em termos de função social da tira que é provocar o riso e o humor no leitor, não houve a construção dessa representação situacional e a apreensão dos valores e atitudes dos personagens, deixando clara a necessária intervenção por parte do adulto-professor-mediador na construção dessa representação que deveria ter ido além e incluído mais perguntas do tipo: "O que o Cascão estava fazendo na história? Qual a relação entre os dois? Eles são amigos não são? O que o amigo Cascão estava fazendo? Onde eles estavam? Você sabia que o levantamento de peso é um esporte como futebol, vôlei ou tênis?"

4.2.4 Pistas de contextualização

Em geral, pode-se afirmar também que a falta de apoio visual de qualidade tem sido um dos principais desafios a quaisquer aprendizes na compreensão de textos verbais e não verbais em especial para aqueles com TEA. Neste caso em específico, os quadrinhos estão sem cor, não há pistas contextuais para se inferir o lugar onde eles estão. O relevo do chão ou piso não ficou evidente. A falta de inferência por parte da estudante pode ser evidência da falta de prática da observação do cenário (neste caso, da maior parte das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica que geralmente acontecem ao ar livre quando as crianças estão brincando), fato que deve ser previsto para o trabalho com a aluna, pelo professor mediador.

4.2.5 **Comunicação verbal**

A própria atividade, isto é, a solicitação da contação da história revelou-se um tanto complexa para a aluna, pois ficou evidente a necessidade de apoio de um mediador mais experiente que explorasse o texto por meio de estratégias de compreensão da linguagem não verbal essencial para uma leitura de tiras, confirmando o que os teóricos preconizam sobre a dificuldade de compreender conceitos de Teoria da Mente, ou seja, as dificuldades em perceber os estados mentais do interlocutor, o que justifica a dificuldade de desenvolvimento das competências de pragmática linguística (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Cremos ser importante tal constatação, pois a identificação de tal dificuldade só pode ser observada mediante a tentativa da tarefa o que possibilitou a elaboração da proposta com foco específico na leitura de imagens, dos aspectos não verbais.

4.2.6 **Estruturação da tarefa**

Um outro obstáculo a ser enfrentado pela aluna foi a ausência de estruturação geral da tarefa, do tipo exemplificação ou modelo de respostas a serem produzidas. A produção de textos bases, exemplos e modelos é um recurso importante para sustentar as iniciativas dos aprendizes com TEA quando da ausência do mediador, porque estes carecem de estruturação e diretrizes de comportamento que podem ser sanadas com uma atividade mais estruturada. Com base nestas colocações iniciais, elaboramos a proposta integrada de leitura e escrita.

5 **ELABORAÇÃO DA PROPOSTA INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA**

Mottron e outros (1999 apud HAPPÉ, 1999) defendem o uso de abordagens explícitas de ensino devido à dificuldade de generalização no processamento das informações por autistas e recomendam que as instruções dadas pelos educadores sejam feitas de forma mais objetiva, clara e sucinta a esse tipo de aluno para que se conscientizem quanto ao uso do contexto no ato da leitura. É nesse sentido que pensamos em adicionar pistas de contextualização do tipo perguntas sobre personagens (quem), o momento (quando) o cenário da história (onde) e o acontecimento importante (o que).

Essas perguntas constituem a parte 1 da leitura da tirinha. Nota-se que o momento do dia faz parte de um exercício de inferência (Que horas do dia está acontecendo esse evento importante?). Na parte 2 exploramos questões relacionadas à Teoria da Mente, em que as expressões faciais são enfocadas. Nessa parte é importante fazer um trabalho minucioso com adjetivos. Na parte 3 a conclusão e o humor são construídos.

Ao final, foi produzida uma proposta de produção de texto a ser construído juntamente com os alunos em sala com o intuito de consolidar as associações e conexões da oralidade ao integrá-la à escrita. Nesse momento

é importante que o professor promova estratégias mediadoras escritas para incitar os alunos o tempo todo na tomada de decisões para a construção da história. A seguir a atividade criada, com sugestão de texto a ser desenvolvido.

PROPOSTA INTEGRADA DE LEITURA E ESCRITA

Leia com atenção e responda em voz alta.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5122

Parte 1: Quem são os personagens da história? Qual a relação entre eles? Onde eles estão? O que está acontecendo de importante? Que horas do dia está acontecendo esse evento importante? (Caso não haja resposta da classe, perguntar: Você já participou de alguma competição esportiva? Onde geralmente ocorrem competições esportivas? Onde você acha que esta competição está acontecendo? Onde as histórias da Turma da Mônica geralmente acontecem?)

Respostas: Os personagens são o Cebolinha e o Cascão. Eles são amigos. Eles estão no campinho, na grama. O Cebolinha está participando de uma competição de levantamento de peso. O Cascão foi assistir e tirar foto.

Parte 2: Olhe para o rosto dos personagens. Qual é a relação entre a expressão deles e o que está acontecendo em cada quadro?

Resposta exemplo: No primeiro quadrinho o Cascão está esperando (na expectativa) de que vai tirar uma foto do amigo levantando peso. Cebolinha está fazendo muita força, está se esforçando muito, e por isso está suando e fazendo caretas, por causa do esforço que ele está fazendo. No segundo quadrinho o Cebolinha continua fazendo muita força, e o Cascão fica frustrado/chateado/surpreso porque o Cebolinha não consegue levantar o peso. No terceiro quadrinho o Cascão está frustrado/decepcionado porque o Cebolinha desistiu. O último quadrinho os dois ficam felizes porque solucionam o problema ficando de cabeça para baixo e tirando a foto.

Parte 3: Ao ficarem de cabeça para baixo, Cascão muda a posição em que os dois irão ficar na foto. Por que isso é engraçado?

Quando a foto foi revelada ou impressa, os dois irão poder virar a foto de cabeça para baixo de novo e surgir uma nova imagem. O Cebolinha vai aparecer nessa nova imagem (na posição) em pé e conseguindo segurar o peso direito.

Agora use como base as perguntas da atividade anterior para escrever seu texto.

.....

TEXTO DA AUTORA

Um dia especial

Semana passada, Cebolinha participou de uma competição de levantamento de peso. Ele convidou seu amigo Cascão para ir com ele e pediu que o amigo levasse uma máquina fotográfica para registrar aquele momento tão especial. Mas adivinhe o que aconteceu? Foi um vexame só! Cebolinha não se preparou direito e acabou ficando muito cansado. Resultado: ele não conseguiu levantar o peso! Cascão ficou preocupado, pensando em como poderia ajudar o amigo Cebolinha a se recuperar logo da frustração. Foi quando ele teve uma grande ideia e sugeriu que ficassem de cabeça para baixo e que Cascão, segurando a câmera na mão, tirasse a foto. Depois, eles imprimiram a foto e a recortaram. Cascão pensou que, assim, quando Cebolinha quisesse muito ganhar uma medalha em uma competição, ele poderia virar a foto de cabeça para baixo e imaginar que tudo é possível, basta treinar e se esforçar para conseguir!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de contribuir com atividade didático-pedagógica que leve à apropriação da leitura e escrita por uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), este artigo apresenta uma experiência de sondagem, análise e elaboração de proposta integrada de leitura e escrita para uma criança de 9 anos matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental I e diagnosticada com especificidades educacionais relacionadas à compreensão, interpretação de textos e interação verbal em aula de língua portuguesa.

Vimos que a aluna tinha dificuldades como atenção seletiva, processamento linear e literal, dificuldade em inferir, de comunicar as emoções dos personagens da história e atender às expectativas interacionais padronizadas por dificuldade em realizar atividade sem uma instrução direta conforme aponta Happé e Mottron (1999). Segundo estes autores, os autistas verbais conse-

guem produzir mediante instruções claras e objetivas, a partir de exemplos, modelos e orientação mais específica e detalhada.

Os sinais apresentados por crianças autistas em situações de desconforto ou sofrimento em sala de aula podem variar desde surtos de ecolalia tardia ou funcional, distrações, olhar vazio ou fixo no papel até comportamentos agressivos de (auto)flagelamento. Por esse motivo é preciso empreender esforços de pesquisa em investigações do comportamento individual de estudantes autistas para que as adaptações curriculares e as estratégias de ensino se adequem às necessidades de cada aluno, sem que tais ajustes acarretem ônus ou descompensações psicológicas, físicas e mentais.

A necessidade de focar o aluno na sua singularidade traz complexidade para o professor. No entanto, as estratégias de ensino mais eficazes são aquelas que priorizam a interação verbal e a comunicação oral e escrita no caso de autistas verbais, foco de nosso estudo. Para que isso ocorra, é preciso dar tratamento individualizado ao processamento da compreensão da leitura e da escrita e adaptar materiais conforme às reais necessidades dos alunos TEA que se encontra em processo de inclusão nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BOUCHER, J. Language development in autism. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS SERIES, 2003, Oxford. **Anais Elsevier**. Oxford: British Association for Pediatric Otorhinolaryngology, 2003. p. 247-253.

COSTA, S. R. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

EIGSTI, I. *et al.* Language acquisition in autism spectrum disorders: a developmental review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, New York, v. 5, no. 2, p. 681-691, 2011.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

HAPPÉ, F. Autism cognitive deficit or cognitive style? **Trends in Cognitive Sciences**, [S. l.], v. 3, no. 6, p. 216-222, June 1999.

KLEIMAN, A. B. Compreensão leitora. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 61-62.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KJELLMER, L. *et al.* Language and communication skills in preschool children with autism spectrum disorders: contribution of cognition, severity of autism symptoms, and adaptive functioning to the variability. **Research in Developmental Disabilities**, London, v. 33, no. 1, p.172-180, 2012.

LORD, C. *et al.* Autism from 2 to 9 years of age. **Archives of General Psychiatry**, Chicago, v. 63, no. 6, p. 694, 2006.

NEVES, Anderson Jonas da *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30 n. 2, p. 43-70, 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, set. 2016.

TAGER-FLUSBERG, H.; PAUL, R.; LORD, C. Language and communication in autism. **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**, [S. l.], v. 1, p. 335-364, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discourse, context and cognition**. [S. l.], 2006. Disponível em: www.discourses.org. Acesso em: 10 jan. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

ESTUDOS E REFLEXÕES NO CAMPO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SÔNIA BERTONI*

MARIA HELENA CANDELORI VIDAL**

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre aspectos relacionados à aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Para isto, descrevemos primeiramente aspectos introdutórios e gerais da aprendizagem de pessoas com deficiência. Em seguida, fizemos algumas reflexões abordando peculiaridades relacionadas à aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual como, por exemplo, a questão da relação passiva com o saber, o processo de mediação pedagógica, considerar a diferença na diferença, o ritmo de aprendizagem, a dimensão desejante, subfuncionamento da memória, dificuldades na metacognição, em fazer generalizações e abstrações.

Por último, elaboramos as considerações finais onde destacamos que para que os alunos tenham sucesso na aprendizagem os professores precisam conhecer essas e outras peculiaridades na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual para considerá-las no planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Segundo a Associação Americana de Retardo Mental¹, a deficiência intelectual é uma incapacidade originada antes da idade de 18 anos caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E DESABILIDADES, 2008).

A forma como se compreende o fenômeno da deficiência é determinada pela linguagem que se utiliza para descrevê-la, seja ela verbal, escrita, pictórica, corporal ou qualquer outra. Pode-se dizer que a maneira como se define cientificamente a deficiência intelectual tem implicações nas atitudes sociais frente à pessoa que possui tal condição (MENDES, 1995).

* Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

** Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia – MG.

¹ A Associação Americana de Retardo Mental – American Association on Mental Retardation (AAMR) passou recentemente a chamar-se Associação Americana de Desenvolvimento Intelectual e Desabilidades – American Association On Intellectual And Developmental Disabilities (AAIDD) e mudou-se então a denominação pessoas com deficiência mental para pessoas com deficiência intelectual (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E DESABILIDADES, 2008).

Isso implica dizer que os planejamentos e as práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual, elaborados pelos professores, retratam o modo como eles concebem tal fenômeno, o que se pode dar por uma ótica mais biológica, psicológica, social, entre outras, e ainda caracterizando ou não práticas preconceituosas e discriminadoras.

Segundo Servilha (2014, p. 44),

O aluno com deficiência não pode ser visto apenas pelo biológico, mas também pelo seu contexto social e conhecimento de “mundo”, pelas suas histórias e crenças. O potencial do aluno com deficiência tende a ser descoberto pelos educadores, quando o foco deixa de ser a deficiência e passa ser o sujeito do processo (grifo do autor).

Pode-se dizer que as pessoas são constituídas por um repertório de valores, crenças e suposições sobre as pessoas com deficiência que, por sua vez, influencia a forma de interação com elas. Concepções positivas por parte de profissionais geram crenças otimistas e atuações que desafiam as supostas limitações. Já as concepções negativas geram baixas expectativas, atitudes benevolentes, conformistas, sem perspectivas futuras (MENDES, 2001).

De acordo com Mendes (2001, p. 54, 55)

Cada um constrói sua concepção sobre quais são os determinantes, características e necessidades do portador deste tipo de condição. [...] Nossas concepções sobre a deficiência são constituídas por um conjunto de associações verbais, recheadas de sentimentos e afetos (que não possuem necessariamente relação com o mundo real) referentes a um determinado rótulo que nomeia uma classe de eventos. [...] a forma como vemos e atuamos frente aos portadores de deficiência contém também uma interpretação do fenômeno, ou seja, tem implícita uma determinada concepção.

Portanto, é preciso buscar formas de provocar mudanças conceituais em profissionais, pais e em toda a sociedade para que se possam vislumbrar novas ações ligadas às pessoas com deficiência.

Segundo o documento Educação Inclusiva (BRASIL, 2005), é fato que o aluno com deficiência intelectual encontra dificuldades para construir conhecimento e demonstrar sua capacidade cognitiva, principalmente quando estuda em escolas com modelos conservadores de atuação pedagógica e gestão autoritária e centralizadora. Ora, sendo esse o modelo predominante no Brasil, é necessário, portanto, repensar a situação escolar desses alunos.

Para Mantoan (2001), o ato de aprender a ler e a escrever constitui uma das metas principais ambicionadas pelas famílias dos alunos com deficiência intelectual. A expectativa dos pais é que, com a entrada dos filhos

na escola, seja diminuída a distância de interação social que os separa das pessoas sem deficiência.

De acordo com Monteiro (2006), em relação à inclusão desses alunos, mais especificamente, quando entram em discussão os processos de letramento² torna-se relevante, uma vez que a leitura e a escrita permeiam a maioria das atividades dos diversos grupos sociais do mundo atual. A autora ainda acrescenta que, pelo fato de serem valorizados fortemente a escrita e a leitura, esses grupos tendem a excluir quem não domina esse tipo de saber³.

Sem negar a importância da leitura e da escrita para as pessoas com deficiência intelectual, é sabido que nem sempre elas conseguem se alfabetizar e dominar o saber escolar, mas os pais, muitas vezes, acreditam que a aceitação social dos filhos com deficiência intelectual está ligada à sua capacidade de ler e escrever, o que os motiva a agir fazendo com que a tarefa de “alfabetizar” seja considerada a mais importante. Querem, com isto, a qualquer custo, atingir a meta que valorizam, em detrimento de outras aprendizagens que venham a lhes servir decisivamente para a vida.

Segundo estudos realizados por Camargo e Pássaro (2006), Ferreira (2002) e Monteiro (2006), depoimentos de mães com filhos com deficiência intelectual revelam que estas esperam ansiosamente que seus filhos aprendam a ler e a escrever, pela importância dada à escrita na sociedade. Os pais que possuem filhos nesta condição esperam que, de alguma forma, a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a aprendizagem do saber escolar sejam capazes de minimizar a deficiência de seus filhos, aproximando-os da “normalidade”. Mas, se o que se deseja é propiciar aos alunos com deficiência intelectual uma educação identificada com suas necessidades, respeitando seus limites e explorando suas possibilidades, é importante compreender as peculiaridades da aprendizagem das pessoas nessa condição.

2 PECULIARIDADES NA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM POUCO DO QUE É PRECISO SABER

A educação brasileira e, mais especificamente, a educação das pessoas com deficiência intelectual tem sido um desafio permanente para educadores tanto de sala de aula comum, como de sala de atendimento especializado. Isto ocorre devido também ao fato de elas apresentarem limitações cognitivas que esbarram no eixo central da escola: propiciar aos alunos o saber escolar.

² Conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 47).

³ Considerou-se, nesse estudo, saber escolar como a acumulação de respostas sobre um determinado fenômeno, informações diferentes sobre algo. Essas respostas podem ser divulgadas na forma de informações padronizadas e selecionadas, livros didáticos, esquemas, resumos, fórmulas e transmitidas no contexto da organização escolar (GAMBOA, 2008, p. 3).

Essas limitações cognitivas da pessoa com deficiência intelectual existem e implicam uma funcionalidade da cognição com características que algumas vezes lhes são peculiares, que não podem ser negadas, porém não devem ser determinantes para a sua não aprendizagem.

Compreender como ocorre a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual implica conhecer os mecanismos funcionais de sua cognição, como elas são e como lidam com o saber.

Em relação ao saber, segundo Charlot (2000, p. 79),

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

Ao estabelecer a relação do aluno com deficiência intelectual e o saber, é preciso considerar que estes são sujeitos únicos, singulares, com características que lhes são próprias e peculiares e que estão inseridos na escola.

Ao pesquisar as relações dos jovens com o saber e a vida escolar, Charlot (2001) levanta a pergunta sobre que sentido teria para uma criança das classes populares ir à escola, estudar ou não estudar na escola, aprender e compreender. E, para responder a essa questão, ele procurou identificar os processos pelos quais se constrói a relação entre o saber e a escola e as lógicas que organizam esses processos.

Dentre os resultados encontrados, Charlot (2005) verificou que tais lógicas não se encontram com a mesma frequência nas diferentes classes sociais e que esses processos funcionam em histórias singulares, de tal modo que a relação com o saber não é sempre aquela que se encontra mais frequentemente em uma dada classe social e pode até mesmo ser muito diferente. Por exemplo, existem aqueles jovens para os quais estudar torna-se uma conquista permanente do saber e da boa nota; esta voluntariedade é, muitas vezes, o processo dominante entre os alunos do meio popular. Enquanto isso, outros estudam não para aprender, mas para passar para as séries seguintes, até adquirir um diploma e um bom emprego.

Nesse sentido, para a maioria dos alunos oriundos das classes populares, estudar para passar e não para aprender representa o processo dominante. Inclusive, há aqueles que não entendem por que estão na escola; outros que, de fato, nunca entraram na escola, assim como aqueles que estão matriculados e presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola.

Para Charlot (2005, p. 40),

Na relação com o saber deve-se considerar o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação. [...] O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Geralmente o que ocorre na escola é que há uma normatividade das ações e tudo parece ser a mesma coisa, ele deve fazer tudo como os alunos que não têm deficiência. É preciso, segundo Charlot (2005), considerar a especificidade dos saberes e das atividades. Ensinar a nadar não é a mesma coisa que desenvolver um raciocínio lógico ou compreender um fato histórico. É preciso saber como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar. É preciso fazer uma leitura positiva da realidade, que interprete as situações e as práticas não pela falta, mas pela potencialidade do sujeito, no caso do aluno com deficiência intelectual.

Charlot (2005) faz uma reflexão antropológica sobre o homem confrontado com o saber e, mais amplamente, com a necessidade do aprender. Explicita que o que está em causa é a natureza do desejo no homem, sua condição humana e singularidade. Por exemplo: o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Esse patrimônio se apresenta sob a forma de saberes, objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem, mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações etc., que devem ser aprendidas igualmente.

Assim, o sujeito não tem uma relação, ele é a relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito, enquanto se constrói por apropriação do mundo, portanto também como sujeito aprendiz. Não há saber senão em uma relação com o saber, não se pode pensar o saber ou o aprender sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo.

É o sujeito que aprende e ninguém pode fazê-lo em seu lugar, mas ele só pode aprender pela mediação do outro e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto ao qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber.

Segundo Batista e Mantoan (2007) a relação da pessoa com deficiência intelectual com o saber é uma relação passiva. E, para a pessoa com deficiência intelectual a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem. Situação esta que pode ser mediada pelo professor.

Consequentemente, deve-se privilegiar o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais dessas pessoas, assim como para a pessoa com deficiência visual deve-se dar a possibilidade de ler pelo Braille; para a pessoa com surdez, de comunicar-se em Libras e, para a pessoa com deficiência física, de aprender o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

É importante conhecer esses e outros mecanismos funcionais da cognição das pessoas com deficiência intelectual para que se possa oferecer a elas uma educação com qualidade que atenda as suas necessidades.

Não se quer propor, entretanto, que seja introduzido um currículo acadêmico especial a essas pessoas e sim que, a partir desses conhecimentos, pode-se, segundo Mantoan (1997a) atualizar as possibilidades intelectuais delas e de outras pessoas em geral, desde que por meio de uma ajuda de um mediador.

Autores como Gomes e outros (2007) apontam algumas considerações a respeito da aprendizagem dos saberes por alunos com deficiência intelectual e da mediação:

- ▶ Alunos com deficiência intelectual são capazes de se apropriar, através da mediação pedagógica, tanto dos conhecimentos relativos à aprendizagem da língua escrita, como das estratégias utilizadas pelo mediador.
- ▶ A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta da combinação de várias estratégias, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema.
- ▶ A mediação deve ser considerada como fenômeno multifacetado, pois nela estão envolvidos não apenas processos cognitivos, mas também afetivos, sociais e motores.
- ▶ As concepções do mediador devem ser consideradas como um fator de grande relevância nas relações do sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

As características da aprendizagem que se assemelham as dos alunos sem deficiência intelectual e as que são peculiares às pessoas com deficiência intelectual devem ser conhecidas e consideradas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem delas, mas as que se diferenciam não devem ser entendidas como fatores impeditivos para que elas aprendam e se desenvolvam.

Nesse sentido, é importante tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar a cada criança em atraso. Além disso, torna-se imprescindível que se conheça sobre a deficiência e também sobre o sujeito com o qual se está lidando, pois, segundo Carmo (2006b), é preciso entender que existem diferenças nas diferenças e desigualdades nas diferenças, já que duas pessoas com deficiência intelectual são diferentes en-

tre si. Apesar de ambas possuírem deficiência intelectual, existem diferenças entre elas na deficiência e são desiguais também por outras razões, como por exemplo, por serem de níveis sociais diferenciados, fatores que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Uma diferença que deve ser considerada na educação da pessoa com deficiência intelectual é que, segundo Faria (1993) e Figueiredo e Gomes (2007, p. 27), “o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual se difere por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita”.

Assim, isto leva a pensar que muitos deles ficam retidos nas séries iniciais também em função disso, de não terem aprendido no tempo que a escola determina para essa aprendizagem, tendo em vista que as escolas brasileiras geralmente são estruturadas de forma que o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos aconteça num mesmo tempo escolar.

Figueiredo e Gomes (2007) relatam que os processos de aprendizagem da leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual são semelhantes em muitos aspectos aos dos alunos que não possuem deficiência, como no letramento, na dimensão desejan⁴, nas expectativas do entorno e nas interações escolares.

A escola é o mais importante espaço social de letramento, mas nem sempre ela oferece variadas formas de práticas sociais de leitura, dando ênfase muitas vezes à alfabetização como processo de aquisição de códigos (alfabetos e números). Isto, de certa forma, pode se tornar um elemento dificultador da aprendizagem do saber por essas pessoas.

Figueiredo e Gomes (2003) dizem que alunos com deficiência intelectual vindos de meio socioeconômico desfavorecido, apesar de não usufruírem de ricas e diversificadas experiências de letramento, quando dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita e quando convivem em contextos onde se lê e se utiliza material de leitura, têm maior participação e interesse por material escrito, sejam livros, jornais ou gibis.

Nesse sentido, é importante criar, tanto na escola quanto na família, um ambiente que estimule o convívio e o interesse deles pelo processo de escolarização.

Já a dimensão desejan⁴ trata da motivação dos alunos para a realização de algo. De acordo com Figueiredo e Gomes (2007), a motivação dos alunos com deficiência intelectual para a aprendizagem da leitura tem uma relação direta com a dimensão desejan⁴ que se relaciona com o aspecto funcional proposto nas atividades e com o nível de exigência para a sua realização. Nas atividades de leitura e escrita, se observa forte motivação quando o aluno se envolve espontaneamente, demonstrando prazer e entusiasmo pela tarefa.

⁴ Motivação para a aprendizagem (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 47).

Alguns alunos não apresentam esta motivação espontaneamente, necessitando da mediação do professor para se envolver com a atividade.

As autoras citadas anteriormente observaram que, por um lado, as tarefas com maior grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar os alunos. Por outro lado, as atividades nas quais os alunos identificam uma função social, como escrever um bilhete num contexto real de comunicação, é investida de grande motivação.

Outro aspecto a ser levantado é em relação às expectativas positivas dos familiares e dos professores, pois interferem na aprendizagem dos alunos e devem ser consideradas. Na concepção de Vygotsky (1989), a criança com deficiência deve ser compreendida numa dimensão qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Caso contrário, ela iniciará sua aprendizagem com fatores já determinantes para a sua não aprendizagem.

Alguns estudos já apontam aquilo que é diferente na educação e no desenvolvimento dessas pessoas e que acarreta a necessidade de estratégias também diferentes para que elas aprendam.

Trabalhos como os de Borkowski e Pressley (1987), Feuerstein (1978), Scharnhorst e Buchel, (1990) e Whitman (1987), citados por Mantoan (1997a, p. 113), “são unânimes em destacar a ausência de consciência metacognitiva⁵ nas pessoas com deficiência intelectual; consideram essa incapacidade um elemento central das limitações na adaptação e na autonomia dessas pessoas”. A ajuda de um mediador melhora de modo significativo a tomada de consciência dessas pessoas, assim como das estratégias de adaptação de sujeitos com *déficits* intelectuais (MANTOAN, 1997b).

Além da metacognição, deve-se considerar também como característica peculiar das pessoas com deficiência intelectual a dificuldade que elas têm de fazer generalizações. Segundo Vygotsky (1989), a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade de generalizações que requerem maior abstração da situação, das relações de fantasia, conceitos e do irreal. Para ele as crianças com deficiência intelectual possuem uma boa memória para os fatos concretos, mas ao mesmo tempo seu pensamento está desprovido de imaginação.

Outra característica que merece destaque em relação à capacidade funcional da inteligência dessas se relaciona ao pensamento abstrato. Vygotsky (1991) mostra que crianças com deficiência intelectual têm maior dificuldade de ter pensamento abstrato, sendo necessário que a abstração seja ensinada a elas e com maior tempo. Com base nisso, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão de que todo o ensino dessas crianças deveria ser com fun-

⁵ Metacognição é o conhecimento pela pessoa do funcionamento de seu pensamento e a utilização deste conhecimento para controlar seus processos mentais (MANTOAN, 1997b, p. 113).

damentado no uso de métodos concretos do tipo observar e fazer. Entretanto, segundo o próprio Vygotsky (1991, p. 100),

O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter.

Justamente porque sozinhas essas crianças dificilmente atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato é que a escola deveria fazer um esforço para ajudá-las nessa direção, e o concreto deveria passar a ser somente um ponto de apoio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, um meio e não um fim em si mesmo.

As pessoas com deficiência intelectual também revelam um subfuncionamento da memória. As estratégias mnemônicas dependem da capacidade de retenção e esta é estimulada pela repetição, imagem mental, categorizações e outras. A memória é uma habilidade intelectual que pode ser melhorada nas pessoas com deficiência, mas as atividades para o seu desenvolvimento não devem ser exercitadas mecanicamente (MANTOAN, 1997a).

O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência intelectual ocorre num ritmo mais lento. De acordo com Inhelder (1969 apud SAAD, 2003, p. 68, grifo nosso),

Enquanto a criança sem deficiência intelectual passa por vários estádios sucessivos, em um ritmo relativamente rápido, desligando-se depois de um período de oscilação das formas anteriores de seu raciocínio, **a criança com deficiência intelectual segue este mesmo desenvolvimento, num ritmo mais lento**; por outro lado, quando alcança o limite superior, o seu raciocínio conserva em geral a marca dos níveis anteriores. Poder-se-ia inclusive dizer que, na criança sem deficiência intelectual, os passos sucessivos de um nível ao seguinte se efetuam de modo cada vez mais rápido até o fim da adolescência, em virtude da mobilidade crescente do pensamento operatório. Nas crianças com deficiência intelectual observa-se o contrário: uma diminuição gradual do ritmo de desenvolvimento, que desemboca em um estado estacionário. Enquanto o pensamento na criança sem deficiência intelectual evolui no sentido de uma equilibrção progressiva das operações definidas pela mobilidade e pela estabilidade crescente do raciocínio, o pensamento da criança sem deficiência intelectual parece chegar a um falso equilíbrio caracterizado por uma certa viscosidade do raciocínio.

Assim, pode-se dizer que as crianças com deficiência intelectual se assemelham estruturalmente às crianças mais novas sem a deficiência, se comparado seu desempenho cognitivo ao de crianças que não possuem essa deficiência da mesma idade e também é possível afirmar que há uma diminuição gradual do ritmo de seu desenvolvimento cognitivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa e outras questões foram apontadas neste estudo porque, mesmo sendo evidente a importância do conhecimento para a vida dessas pessoas, ainda é uma questão a ser amplamente debatida se os alunos com deficiência intelectual devem aprender os mesmos conteúdos ensinados na escola comum, já que são, de fato, diferentes e possuidores de limitações cognitivas. Além disso, sabe-se também que nem sempre esses alunos serão alfabetizados, aprenderão e dominarão os conteúdos, tal como exigido aos alunos do ensino regular.

É necessário rever quais os conhecimentos devem ser veiculados na escola, não somente para os alunos com deficiência intelectual, mas para todos os demais alunos, para que esses conteúdos possam, de fato, contribuir para sua formação.

Considerando que a administração das aprendizagens escolares tem suas bases nos princípios liberais da meritocracia e se articula a uma lógica mercadológica de custo/benefício (GARCIA, 2004), defender a ideia de propor conteúdos diferenciados para os alunos com deficiência e sem deficiência não implica propor uma restrição dos conteúdos a serem ministrados, mas organizar o currículo (re) vendo as metodologias, as estratégias de ensino e as aprendizagens de tal forma que possam ser úteis para a vida desses alunos.

Ao longo das últimas décadas as funções atribuídas à escola, assim como as preocupações de uma parcela de professores, intelectuais e gestores que lidam com a educação, têm sido preparar as crianças e os jovens para a vida, ensinando-lhes a respeitar as normas sociais vigentes; construir conhecimentos de qualidade; garantir o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando-os para o exercício da cidadania e transformação social; respeitar a individualidade e habilidade de cada aluno, tendo como base as diferenças e as desigualdades sociais (CARMO, 2006a).

Entretanto, grande parte dessas atribuições à escola e propostas de preparação educacional vem sendo apropriada pelo discurso oficial com a finalidade de dar outra visão tecnicista à educação e à formação profissional, ao mesmo tempo em que a educação formal continua sendo alvo direto, em todos os níveis de ensino, de políticas públicas que, além de responsabilizar ideologicamente os educadores pelo fracasso escolar, deixam de enfrentar concretamente os problemas considerados centrais para democratizar a educação, superar a fragmentação do ensino e garantir, de fato, a inclusão social em todos os níveis de ensino (MUÑOZ PALAFOX, 2004)

Além disso, segundo Maciel (2015, p 68),

Em meio a esse emaranhado de proposições que o cenário educacional vigente demanda, tem-se, desde o reconhecimento de que aluno e professor, elementos fundamentais desse processo, já não são os mesmos sujeitos para os quais a educação foi pensada em sua gênese e que os espaços de ensinar/aprender, bem como a forma como esse processo se estabeleceu, com seus métodos e instrumentos também não atendem mais às necessidades do tempo presente, assim urge propor novas formas de pensar a educação em seu processo, os envolvidos nela, professor e aluno, o espaço e os instrumentos que a constituem.

Finalizando, podemos dizer que descrevemos um pouco do que a literatura científica traz como elementos importantes para o entendimento de como os alunos com deficiência intelectual aprendem, e para que esses alunos tenham sucesso na aprendizagem os professores deveriam conhecê-los para considerá-los no planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **What's New?** [S. l.], 2008. Disponível em: <http://www.aamr.org/>. Acesso em: 10 fev. 2008.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. *In*: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. *In*: MARTINS, L. de A. R. *et al.* **Inclusão**: compartilhando saberes. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CARMO, A. A. do. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. (org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006a. p. 51-61.

CARMO, A. A. do. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2006b.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, M. N. M. **Alfabetização de crianças portadoras de síndrome de down: analisando uma proposta de ensino**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. B. *et al.* **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A emergência de estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-68.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A produção textual de alunos com deficiência mental. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 26-30, out. 2005.

GAMBOA, S. S. **Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta**. [S. l., 2008]. Disponível em: www.geocities.com/grupoepsiteduc. Acesso em: 10 maio 2008.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOMES, A. *et al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília, DF: [s. n.], 2007.

MACIEL, A. A. M. **O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. *In: MANTOAN, M. T. E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon: SENAC, 1997a. p. 113-118.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores. *In: MANTOAN, M. T. E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon: SENAC, 1997b. p. 119-127.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). Perspectivas multidisciplinares em educação especial.* Londrina: UEL, 2001. p. 53-64.

MONTEIRO, M. I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especial. *In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Leitura e escrita no contexto da diversidade.* Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 98-103.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Resiliência na educação: desafios e possibilidades de sobrevivência do educador no século XXI. **Revista Educação em Ação: formação de Professores para o Século XXI, [S. l.], ano 1, n. 1, jul./dez. 2004.**

SAAD, N. S. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SERVILHA, E. de S. M. **A educação do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino do município de São Paulo:** considerações sobre o processo avaliativo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia.** [Espanha]: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

ENFRENTAMENTOS VIVIDOS POR PESSOAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: QUAL O PAPEL DA SOCIEDADE?

JEFERSON JUNIO BATISTA SILVA*

MARIA EDUARDA MAIA**

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do desenvolvimento que se instala nos três primeiros anos da vida da criança. Acontece, pois os neurônios que cuidam da comunicação e relacionamentos sociais deixam de formar algumas conexões necessárias (WILLIAMS; WRIGTH, 2008). Por esse motivo ocorrem prejuízos, ou perdas, persistentes na comunicação, na interação social do indivíduo.

Nesse contexto, eles apresentam uma grande dificuldade em usar a forma de linguagem no sentido figurado e há também o comportamento padrão repetitivo e restrito (BRUNA, 2018). De acordo com Williams e Wright (2008, p. 3):

Estimativas atuais mostram que o ASD, abrangendo todos os diagnósticos do espectro, ocorre em aproximadamente dois a sete em cada 1.000 indivíduos. Isso representa cerca de 1/10 desses indivíduos na extremidade grave do espectro do autismo. Esses dados variam, dependendo da pesquisa e também dos países nos quais ela foi realizada; além disso, é provável estar relacionada à maneira desse fazer o diagnóstico e aos critérios adotados. É cerca de três a quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas.

O TEA também pode ser chamado de Desordem do Espectro Autista, pois apresenta vários graus diferentes, de modo que os movimentos estereotipados que um indivíduo possui, outro pode não apresentar. Por isso há diferenças entre os diversos indivíduos com TEA, porém mantém alguns pontos em comum, como a dificuldade com a linguagem e com a interação social (BRUNA, 2018).

Segundo Bruna (2018), existem três tipos de TEA, sendo eles: Autismo clássico, autismo de alto desempenho (Síndrome de Asperger) e o Distúrbio Global do Desenvolvimento sem outra Especificação (DGD-SOE). No autismo clássico (como é o caso de Sam, da série apresentada anteriormente), as pessoas parecem não se importar, não veem a necessidade, em ter contato com

* PPGECM – Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG.

** Ensino Médio – Escola Municipal Odilon Custódio Pereira – MG.

as pessoas. Os autistas clássicos apresentam dificuldades em compreender e entender palavras ou expressões com metáfora e/ou duplo sentido. Também não veem a fala como uma ferramenta de importante uso, não olham diretamente nos olhos da pessoa (como dito, não acham “necessário”) e mostram movimentos repetitivos em volta de si mesmo, além da maioria apresentar deficiência intelectual.

Já no Autismo de Alto Desempenho (antes chamado de Síndrome de Asperger) possui muitos pontos em comum aos outros, porém em uma medida bem mais reduzida São comunicativos e inteligentes, atingem um nível de inteligência elevado, que muitas vezes são confundidos com altas habilidades/ superdotados ou gênios. Quanto mais se comunicam, mais próximo de uma vida “normal” conseguem ficar. Normalmente pesquisam excessivamente sobre um determinado assunto, ficando assim, imbatíveis nele (BRUNA, 2018).

Por fim há o Distúrbio Global do Desenvolvimento sem outra Especificação (DGD-SOE). Esse possui a mesma dificuldade dos outros, porém os sintomas não são suficientes para ser um transtorno (BRUNA, 2018).

Por ser um assunto que só começou a ter uma abordagem mais séria recentemente, há pessoas que acreditam que os autistas possuem uma doença contagiosa ou ainda que se trata de uma deficiência que possa ser motivo de risadas e de “piadas”. Contudo, além de não concordar com essa realidade, os pesquisadores abominam quaisquer atos de preconceitos e de recriminação.

É possível encontrar casos de preconceitos contra autistas em reportagens e documentários de diversas redes de comunicação. Um triste episódio a ser citado é a reportagem “Estudantes de Osasco fazem *bullying* com colega autista, filmam e compartilham no *Whatsapp*”, encontrada no Visão Oeste (2017). Esse fato ocorreu na cidade de Osasco, na região metropolitana de São Paulo. No acontecido o aluno era agredido com tapas na cabeça e humilhado pelos colegas da classe. A mãe do garoto disse que reclamaram para a direção, mas não adiantou. Contudo, “A Secretaria Estadual de Educação afirmou que ‘a Diretoria de Ensino Osasco acompanha o caso e informa que os pais dos alunos envolvidos foram chamados para que medidas pedagógicas aconteçam em conjunto’” (VISÃO OESTE, 2017).

No último ano o TEA passou a ter grande relevância nos temas acerca da socialização das pessoas com necessidades especiais. A série original da empresa de streaming Netflix, *Atypical*¹ (“Atípico” em português, 2017) traz um pouco sobre a vida de um adolescente com TEA. Nela é retratada a forma como os familiares e os colegas tratam o adolescente, sendo possível perceber a excessiva preocupação deles com Sam (nome do personagem autista), tentando protegê-lo de tudo.

¹ ATYPICAL (série). Direção de Seth Gordon. Produzido por Jennifer Jason Leigh. Distribuído por Netflix. Estados Unidos: Produtora Sony Pictures Television, 2017. (2 temporadas).

Contudo, ao mesmo tempo eles buscam promover a interação do garoto com a sociedade, como por exemplo, encontrar uma namorada (que acaba sendo um pouco complicado devido à grande sinceridade deste). A série proporciona ao telespectador uma enorme expectativa na busca pela interação social saudável com todos. Com isso, são mostradas várias perspectivas da vida de uma família com um adolescente com TEA. Isso ajudou a pesquisadora ter uma visão ampla sobre o assunto.

No segundo semestre do ano de 2018 a autora desse texto ingressou no Grupo de Iniciação Científica em Ciências e Matemática (GICEM), por meio de um processo seletivo. O projeto foi criado em 2017 pelo professor de matemática e autor desse trabalho com o objetivo de incentivar a participação de alunos do ensino básico de escolas públicas em projetos de iniciação científica júnior.

A pesquisadora em questão iniciou o projeto escrevendo a profissão que desejava seguir, no caso Neurocirurgia, bem como sua justificativa para isso. Nesse processo foi solicitado que escolhesse um tema específico para iniciar os trabalhos. Logo foi escolhido o Autismo como tema de pesquisa, pois era um assunto que a mesma considerava interessante e tinha bastante curiosidade, sobre como eram realizados os diagnósticos, a vida e o pensamento das pessoas com TEA.

No GICEM, havia outros dois professores orientadores (sendo um de matemática e outra de biologia) que auxiliaram na pesquisa e produção dos trabalhos, esclarecendo dúvidas, além de ensinarem passo a passo para a realização de pesquisas em sites e trabalhos confiáveis. Durante os encontros, pesquisávamos, conversávamos com o grupo, e liamos sobre o nosso próprio trabalho. Havia temas diversos entre os demais estudantes participantes, porém no final todos se ajudavam, já que, de uma forma ou outra, todas estavam interligadas.

Dessa forma, com o tema escolhido, foi definido o problema de pesquisa desse trabalho: *Como a sociedade tem reagido frente às pessoas com Transtorno do Espectro Autista?* Trata-se em perceber o desprezo, a desigualdade, as críticas e o comportamento da população quanto a essas pessoas.

A fim de buscar responder ao questionamento que se levantou, esta pesquisa possui como objetivo informar à comunidade sobre o que de fato é o TEA e quais “normais” são as pessoas que possuem esse transtorno. Ao pesquisar sobre esse assunto, os autores deste texto pretendem investigar pessoas que estão envolvidas no cotidiano dos sujeitos com autismo, tais como, familiares, colegas de classe, professores de apoio, bem como o próprio indivíduo com TEA.

Definem-se como objetivos específicos: a) Pesquisar, ler e entender o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Elaborar e propor questionários direcionados a uma adolescente com TEA, a uma professora de apoio e a uma especialista da área; e c) Analisar os dados obtidos nos questionários propostos.

2 MÉTODO

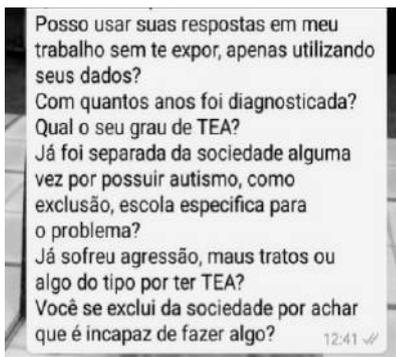
Buscando cumprir com os objetivos elencados, a pesquisadora procurou em livros, jornais, sites, noticiários e seriados, a fim de entender melhor o assunto abordado, conforme mostrado na introdução desse trabalho.

Num segundo momento a pesquisadora entrou em contato, por meio eletrônico (pelo aplicativo de mensagens, *Whatsapp*) com uma adolescente que possui TEA e deficiência intelectual leve. A estudante Gabi (nome fictício escolhido para a aluna com TEA), era colega de classe do 9º ano, tem 16 anos de idade e sentava-se no segundo lugar da fila. Usava óculos, se comunicava muito bem com todos e participava das aulas. Quando havia alguns momentos de distração (brincadeiras e conversas), ela interagia com todos, contando até piadas no sentido figurado. Em grupos nas redes sociais ela mandava *memes*, conversava e dava suas opiniões sobre todos os assuntos.

A escolha dessa forma de abordagem da pesquisadora com a adolescente se deu pelo fato de que a escola, principal local de interação entre as estudantes, encontrava-se de férias, e a colega sabia se comunicar muito bem pelo celular. Dessa forma, por meio de mensagens escritas foi enviado um questionário à adolescente, a fim de entender um pouco mais sobre como esta entendia seu diagnóstico e como lidava com isso. As perguntas enviadas estão na Imagem 1, que é um *print* (captura da imagem) de tela do aplicativo.

Também foi solicitado à professora de apoio de Gabi, a participação em um questionário por meio do mesmo aplicativo de mensagens. Flávia (nome fictício dado à professora de apoio) ficava sentada ao lado da estudante Gabi, auxiliando nas atividades propostas pelos professores, oferecendo, por exemplo, uma segunda explicação quando a aluna não entendia. Como na maioria das vezes Gabi não conseguia acompanhar a escrita do professor e prestar atenção na explicação ao mesmo tempo, a professora Flávia copiava toda a matéria em seus cadernos para a aluna copiar posteriormente.

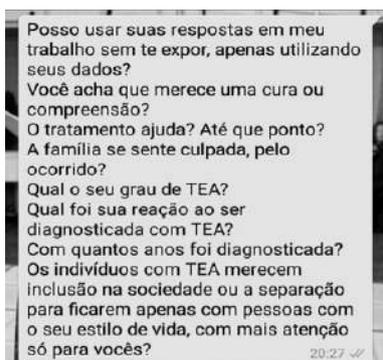
Imagem 1 – Captura de tela mostrando o questionário enviado à Gabi



Fonte – Os autores (2020).

Por fim, também pela rede social, foi entrevistada uma especialista no assunto, que aqui chamaremos de Ana (nome fictício). Essa escolha de abordagem foi sugerida pela própria entrevistada que considerou mais viável a comunicação já que reside em outro município. Ana foi diagnosticada com Síndrome de Asperger na fase adulta e é mãe de uma criança autista. Atualmente é servidora pública, idealizadora da página “Divulgue o Autismo”, Graduada em Letras/Português, Pós-graduada em TEA e Graduada em Pedagogia. Também atua como voluntária em relações públicas da ANDA (Associação Norte Mineira de Apoio ao Autismo). O questionário enviado à Ana é mostrado na Imagem 2.

Imagem 2 – Captura de tela mostrando o questionário enviado à Ana



Fonte – Os autores (2020).

3` DESENVOLVIMENTO

No diálogo realizado entre a pesquisadora e a adolescente com TEA foram obtidos resultados além do esperado. Também houveram eventos não previstos, como por exemplo, nas perguntas havia palavras que a participante desconhecia o significado. Conforme dito pela mesma no trecho abaixo:

Pesquisadora: Oii Gabi. Está ocupada?

Gabi: Não.

Pesquisadora: Você conseguiu responder as perguntas?

Gabi: Ainda não.

Pesquisadora: Você precisa de ajuda? E também pode me mandar áudio. Se achar melhor.

Gabi: É que tem algumas palavras dessa pergunta [referindo-se ao questionário] que eu nem sei o que significa.

Pesquisadora: Ah sim. Me fala quais são as palavras que te explico.

Gabi: O que é TEA?

Pesquisadora: Transtorno do Espectro Autista. Um distúrbio.

Gabi: [Após enviar suas respostas junto com os questionamentos]

Consegui ☺☺. Ficou bom?

Pesquisadora: Muito obrigada!

Gabi: De nada ☺☺☺.

A pesquisadora ficou surpresa, pois eram palavras que imaginava fazer parte do dia a dia da adolescente. No momento em que surgiu a dúvida de Gabi, a pesquisadora respondeu lembrando-se de suas pesquisas, feitas nos sites e no livro sobre o tema.

Dessa forma, a seguir serão apresentadas as respostas ao questionário bem como uma análise da pesquisadora sobre isso. De acordo com Gabi, ela foi diagnosticada com 8 ou 9 anos, sendo que já foi excluída algumas vezes da sociedade. A adolescente relata que no primeiro ano escolar, “tinha feito amigos mais depois não quiseram mais contato comigo” (GABI).

Ao perguntar para a estudante se esta já havia sofrido maus tratos ou agressão por possuir TEA, a estudante alega que “Sim, faz muito tempo sofri por duas pessoas, como xingamentos, e me colocaram a mão” (GABI). A pesquisadora se atentou principalmente pelo fato como a adolescente destacou a fala “colocaram a mão”, interpretando de fato como uma forma de agressão. Possivelmente Gabi entendeu o toque como uma agressão já que as reações, “sintomas”, frente ao tato em uma pessoa com TEA é muito mais intensa, sobretudo se acompanhados de agressividade nas falas, mostrando como são sensíveis.

Por fim, em resposta à pergunta se ela se excluía da sociedade por achar que é incapaz de fazer algo, a resposta foi correspondente ao que a pesquisadora esperava: “sim as vezes acho que não sou capaz de fazer alguma coisa, e as vezes fico com medo de perguntar se posso ficar com a pessoa e ter medo de atrapalhar” (GABI). Pode-se analisar que a fala da adolescente mostra seu receio em se enturmar.

A pesquisadora achou interessante em como ela diz “ter medo de atrapalhar”, sendo que a maioria das pessoas, mesmo aquelas que são típicas (termo usado para se referir a pessoas que não possuem o transtorno), às vezes demonstram esse sentimento. Isso mostra que a maioria dos nossos sentimentos existe também nas pessoas com TEA, porém de um jeito muito mais ampliado.

Quanto ao questionário enviado à professora de apoio, não foi recebida nenhuma resposta. Possivelmente isso ocorreu devido ao período de férias escolares, mas, numa nova oportunidade, será realizado esse questionário a fim de ter um panorama completo do contexto escolar de um aluno com TEA.

Já na conversa com a especialista Ana, a mesma aceitou responder ao questionário feito pela pesquisadora, se dispondo a solucionar posteriores

dúvidas. A primeira pergunta feita foi se a pessoa com TEA, precisa de cura ou de mais compreensão, sendo a resposta condizente com o esperado:

O autista precisa de compreensão porque essa é a realidade que temos: “sou autista, você pode me compreender?” Não há cura para o autismo ainda. Falar de cura é um pouco complexo pois os pais desejam ver seus filhos crescendo com um desenvolvimento normal, e sabemos que a rotina da maioria dos autistas e familiares de autistas não é fácil. Mas no momento o que precisamos é chamar atenção das pessoas para que entendam sobre o autismo pois a cada dia aumenta o número de casos e ainda não há uma possível cura. Precisamos conscientizar e respeitar as pessoas para que o mundo se torne um lugar menos complicado de se viver (ANA).

Pode-se ver nessa fala que se houver compreensão as duas partes ficarão bem, já que sem compreensão todos estão sujeitos a transtornos causados pelas diferenças, principalmente pela falta do respeito ao outro. A pesquisadora fez a pergunta pensando inicialmente apenas no que se refere ao autista, contudo acabou percebendo que a compreensão e o respeito referem-se a todos. Dessa forma compreende-se que se um dia houver uma cura ela terá de vir acompanhada, sobretudo pelo respeito aos autistas e seus familiares.

A segunda pergunta foi a seguinte: “O tratamento ajuda? Até que ponto?” para qual a resposta dada foi:

Os tratamentos cientificamente comprovados podem ajudar muito os autistas e ainda pode se recorrer a outras intervenções alternativas, mas que não prejudiquem o indivíduo, como prática de esporte, arte terapia, musicoterapia etc. São sugestões não tão invasivas e que não traz nenhum prejuízo para a pessoa tratada. Infelizmente há muitos equívocos e promessas de curas com substâncias e tratamentos que não tem nenhum respaldo científico apenas especulações ou algo que “deu certo” com um e aí acham que pode dar certo com todos. Equívocos e testes assim pode trazer grandes prejuízos para a saúde do autista (ANA).

Ao ler a resposta, a pesquisadora lembrou-se dos estudos antes da aplicação do questionário, que falavam sobre a diversidade que se encontrava nos diagnósticos dos pacientes e como cada indivíduo reage aos estímulos apresentados no cotidiano. Isso faz com que seja possível compreender o motivo das pesquisas e tentativas de tratamentos para o TEA serem tão imprecisos e, algumas vezes, ineficazes, confirmando com o que foi dito no trecho da resposta, “[...] algo que ‘deu certo’ com um e aí acham que pode dar certo com todos”.

A pergunta de número três buscou compreender se a família se sente culpada pelo fato da criança ser autista. Em sua resposta Ana afirma que:

Isso depende de cada caso, geralmente pode acontecer da família, principalmente a mãe, se sentir culpada pelo filho ter autismo, mas é importante um suporte profissional para esses pais (e nem todos têm) e que esse profissional esclareça que não há porque nenhum deles, pai ou mãe, se sentirem culpados. Atualmente, cientistas estudam a causa do autismo e dentre as mais próximas estão os fatores genéticos e ambientais (ANA).

A resposta obtida corresponde às pesquisas realizadas anteriormente em artigos da internet pela pesquisadora, nos quais se encontrou também algumas hipóteses, já que ainda não se sabe ao certo, sobre as causas do autismo, tendo como uma dessas, os fatores genéticos da família.

O questionamento seguinte foi: “Quando você foi diagnosticada com TEA e qual o seu grau? Qual foi sua reação ao ser diagnosticada?”. Ana então explica que:

Fui diagnosticada na fase adulta, aos 33 anos, com Síndrome de Asperger, um “tipo” de autismo, considerado leve por não haver grandes prejuízos funcionais, nem atraso de fala ou prejuízo cognitivo, mas com significativo prejuízo na socialização, interação, apego a rotinas/manias e dificuldades com os estímulos sensoriais. Para mim o diagnóstico veio para me explicar tantas coisas que se passavam comigo e que eu nunca entendia e sofria por isso. Passei a me aceitar como sou e buscar tratamento com profissionais que lidavam com autismo em adultos [...], e isso me trouxe mais qualidade de vida (ANA).

A resposta obtida foi bem explicada, retomando aos tipos de autismo apresentados na pesquisa encontrada no site do Dr. Dráuzio Varella. Também foi surpreendente o fato da entrevistada ter vivido tanto tempo sem saber sobre seu autismo, mostrando em seguida que o diagnóstico em si é importante para um maior entendimento das especificidades que cada autista possui, bem como o auxílio e o acesso a uma rede de apoio multiprofissional.

O diagnóstico é importante, pois serve de resposta aos questionamentos dos familiares e do próprio indivíduo com TEA sobre “o que está acontecendo”. Esclarecendo assim certas dúvidas e mostrando um caminho que pode ser seguido a fim de melhorar a qualidade de vida do autista e de sua família (ONZI; GOMES, 2015). Onzi e Gomes (2015, p. 192) afirmam que:

Os pais dos indivíduos com TEA são normalmente os primeiros a verificar que algo diferente está acontecendo com seu filho. Nesse momento,

começa a busca por auxílio, sendo um período de incertezas o que antecede o processo de elaboração e formação do diagnóstico. No entanto, cabe salientar sobre a importância da forma como esse diagnóstico é elaborado pelos pais das crianças com TEA.

Dessa maneira o diagnóstico deve vir acompanhado de uma rede de apoio ao autista e sua família, mostrando todas as possibilidades de auxílio, como psicólogos, psiquiatras, terapeutas diversos (como terapias na água ou com animais, por exemplo, que buscam acalmar), entre outros (ONZI; GOMES, 2015).

Por fim, na sétima pergunta foi perguntado: “Os indivíduos com TEA merecem inclusão na sociedade ou a separação para ficarem apenas com pessoas com o seu estilo de vida, com mais atenção só para vocês?”. Ana então responde que:

Merecem inclusão, pois podemos crescer muito mais quando aprendemos com as diferenças. Falando por mim, eu desenvolvi muito, mesmo que “na marra”, tinha que brincar, tinha que estudar, tinha que estar com as pessoas, cumprimentar, escutar, aprendia com elas que eram diferentes de mim e ainda aprendo. Tenho muitos amigos aspergers/autistas e amo falar com eles. [...] Por outro lado, trabalho e estudo, e conviver com colegas neurotípicos tão diferentes é difícil sim, mas me amadurece e eu aprendo muito e sei que eles devem aprender também (ANA).

De fato, é possível perceber que a interação social entre autistas e neurotípicos ajuda ambas as partes a crescer e evoluir, pensar de uma forma diferente do convencional e sempre tentando compreender um ao outro. Além disso, Ana ainda completa que é necessário um maior suporte e apoio aos casos mais severos de autismo e que,

[...] embora tenhamos um conjunto de características em comum, somos diferentes, nossa história de vida, cultura, o que herdamos de nossos pais, tudo influencia. Quando compreendemos isso começamos a comparar menos os autistas e entendemos que respeitar e incluir faz toda a diferença! (ANA)

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como esse foi o primeiro trabalho que a pesquisadora desenvolveu, houve muitas dificuldades, sendo exemplos, o como pesquisar e identificar a todo o momento quais eram os objetivos. Felizmente, a empolgação de principiante, ou seja, saber que ainda no ensino fundamental estava desenvolvendo um trabalho de pesquisadora, fez com que fosse possível conseguir cumprir os objetivos propostos.

O desenvolvimento da pesquisa não ocorreu da forma inicialmente planejada (questionário proposto de forma presencial), contudo, mesmo com as férias escolares foi possível realizar o questionário com a ajuda dos meios eletrônicos e com o apoio integral do orientador do GICEM.

Ao iniciar a pesquisa, o objetivo era sanar algumas curiosidades sobre o tema e também saber como seria se houvesse uma possível cura para o TEA. Contudo, com o desenvolver dos trabalhos, percebeu-se que a qualidade de vida do autista vai muito além de uma cura, mas baseia-se em “tratamentos” não tão visíveis, como por exemplo, o respeito por parte, principalmente dos neurotípicos.

Por fim, percebe-se que muito ainda precisa ser feito para a melhoria da qualidade de vida dos autistas, mas que a informação e compreensão do TEA, advinda de trabalhos como esse, é fundamental para que neurotípicos e autistas vivam em harmonia na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRUNA, M. H. V. **TEA – Transtorno do Espectro Autista**. Site Dráuzio Varella. Publicado em 30 jan. 2014. Revisado em 28 set. 2018. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/> Acesso em: 5 mar. 2020.

VISÃO OESTE. **Estudantes de Osasco fazem bullying com colega autista, filmam e compartilham no WhatsApp**. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.visaooeste.com.br/estudantes-de-osasco-fazem-bullying-com-colega-autista-filmam-e-compartilham-no-whatsapp/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/979/967>. Acesso em: 15 jan. 2019.

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais. *In*: WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES DISCENTES DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

DANIEL GABRIEL BORGES*

DENISE DE OLIVEIRA ALVES**

WELSON BARBOSA SANTOS***

1 INTRODUÇÃO

O sentido lato da inclusão pressupõe que onde estiver uma pessoa com deficiência em processo de escolarização, esta deverá ter acesso a uma escola inclusiva, com plenas possibilidades de participação e aprendizagem. Frente a esse princípio filosófico, ético, político e legal perguntamos: e as pessoas com deficiência que estão nas escolas do campo? Como a demanda desses sujeitos está sendo atendida? Como os estudantes/futuros professores estão significando os “discursos que vem de fora”¹ sobre a inclusão escolar?

Essa reflexão se faz necessária para que possamos adensar o debate sobre o descompasso entre o que está disposto na legislação, nas políticas, nas recomendações dos organismos internacionais e o que acontece na prática, no cotidiano das salas de aula, do trabalho pedagógico e dos processos de gestão. Estamos falando do embate próprio das relações de poder²; e de focos de resistência, que irão insurgir, via de regra, frente ao poder docilizador e os mecanismos de dominação bem instalados e difundidos.

Um dos caminhos que nos parece profícuo para refletir sobre essas questões é o de buscar identificar as concepções de estudantes/futuros professores, acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Entender melhor essas concepções pode nos dar elementos analíticos e de inserção mais qualificada nos espaços pedagógicos, para contribuirmos com os professores,

* Universidade Federal de Goiás – UFG – GO.

** Universidade Federal de Goiás – UFG – GO.

*** Universidade Federal de Goiás – UFG – GO.

¹ Quando nos referimos a “discursos que vem de fora” tomamos aqui a definição de Eizirik e Cormelato (2004). Para as quais “discursos de fora” são os discursos que entram para dentro da escola, e não são nela produzidos, mas que têm um estatuto de verdade e se inscrevem num campo de saber legitimado.

² Os termos relações de poder; focos de resistência; poder docilizador e mecanismos de dominação tem referência no pensamento de Michel Foucault (2007). O autor nos auxilia na compreensão de que há um embate estabelecido nas relações sociais – poder e resistência, principalmente nas micro relações, para forçar enquadramento dos sujeitos e torná-los ajustados a produção e a norma – docilização e dominação. Também, em Santos (2016) encontramos subsídios para perceber que, nessas relações de poder há buscas por atender demandas e promover separação, classificação e enquadramento entre do normal e anormal, aceitável e desprezível, correto e desajustado e o sóciável e o alienável, o que pode ser entendido como processo de subalternização.

na medida em que estes desejarem ou julgarem necessário, para que reflitam sobre suas práticas, instaurando outras lógicas, outras dinâmicas, outros regimes de verdade que comportem a heterogeneidade das formas de ensinar e aprender em classes inclusivas. Como pano de fundo temos a política governamental com suas leis e processos de normatização, que orientam para a transformação de nosso sistema educacional em um sistema educacional inclusivo.

Assim, buscamos, por fim, discutir algumas narrativas de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que falam de suas concepções e experiências acerca da educação inclusiva de pessoas com deficiência e procuramos fazer nosso alinhavo com a legislação, muito mais para entender as concepções desses estudantes, do que a implementação de uma política, independentemente da forma como é significada por aqueles que são, ou deveriam ser os seus protagonistas.

Trata-se de um estudo qualitativo que teve como objetivo verificar concepções de estudantes de um curso de Licenciatura acerca da implementação da educação inclusiva nas Escolas do Campo do município de Goiás/GO. Esclarecemos que a base empírica aqui utilizada faz parte de um trabalho desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa maior e que exigiu ajustes as normas referentes a ética e regulamentações para pesquisa com humanos. Nesse sentido, foi solicitado aprovação específica de Comitê de Ética e organização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Como resultado conclui-se que apesar da questão de a inclusão escolar ser nova e bastante complexa, os estudantes do curso de formação de professores investigado estão construindo conhecimentos e concepções importantes acerca do tema, o que deverá servir-lhes de ancoragem para o desenvolvimento das práticas inclusivas.

2 DESENVOLVIMENTO

É bastante complexa e perigosa a tarefa de apresentar, mesmo que sumariamente, os referentes legais e políticos que sustentam a implementação da educação inclusiva. Isso por que uma contextualização mais criteriosa nos faria rastrear esses referentes em um passado bem mais remoto, até mesmo anterior a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Mas, conforme explicamos nas considerações iniciais, para os limites desse texto, nosso objetivo é tão somente situar alguns dos principais dispositivos legais e políticos que orientam para a implementação de um sistema educacional inclusivo que mostram, de forma mais contundente, o movimento de não linearidade e descontinuidade que caracteriza a formulação de uma legislação ou política pública³.

³ Como não tivemos a pretensão de apresentar aqui uma cronologia de marcos legais e políticos não foram mencionados outros dispositivos bem mais recentes na legislação brasileira, como é o caso da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em Foucault (1987) encontramos que a sociedade engendrou uma série de mecanismos de controle e de punição dos desviantes, e as instituições assumiram um modelo disciplinar e de controle dos categorizados, tidos como os monstros. Para “correção desses desviantes” foram criadas as instituições especiais e é, justamente, no confronto a essa forma de atendimento segregado que os dispositivos legais e políticos da educação inclusiva insurgem presentemente.

Assim, considerando as resistências, que se estabelecem e se constituem nas micro relações em todos os espaços sociais, políticos e acadêmicos, podemos localizar na década de 1990 um forte apelo na defesa dos direitos humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Dois eventos, à época, podem ser considerados divisores de água no fortalecimento do processo de inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994)⁴.

No mesmo ano da Conferência de Educação para Todos (1990), legislação importante é produzida em nosso País, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990. O dispositivo confere alguma especificidade às pessoas com deficiência, que, segundo Alves (2015) aparecem nove vezes no texto, sendo as aparições nos capítulos que tratam “Do direito à vida e à Saúde”, “Da Adoção”, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, “Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho”, “Da prevenção”, “Da Política de Atendimento”, “Das Medidas Socioeducativas”, “Da Habilitação de Pretendentes à Adoção” e “Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos”.

Ao referir-se a prerrogativa de acesso a escola pública e gratuita próxima da residência do aluno e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, o texto deixa claro uma orientação inclusiva para a educação de pessoas com deficiência, protegidas pelo direito público e subjetivo à Educação. Entretanto, no que pese o potencial da legislação para a materialização de políticas educacionais inclusivas, embora o texto tenha sofrido muitas atualizações, sendo a última em 2014, conserva como referência às pessoas com deficiência, o uso da terminologia “portadores de deficiência”.

Outros dois dispositivos produzidos nacionalmente, sob a égide das recomendações internacionais foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (2001). Ambos, segundo Alves (2015) denotam ambiguidade quanto à

⁴ Estudos de Moreira (2004) afirmam que até 1990 as políticas voltadas à Educação Especial tinham um caráter assistencialista e terapêutico. Somente a partir de 1990, com a Declaração de Educação para Todos é que começaram se intensificar os avanços na direção do paradigma da inclusão.

organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que expressam a importância de atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência na escola comum admitem o caráter substitutivo da Educação Especial.

Também a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 13 de dezembro de 2006 é um instrumento de proteção específica para as pessoas com deficiência. A Convenção estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Em 2009, o Decreto nº 6.949 ratifica, no Brasil, a Convenção, como Emenda Constitucional e, ao fazê-lo, assume o compromisso de assegurar o acesso de todas as pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Incorporando os avanços da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e demais legislações anteriores e recomendações dos organismos internacionais, o Ministério da Educação lança, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Devemos nos referir, também, ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, pelo que apresenta de meta para a educação especial. Referimo-nos a meta 4, vejamos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁵, 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.

Para que possamos perceber o movimento não linear e descontínuo a que nos referimos precisamos atentar para o deslocamento conceitual desse texto, com relação a versão anterior do Plano, projetada, inicialmente, para o decênio 2011-2020: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendi-

⁵ O público alvo para a Meta 4 do Plano Nacional de Educação está em consonância com a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O Documento traz a ressalva de que em outras situações, que acarretarem em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial deverá atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando possibilidades de atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

mento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação na rede regular de ensino”.

É explícita a mudança conceitual de uma versão para a outra. Na primeira percebe-se, claramente, a orientação para que a escolarização das Pessoas com Deficiência se dê na rede regular de ensino; na segunda, o “preferencialmente” introduz um viés que abre possibilidade para que o atendimento aconteça em classes, escolas ou serviços públicos comunitários a alunos para os quais não seja possível a integração em escolas regulares.

A sequência desses dispositivos é um rico exemplar do tanto de descontinuidade e ambiguidade que pode encerrar um dispositivo legal ou político. Em 2007, após o Brasil ter sido signatário da Convenção da ONU, dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 6.253/2007, que regulamentou alguns dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, entre outras medidas, estabeleceu o duplo repasse da verba do FUNDEB para os estudantes que recebessem o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas ou instituições especializadas, matriculados em escolas regulares. A definição do AEE nessa legislação chamava a atenção para o caráter complementar ou suplementar desse serviço, não sendo, portanto, substitutivo à escolarização.

Essa mesma ambiguidade conceitual reaparece no Decreto nº 7.611/2011 que reforça o caráter complementar ou suplementar do AEE e, ao mesmo tempo, determina que serão consideradas, para o cômputo do duplo FUNDEB, tanto as matrículas na rede regular de ensino, como nas escolas especiais ou especializadas.

Passemos, a seguir, a socializar nossas impressões a partir de falas de estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LedoC), alguns já com experiência em inclusão escolar de estudantes com deficiência.

3 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Antes de passarmos a discussão sobre as respostas de nossos colaboradores precisamos contextualizar, mesmo que brevemente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LedoC, na regional Goiás/GO, lócus de onde falamos nossos entrevistados.

Conforme informações disponíveis no site da Universidade Federal de Goiás – UFG trata-se de um curso de graduação regular, com duração de oito semestres, quatro anos. O desenvolvimento do curso se dá na modalidade da Pedagogia da Alternância, em três momentos: Tempo Universidade I, Tempo Comunidade e Tempo Universidade II. O Tempo Universidade é desenvolvido com aulas presenciais nas dependências da universidade. Já o Tempo Comunidade é realizado nas comunidades de origem da moradia dos alunos,

nas quais realizam atividades, nas escolas, nas organizações e movimentos sociais, cumprindo o fluxo curricular da alternância. Com relação ao perfil dos alunos egressos do LedoC, tem-se a formação de professores para atuar na área das Ciências da Natureza e Matemática nos anos finais do ensino fundamental e médio, em escolas situadas em municípios considerados rurais, conforme classificação do IBGE⁶.

Dito isso fica claro, estarmos diante de um curso com um escopo conceitual e metodológico diferenciado dos demais, principalmente em razão da formação na perspectiva da pedagogia da alternância, que é a modalidade que organiza os processos formativos dos cursos de Educação do Campo, e tem como princípios: “formação integral, apropriada à realidade, ação educativa integrada e reflexiva entre pais, alunos e comunidade” (CALDART, 2008; CALDART *et al.*, 2012). Além disso, na visão de Scalabrín e Cordeiro (2007), a Alternância pode ser vista como uma interação entre diferentes atividades em que teoria e prática são indissociáveis à construção de conhecimentos culturais, sociais, políticos, dentre outros.

Um parêntese aqui nos parece pertinente para ilustrarmos os processos de exclusão, a partir da realidade vivida pelo homem do campo, mais especificamente quanto a um nível de exploração do trabalho extremamente violento a que são submetidos os trabalhadores rurais em geral, e que talvez afete, com maior intensidade ainda, seus filhos, que hoje são nossos alunos e alunas em um curso que se propõe emancipatório. A grande pergunta que nos fazemos é: podemos instaurar, via educação, um processo em que todos os estudantes, indistintamente, se sintam acolhidos em escolas do campo, considerando ser o Campo um lugar de exploração, opressão? Podem esses estudantes contribuir para inaugurar um novo ethos, que permita – a partir de suas concepções e novos desenvolvimentos conceituais- o deslocamento de um lugar de opressão para outro, de emancipação e cidadania?

A importância de capturar e refletir sobre as concepções de estudantes/futuros professores pode ser entendida, ainda, a partir do pensamento de Foucault (1980), para o qual, a verdade “organizada e convencionada por instituições” é estreitamente ligada à formação de sujeitos, bem como à sua linguagem. Assim, é compreensível que esses “regimes de verdade”⁷ constituídos ao longo da vida desses estudantes, filhos de trabalhadores do campo e que hoje buscam uma formação acadêmica em um curso de licenciatura em Educação do Campo sejam, em alguma medida, naturalizados e reproduzidos por estes futuros profissionais.

⁶ Educação do Campo – Licenciatura – Goiás. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/8738-educacao-no-campo-licenciatura-goias>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

⁷ Na perspectiva de Foucault (1989, p. 14) a noção de “regimes de verdade” evoca visões de “verdade” que tem o efeito de regulação e controle: “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela produz e que a reproduzem”.

Buscamos analisar as falas de seis estudantes do LedoC. O questionário contemplou os seguintes eixos: a) Conhecimento da legislação e políticas que orientam para a inclusão escolar de pessoas com deficiência; b) Opinião sobre a política de inclusão escolar; c) Se o curso de Licenciatura em Educação do Campo prepara os estudantes para trabalharem com alunos com deficiência; d) Se as escolas do campo estão preparadas para receber pessoas com deficiência. Ainda, uma última questão os deixava à vontade para falar sobre algo mais sobre o tema que não tinha sido interrogado. Passemos as falas, que foram selecionadas por trazerem maiores elementos analíticos para a discussão que nos propomos nesse texto. Vejamos o que dizem:

| Eixo 1. Conhecimento da legislação e políticas educacionais inclusivas |
|---|
| Já ouvi falar sobre esses assuntos, mas nunca me aprofundei nesse assunto, mas é de muita importância que essas pessoas sejam incluídas em nossa sociedade, independente de qual for sua deficiência. Entrevistado (1) |
| Sim, através de reportagem. Que hoje é direito daqueles que possuem algum tipo de deficiência frequentar as escolas, universidades e ter um ensino adequado. Entrevistado (2) |
| Sim, sabe-se que há uma luta travada por entidades e pelos familiares de pessoas com deficiência para que haja uma inclusão dessas pessoas [...] essas informações estão sendo transmitidas através das mídias, redes sociais e outros meios. Entrevistado (3) |
| O pouco conhecimento que adquiri sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais se deu através da mídia e de palestras apenas. Entrevistado (4) |
| Eixo 2. Opinião sobre a política de inclusão escolar |
| Embora existam legislações que preconizam essa inclusão, a mesma acaba excluindo o aluno que possui deficiências. [...]. Mesmo o deficiente tendo direito de um professor de apoio que o auxilie no propósito de andar lado a lado com os demais, às vezes os pais não têm condições de ir em busca dessa ajuda e acaba que o aluno em questão fica prejudicado. Entrevistado (1) |
| A minha opinião é que a inclusão de pessoas com deficiência na escola é muito importante, pois todos têm direito de aprender, mesmo tendo deficiência. Entrevistado (2) |
| Na minha opinião deve-se haver um estudo aprofundado para que haja essa inclusão, pois não temos profissionais capacitados para atender as necessidades destas pessoas, há também a falta de infraestrutura escolar [...]. Entrevistado (3) |
| A inclusão social é um assunto complexo, pois de um lado há a importância da inserção e abraçamento desses alunos na sociedade, em contrapartida temos no Brasil escolas que não possuem estrutura física para acolher este público, não contém profissionais qualificados para acompanhá-los. Entrevistado (5) |
| Eixo 3. LedoC prepara, ou não, seus estudantes para trabalharem com alunos com deficiência? |
| Não posso considerar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo prepara os estudantes para atuarem nessa área. Apesar de que em sua pedagogia acaba sendo um curso inclusivo, não tive ainda uma disciplina específica que atendesse tais especificidades. Entrevistado (1) |
| Não, somos preparados para trabalhar com todo tipo de alunos, mas não com essas especificidades. Entrevistado (4) |

| |
|---|
| O curso de licenciatura em educação do campo não nos prepara para trabalhar com crianças ou jovens com deficiência, os poucos núcleos livres com aula de libras não são suficientes para trabalhar com jovens com deficiência. Entrevistado (5). |
| O curso não prepara de fato para trabalhar com esse grupo alvo, apesar de assistir algumas palestras sobre acessibilidade, conter libras como disciplina de núcleo livre e alguns docentes abordarem o tema em sala de forma sucinta, é pouco para atuarmos com esse grupo de pessoas, há a necessidade de uma especialização em psicopedagogia. Entrevistado (6). |
| Eixo 4. As escolas do campo estão preparadas para receber pessoas com deficiência? |
| Acho que as escolas do campo não estão preparadas para a inclusão, já que várias dificuldades permeia o cotidiano dessas escolas, desde o transporte, a acessibilidade, a exaustivas cargas horárias dos professores, sabendo que esse profissional leciona em mais de uma disciplina, e difícil, pois esse sujeito precisão de acompanhamento para o desenvolvimento cognitivo. Entrevistado (1) |
| A escola do campo não está preparada para receber pessoas com deficiências, pois nem as escolas da cidade estão preparadas. As barreiras serão mais difíceis, pois a localização da escola, a falta de apoio dos governantes na melhoria da infraestrutura da instituição e até mesmo com a falta de professores que tenham capacidade para lidar com alunos com deficiência. Entrevistado (2) |
| Não, podemos citar várias, como infraestrutura, transporte falta de profissionais capacitados, materiais didáticos, além de outros fatores. Entrevistado (4) |
| Sim, não vejo nenhuma barreira, pois se há demanda de alunos especiais nas escolas do campo, logo o corpo docente buscará métodos para auxiliar os educandos [...], vejo que os problemas na escola do campo como se adequar são os mesma que as escolas da cidade possuem, como falta de profissionais qualificados. Entrevistado (4) |
| As escolas do campo não estão preparadas para receber educandos com deficiência, pois em sua maioria não possuem estrutura para atender as necessidades desse estudante, as dificuldades seriam inúmeras, acessibilidade, profissionais qualificados, material didático, entre outros. Entrevistado (6) |

No primeiro eixo, que questionou sobre o conhecimento dos entrevistados sobre a legislação e políticas pertinentes a educação inclusiva percebe-se a prevalência da mídia e das redes sociais como fonte de informação. Os entrevistados referem-se a “reportagem”, “mídia”, “redes sociais”. Essa informação pode ser vista como positiva, se pensarmos que esse apelo midiático favorece para que as pessoas com deficiência saiam da invisibilidade. Contudo, precisamos refletir sobre a qualidade da informação veiculada pela mídia. Por certo ela fica bastante distante – até por não ser o seu propósito – da formação necessária para a construção de saberes e competências necessários a docência em sala de aula inclusiva. Precisamos então interrogar sobre a formação recebida no curso de graduação. As respostas obtidas, como se pode verificar acima, no eixo 3, em sua maioria consideram que o curso não prepara para a docência inclusiva ou a preparação recebida é insuficiente.

Essa resposta chama a atenção para a necessidade de investimento nos processos formativos, entretanto, é preciso atentarmos para a concepção de formação, que está subjacente aos discursos desses estudantes, como de algo pontual e que deve acontecer *a priori* (primeiro eu estudo depois recebo os alunos em sala de aula), uma concepção que em nada se alinha com os pressupostos filosóficos e legais da educação inclusiva.

Em Alves e Griboski (2013) encontramos referência a necessária articulação entre teoria e prática, como concepção estruturante dos processos formativos da educação inclusiva. Segundo as autoras, os processos de formação para a inclusão não ocorrem de forma dissociada do trabalho pedagógico e é fundamental a presença de estudantes com deficiência na escola, para que os professores possam confrontar as teorias acerca da educação especial na perspectiva inclusiva com os sentidos e significados concretos atribuídos a sua prática e que nascem, justamente, em cada situação interativa com os estudantes com deficiência.

Podemos aprofundar essa análise refletindo sobre as respostas obtidas no eixo 2, que questionou sobre a concepção do estudante entrevistado acerca da política de educação inclusiva. Percebe-se nas falas que embora exista o reconhecimento do direito do estudante com deficiência de estudar junto com os demais estudantes, em salas de aula inclusivas, esse direito é condicionado as condições (professor de apoio, profissionais capacitados, infraestrutura etc.).

Dessa forma, em ambos os eixos (2 e 3) podemos perceber um discurso onde, sistematicamente, os direitos humanos, em especial, o direito a educação, que deveria ser estruturante de qualquer proposta de educação inclusiva, não tem sido suficiente para assegurar a inserção educacional dos sujeitos com deficiência, historicamente excluídos.

E, ao responder, no eixo 4, se as escolas do campo estão preparadas para receber estudantes com deficiência novamente, as respostas encontram confluência com as anteriores, especialmente dadas nos eixos 2 e 3, onde os estudantes não levantam elementos conceituais, como por exemplo, o tipo de formação, saberes e competências necessários a escola inclusiva, mas denunciam a falta de condições físicas (transporte, acessibilidade, excessiva carga horária dos professores, falta de apoio dos governantes, material didático, ente outros). Contudo, a globalidade das respostas, ao questionar a falta de condições revela, também, um componente de criticidade que, em nosso entendimento, é muito bem-vindo para a implementação da educação inclusiva.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao buscar algumas considerações, reforçamos que a implementação da educação inclusiva nas escolas do campo é uma prática recente, que demanda estudos e reflexões. Portanto, é necessário ter em mente que a história da pessoa com deficiência é a história da institucionalização, da segregação, e, ao mesmo tempo, é uma história de lutas e conquistas pela (des) institucionalização e pela inclusão social.

Outra questão a se considerar é que pela perspectiva da não linearidade, talvez consigamos melhor entender algo valioso na reflexão feita no que diz respeito ao quanto a escola, desde a idade moderna, tentou domesticar ou normalizar os sujeitos, numa tentativa de evitar qualquer tipo de mal-estar

que pudesse advir do reconhecimento da singularidade humana. Isso explica, em alguma medida, os entraves e retrocessos na concretização da política de educação inclusiva.

Importante, também, a se reforçar, diz respeito a nossa sociedade que engendrou uma série de mecanismos de controle e de punição dos desviantes, e as instituições assumiram um modelo disciplinar e de controle dos categorizados, tidos como os monstros. Para “correção desses desviantes” foram criadas as instituições especiais e é, justamente, no confronto a essa forma de atendimento segregado que os dispositivos legais e políticos da educação inclusiva insurgem presentemente.

Ainda, conclui-se que apesar da questão de a inclusão escolar ser nova e bastante complexa, os estudantes do curso de formação de professores investigado estão construindo conhecimentos e concepções importantes acerca do tema, o que deverá servir-lhes de ancoragem para o desenvolvimento das práticas inclusivas. Portanto, temos clareza de que não podemos jamais esperar que se estabeleça uma relação direta e linear entre os textos legais e as concepções dos estudantes, futuros professores.

A forma de significarem a educação inclusiva terá sempre outros marcadores, para além dos dispositivos legais, aqueles dados pelo encontro das subjetividades⁸ (professores, alunos, pessoas com deficiência, pais de alunos, gestores, comunidade) e pela relação de força e jogos de poder/saber que se estabelecem onde existem pessoas em interação. Isso faz com que a teoria ganhe vida, dinamicidade, movimento, condicionada pelo contexto social.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19100>. Acesso em: 14 de abr. 2017.

ALVES, D. O.; GRIBOSKI, C. M. A Educação Especial e as perspectivas da formação docente no contexto da escola inclusiva. In: CERQUEIRA, T. G. S. (org.). **Transdisciplinaridade e subjetividade**: saberes e perspectivas docentes. Curitiba: CRV, 2013.

⁸ A subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionados: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro. Além disso, subjetividade é um processo que não se define somente pela sua expressão racional, mas também por sua expressão simbólico-emocional, que se caracteriza nas diversas áreas e espaços da vida da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2007).

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença**: deficiência. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDED, Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEEDSP, 2008.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. In: SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília, DF: IN-CRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 02/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

EIZIRIK, M. F.; CORMELATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade volume I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. Truth and power. *In*: GORDON, C. (ed.). **Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977**. Nova York: Pantheon Books, 1980.

FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thompson, 2007.

MOREIRA, L. C. **Universidade e estudantes com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária**. São Paulo: Intermeios, 2016.

SCALABRIN, Rosemeri; CORDEIRO, G. N. **Formação de professores**: a alternância como elemento integrador. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO

JULLYANA PIMENTA BORGES GONÇALVES*

CINTHIA MARIA FELICIO**

1 INTRODUÇÃO

A presença de alunos público-alvo da educação inclusiva em salas de aula regulares é uma experiência relativamente recente no Brasil, que foi reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por isso é importante a investigação do contexto em que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estejam incluídos, para a verificação e delineamento de estratégias educacionais que sejam coerentes com seus direitos e possibilidades de aprendizagem juntamente com todos os colegas.

Nesse sentido, a pesquisa descritiva a seguir foi apresentada no VIII Seminário Nacional de Educação Especial e VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, evento ocorrido nos dias 25, 26 e 27 de fevereiro de 2019, na cidade de Uberlândia-MG. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013), da participação em trabalhos grupais, de dois alunos público-alvo da educação inclusiva, concluintes do Ensino Médio numa escola da rede estadual de educação do Estado de Goiás, na cidade de Caldas Novas, no ano de 2018.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental (LAKATOS; MARCONI, 2003) e como instrumentos de coleta de dados, utilizamos os planejamentos quinzenais da professora de apoio à inclusão e relatórios bimestrais de acompanhamento desses alunos, além de documentos fornecidos pela secretaria e coordenação da escola.

A pesquisa foi autorizada pelo diretor da escola, que assinou o termo de anuência, e seguiu os critérios éticos de sigilo e confidencialidade descritos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (2012).

A pesquisa e análise documental foram realizadas no mês de dezembro de 2018 e permitiram a verificação do tipo de NEE de cada aluno matriculado, idade e ano escolar. Dessa maneira, a turma da Terceira série (Ensino Médio) do turno vespertino foi escolhida para realização da pesquisa por ser composta por mais de um aluno com NEE, a quem denominaremos aluno A e aluno B, pela proximidade de inserção no mundo do trabalho já que estariam concluindo

* Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos – GO.

** Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos – GO.

o Ensino Médio e por eles serem acompanhados pela profissional de apoio à inclusão, sendo possível o acesso aos registros específicos do processo de inclusão escolar dos mesmos.

No primeiro momento foi realizada a leitura dos planejamentos quinzenais e relatórios bimestrais da professora de apoio, com foco na identificação de atividades propostas para que se realizassem em grupo. Feito a identificação dessas atividades, buscamos os registros da maneira como elas foram desenvolvidas e da participação dos alunos na execução das mesmas a fim de verificar os conhecimentos construídos e habilidades estimuladas durante tais atividades.

Portanto, o objetivo do estudo foi verificar a participação dos alunos com NEE e possíveis contribuições dos trabalhos realizados em grupo no processo de construção do conhecimento desses alunos, buscando descrever os conteúdos estimulados com a realização de tais atividades colaborativas e as habilidades desenvolvidas que pudessem auxiliar a futura inserção deles no mundo do trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

A inserção de pessoas com NEE na política educacional brasileira ocorreu somente em meados do século XX em que observamos nas leis referências de diversas maneiras, em alguns momentos como “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” e “educação especial”. Até 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência era ofertado de maneira segregada, em estabelecimentos especializados, escolas especiais e classes especiais (MAZZOTTA, 2011).

Após esse período, temos tentativas de inclusão desse público nas escolas regulares, porém as leis e diretrizes ainda permitiam o encaminhamento para as classes ou escolas especiais, por isso não houve ruptura do modelo de segregação. Felizmente, já no final do século XX, estimulados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os debates e ações para a efetiva inserção dessas pessoas na sociedade e no ensino regular ganhou repercussão (SILVA, 2010).

Nesse contexto, a atual LDB (BRASIL, 1996) prevê um modelo inclusivo que garanta a todos o direito de acolhimento, convivência e aprendizado no espaço escolar. Quanto à definição do público-alvo da educação inclusiva, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” define como alunos com NEE os discentes com deficiência, superdotação ou altas habilidades e alunos com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Terra e Gomes (2012) discutem o fato dos professores ainda se sentirem despreparados para lidar com a diversidade encontrada no espaço escolar e sugerem a busca de práticas educativas que realmente incluam a todos e contemplem diferentes formas de ensino e avaliação. Além disso, em relação aos

estudantes matriculados no Ensino Médio, é importante dar suporte e estímulo para que alcancem o objetivo de futura inserção no mundo do trabalho, afinal, segundo direciona o art. 35, no inciso II da LDB, uma das finalidades dessa última etapa da educação básica é “[...] a preparação básica para o trabalho [...] para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Então, a preocupação com o mundo do trabalho deve permear os objetivos de ensino nessa etapa da educação básica e para o aluno com deficiência ou qualquer outra NEE a profissionalização é um desafio, com barreiras de preconceitos e estigmas que só serão minimizados se esse estudante receber uma formação capaz de promover a mediação para o mundo do trabalho (REDIG; GLAT, 2017).

Assim, pensando na relação entre trabalho e educação, Barbosa e Moura (2013) alertam que a escola no século XXI precisa superar as práticas de ensino tradicionais e sugerem que a sociedade atual e o mundo do trabalho requerem pessoas com criatividade, autonomia e outras habilidades, que podem ser desenvolvidas na escola, por meio de atividades onde o aluno é estimulado a construir o seu aprendizado.

Por isso essas habilidades precisam ser estimuladas no contexto escolar em que os alunos com NEE possam estar realmente incluídos, afinal, todos podem aprender e, propiciar as condições para que o aprendizado ocorra para estes alunos deve ser também o compromisso da equipe escolar (BRASIL, 2008). Mantoan e outros (2010) corrobora com esta ideia e sugere o uso de atividades que estimulem a interação e relações interpessoais, onde o protagonismo e a colaboração entre os alunos sejam estimuladas no processo de construção do conhecimento:

[...] É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo. A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula (MANTOAN *et al.*, 2010, p.13).

Nesse sentido, uma prática interessante seria a promoção de atividades que sejam desenvolvidas em grupo, pois estas permitem que os alunos atuem

na resolução de um mesmo problema, compartilhando ideias, conceitos e estratégias para realização de um objetivo comum (FERNANDES, 1997). Sendo assim, apresentamos os resultados da pesquisa realizada, que buscou relatar a participação de dois alunos com NEE em atividades realizadas por meio de grupos de trabalho e os conceitos e habilidades estimuladas nesse processo.

3 RESULTADOS

A escola em que realizamos o nosso estudo funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e atendeu 1293 alunos matriculados no ano de 2018. Há um registro específico de alunos com NEE entre essas matrículas e por meio dele verificamos que no período matutino constavam 9 matrículas e no período vespertino, constavam 06 matrículas no ensino fundamental e 7 matrículas no ensino médio. Já no período noturno, não foram registradas matrículas de alunos com NEE em 2018.

A turma da Terceira série do turno vespertino escolhida para realizar a pesquisa era composta por 23 alunos, entre eles, 2 alunos público-alvo da educação inclusiva. Um deles diagnosticado com Paralisia Cerebral, Retardo Mental Moderado e Epilepsia, com 22 anos de idade (denominado aluno A) e o segundo com diagnóstico de Transtorno do *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Bipolar e Esquizofrenia, com 20 anos de idade (denominado Aluno B). Ambos foram acompanhados pela profissional de apoio à inclusão em sala de aula, durante as atividades propostas no decorrer do ano. A função dessa profissional é auxiliar estes alunos em suas dificuldades, mediando o processo de inclusão, sendo uma auxiliar do professor regente.

Em relação às propostas de trabalhos em grupo, identificamos quatro grandes projetos que deveriam ser desenvolvidos por todos os alunos da escola, divididos em grupos de trabalhos. Escolhemos então, analisar a participação dos alunos nesses projetos devido a maior dimensão e abrangência, excluindo assim, propostas direcionadas unicamente à turma investigada.

O primeiro projeto realizado foi o III Seminário de Matemática, no primeiro bimestre, com a proposta de que os alunos se organizassem em grupos de 6 alunos, desenvolvessem buscas em *sítes* e livros sobre um dos conteúdos de seu ano escolar e apresentassem esse conteúdo aos alunos de outras 5 turmas, presentes no auditório da escola.

De acordo com os registros da professora sobre a participação dos alunos nesse projeto, ambos se mostraram resistentes no início e demonstraram insegurança ao terem que se expor frente a todos no auditório, sendo que o grupo em que aluno A pertenceu, ficou encarregado de apresentar sobre Grandezas direta e inversamente proporcionais.

Após a mediação dos professores e apoio dos colegas, os alunos conseguiram vencer suas dificuldades e o aluno A conseguiu apresentar, após falas prévias dos colegas, uma síntese de tudo que haviam dito e destacou ain-

da a importância do conhecimento para serem bem-sucedidos em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros concursos públicos caso desejassem.

Em relação ao aluno B, após intervenção dos professores e conversa com o grupo que inicialmente se recusavam a colaborar, várias sugestões foram dadas e o grupo decidiu trabalhar com Estatística, modificando a postura inicial. O aluno B surpreendeu a todos quando propôs a realização de uma pesquisa estatística, que foi realizada em outra turma. Então, após tratarem os dados estatisticamente, apresentarem os resultados no III Seminário de Matemática, houve a contextualização e aplicação do conhecimento matemático, além de colaboração entre os alunos, sendo que o aluno B ainda recebeu elogios dos professores ao vencer seu nervosismo e conseguir participar da apresentação com os demais colegas do seu grupo.

O segundo projeto desenvolvido foi “Feira de Ciências e Roupas com Recicláveis”, envolvendo as Ciências da Natureza, realizada no segundo bimestre com a proposta de que os alunos se organizassem em grupos de aproximadamente 6 alunos e apresentassem uma experiência científica, o evento foi aberto à toda a comunidade escolar. Sobre ele temos os seguintes registros:

O aluno quis fazer parte do grupo que representaria a sala no desfile com roupas confeccionadas a partir de materiais reaproveitados, assim, participou das reuniões do grupo, escolha dos modelos e coleta dos materiais necessários (Registro da professora de apoio sobre a participação do aluno A).

Já o aluno B, conforme registrado pela professora de apoio, optou por participar de um grupo com a temática de fabricação de plásticos biodegradáveis, apresentando bastante interesse ao manusear o material produzido a partir do caldo do cozimento de batatas, misturado com glicerina e corantes. Apesar de ter apresentado dificuldades na compreensão da representação das reações envolvidas na obtenção do polímero, mostrou-se encantando com as possibilidades de aplicação deste e procurou responder as questões feitas pelos visitantes da feira, junto com os colegas.

A despeito das dificuldades, ambos conseguiram ter participação efetiva na feira e a mediação dos professores e da professora de apoio auxiliaram na inclusão destes alunos. A seguir apresentamos algumas preocupações da professora de apoio registradas no relatório de acompanhamento da atividade do grupo em que estava participando o aluno B:

O aluno possui dificuldades acentuadas de memória e atenção, além de um desenvolvimento cognitivo comprometido, o que nem sempre é compreendido pelos colegas, que às vezes riem de suas perguntas e comen-

tários, outrora não têm paciência com suas atitudes impulsivas. Procuo resolver os conflitos por meio do diálogo com esses alunos, explicando que muitas atitudes do aluno estão relacionadas à sua NEE e que ele precisa da compreensão e tolerância dos colegas (Relato da professora de apoio sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno B).

O terceiro projeto foi desenvolvido no terceiro bimestre, intitulado “Feira literária-Literatura e suas faces”, envolvendo a área de Linguagens, com a proposta de apresentar a literatura de diversas formas, então os alunos realizaram apresentações de teatros, músicas, declamações e pintura de quadros, apresentados no auditório. No caso da turma pesquisada, a sala se dividiu em dois grupos de trabalho, que deveriam organizar uma apresentação sobre a terceira fase do Modernismo no Brasil. Nessa proposta, os dois alunos fizeram parte do mesmo grupo de trabalho, que organizou um seminário sobre a temática, com apresentação de *slides* e uma paródia.

A professora de apoio apresentou em seu relato de acompanhamento que os alunos deste grupo estavam bastante indecisos quanto à forma de organizar a apresentação, então o aluno A, por iniciativa própria, trouxe dados de uma pesquisa realizada em sua casa sobre a biografia de Vinícius de Moraes e Tom Jobim, demonstrando interesse e vontade de falar sobre estes autores na apresentação que deveriam fazer. Outro aspecto interessante destacado pela professora foi o fato de que apesar dos demais colegas do grupo ficarem presos a leituras, o aluno A discorreu sobre os autores por ele escolhidos sem recorrer a leituras, conseguindo apresentar um bom domínio de conteúdo, apesar do nervosismo.

Já o aluno B, estimulado pela professora de apoio, quis participar da elaboração de uma paródia com elementos da terceira fase do Modernismo e principais autores desta, conforme observamos no relato documentado sobre a participação dele na atividade. Ainda constava que este aluno gostava muito de cantar e tocar violão, assim, após pesquisas em livros didáticos, conversas e estímulos do professor de Língua Portuguesa (músico), uma paródia foi adaptada a partir de uma música sertaneja bastante conhecida. A seguir transcrevemos parte do relatório da professora de apoio sobre a participação deste aluno nesta atividade:

No dia da apresentação ele chegou bem arrumado, ansioso, perguntava a mesma coisa várias vezes, pra mim e para os colegas, que demonstraram paciência com ele e repetiam as respostas. [...] foi um sucesso, ele tocou e cantou com os outros dois colegas, e os espectadores logo aprenderam o refrão, os professores elogiaram a paródia, além de comentarem que ficaram surpresos ao ver que o aluno conseguiu memorizar a letra, com tantos termos e nomes diferentes (Relato da professora de apoio sobre a participação do aluno B na atividade).

O quarto projeto desenvolvido foi “II Feira Cultural”, no quarto bimestre, com a proposta de envolver as Ciências Humanas numa exposição de trabalhos e gastronomia relacionados a um dos conteúdos do quarto bimestre. Assim, a turma pesquisada trabalhou em grupos de aproximadamente 10 componentes e novamente os alunos com NEE estiveram no mesmo grupo, que organizou uma exposição com cartazes e fotos sobre o Período Militar no Brasil e degustação do “prato preferido” do Marechal Castello Branco. Seguem os registros sobre a participação destes alunos neste projeto:

O aluno se interessou pela temática que o grupo deveria expor e logo conversou com os colegas discorrendo sobre vários aspectos do Período Militar que já conhecia. Como gosta muito de História, nos dias que se seguiram, ele continuou pesquisando e trazendo novas informações para compartilhar. Não foi necessário nenhum tipo de ajuda, o próprio aluno buscou se reunir com os colegas [...] Durante a exposição o aluno se destacou, falando com propriedade sobre os acontecimentos do período, sem recorrer à leitura (Relato da professora de apoio sobre a participação do aluno A).

Já nos registros relacionados ao aluno B, observamos que houve dificuldades da professora de apoio em ajudá-lo no desenvolvimento da atividade, consta ainda neste relato que embora vários colegas tentarem ajudar e o esforço deste aluno, ele não conseguia avançar. Então os colegas decidiram que ele iria apenas apresentar o prato que eles levariam para degustação como o prato preferido do Marechal do período estudado. Conforme a percepção da professora de apoio, “[...] no momento da exposição avaliativa ele conseguiu falar, sem erros” (Relato da professora de apoio quanto à participação do aluno B na atividade).

Outro aspecto destacado nos registros da professora de apoio, refere-se ao remédio controlado que o aluno B precisava tomar de forma contínua e, ao questionar o aluno, se este se sentia bem, constatou que ele estava sem medicação, conforme podemos constatar a partir do seguinte relato transcrito:

[...] percebendo que ele não estava bem, perguntei sobre os remédios, e ele disse que haviam acabado e precisava de nova consulta, mas a mãe estava doente e impossibilitada de levá-lo à Goiânia (Relato da professora de apoio sobre a participação do aluno B na atividade da II Feira Cultural).

Assim, podemos perceber que os alunos A e B puderam ser incluídos em cada atividade desenvolvida de forma coletiva, com empenho dos profes-

sores, colegas e da professora de apoio eles foram auxiliados nas dificuldades e receios enfrentados em cada etapa.

4 **DISCUSSÕES**

Os registros da professora sinalizam que a inserção dos alunos com NEE em trabalhos em grupo é possível, ainda que haja resistência, como exposto na realização do primeiro projeto, é preciso acreditar que eles são capazes e incentivá-los a vencerem suas limitações, e o pertencimento a um grupo de trabalho ajuda nesse aspecto e favorece experiências que não aconteceriam no isolamento (DAMIANI, 2008). Além disso, destacamos que o trabalho colaborativo dos professores regentes e de apoio foi essencial para que os alunos concluíssem as atividades propostas, conforme orientam Vilaronga e Mendes (2014), deve haver parceria entre esses profissionais visando à efetividade do processo inclusivo.

Quanto ao segundo projeto “Feira de Ciências e Roupas com Recicláveis”, o relato sugere que o aluno B construiu conceitos relativos à temática estudada em seu grupo e que a atividade despertou a curiosidade do aluno, mesmo apresentando dificuldades de compreensão de alguns conceitos em química. E em relação às atitudes negativas dos colegas, demonstradas nos relatos sobre ele, a atividade reforçou a importância da solicitação de trabalhos em grupo para a promoção de habilidades interpessoais.

Conforme orientam Del Prette e Del Prette (1998) essas habilidades devem se constituir como um dos objetivos da educação escolar e as autoras ainda reforçam a importância da promoção de situações em que os alunos sejam expostos à interação social, ressaltando que os professores podem aproveitar esses momentos para trabalhar essas habilidades. Isso ficou explícito na oportunidade que a professora aproveitou para dialogar com os colegas sobre tolerância, na tentativa de minimizar os conflitos existentes.

Consoante ao terceiro projeto desenvolvido, “Feira literária- Literatura e suas faces”, os dois relatos confirmam que os trabalhos em grupo e a realização de parcerias que possibilitam o protagonismo do aluno e a descentralização do professor como transmissor do conhecimento, têm aplicabilidade também para alunos da educação inclusiva. Em ambos, entendemos que houve a mobilização dos alunos e o desenvolvimento de habilidades importantes como pesquisa, leitura e investigação, e que o aprendizado foi construído a partir da curiosidade e no caso do aluno B, acrescido do prazer pela música.

No que se refere ao quarto projeto, “II Feira Cultural”, a participação dos alunos reitera a importância do desenvolvimento de atividades descentralizadas do professor, que estimulem o aluno e desenvolvam habilidades importantes para construção da autonomia dele em relação ao seu aprendizado. Além disso, a formação de grupos de trabalho prepara o aluno para o mundo

do trabalho ao estimular habilidades como “[...] conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 52).

Algumas dessas habilidades foram relatadas pela professora, pois percebemos que o aluno A demonstrou iniciativa na condução de seu grupo de trabalho, autocontrole e comunicação no momento da exposição, dessa maneira, além de aprender os conteúdos propostos o aluno também estava sendo preparado para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Tais habilidades também foram desenvolvidas pelo aluno B que também demonstrou autocontrole ao se comunicar com o público que visitou a feira.

Ainda quanto à participação do aluno B, compreendemos que seja necessária uma rede de colaboração que inclua a família e uma equipe multiprofissional para que os objetivos da escola inclusiva sejam efetivados, pois fatores externos ao contexto escolar como a falta do remédio, a dificuldade de deslocamento até o médico e a própria condição da mãe que estava doente interferiram no desempenho do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sugere que o trabalho realizado em grupo se mostrou possível e vantajoso na turma com alunos com NEE, sendo que a participação deles foi efetiva e puderam contribuir com seus grupos de trabalho, afinal, independentemente de suas limitações, suas potencialidades foram valorizadas. E as atividades realizadas de maneira colaborativa com os colegas ainda proporcionaram interação, aprendizado de conteúdo, mudança de atitudes e superação de limitações.

Assim é importante o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a autonomia dos alunos e os preparem, vislumbrando a continuidade do processo inclusivo com a efetiva inserção na sociedade e futuramente no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaducespecial.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA SAÚDE (Brasil). **Resolução CNS, nº 466, 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acesso em: 1 jun. 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 217-229, dez. 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 jun. 2018.

FERNANDES, E. O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. **Análise Psicológica**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 563-572, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: SEESP, 2010.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Públicas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200330&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Paraná: Ibpex, 2010.

TERRA, R. N.; GOMES, Claudia G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 109-123, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629>. Acesso em: 8 jan. 2019.

UNESCO. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education: [**Declaração de Salamanca**]. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **RBEP**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2018.

BIFURCAÇÕES EDUCACIONAIS: ENTRE OS (DES) CAMINHOS DA INCLUSÃO

DÉBORA CRISTINA RICARDO*

ELIANA LÚCIA FERREIRA**

GISLAINE DE FÁTIMA FERREIRA DA SILVA***

JANINE LOPES CARVALHO****

RODRIGO DE MAGALHÃES VIANNA*****

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em todas as suas modalidades, tem investido em políticas de ações afirmativas visando o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e grupos historicamente excluídos, como pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em instituições de ensino. Observa-se uma preocupação com o ingresso nas escolas e instituições de ensino técnico, tecnológico e superior, sem, no entanto, priorizar a qualidade da educação ofertada, e concomitantemente a permanência desses estudantes.

De acordo com Oliveira (2017), à medida que os espaços escolares se tornam territórios plurais, ricos em diversidade humana, a escola é desafiada a responder às diversas demandas emergentes, de tal modo, que é constantemente aclamada a (re)pensar e (re)construir suas práticas. Consequentemente, a Educação Especial configurou-se como suporte à educação regular, se materializando dentro da escola, disponibilizando os serviços de apoio aos discentes público-alvo da educação especial, como o atendimento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais, as adaptações curriculares, o plano educacional individualizado, entre outros.

Diante da atual conjuntura, é necessário questionar nossa relação com a Educação Especial. Eni Orlandi (1996) liga a noção de ideologia à noção de interpretação como lugar de inflexão da questão ideológica, dessarte, somos interpelados por movimentos de interpretação e significância. Nesse deslocamento e encontro, a interpretação apresenta-se como “conteúdo já lá, como evidência, o sentido deste objeto simbólico”. Em contrapartida, a significância “é um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história” (ORLANDI, 2014, p. 39).

Orlandi (2014) destaca que pela ideologia, naturaliza-se o que é produzido pela história. Há uma transposição de certas formas materiais em outras,

* Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Ensino a Distância – NGIME/UFJF.

** Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Ensino a Distância – NGIME/UFJF.

*** Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Ensino a Distância – NGIME/UFJF.

**** Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Ensino a Distância – NGIME/UFJF.

***** Núcleo de Pesquisa em Inclusão Movimento e Ensino a Distância – NGIME/UFJF.

com o intuito de construir transparências para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto, como evidências empíricas. Assim, pela noção de interpretação, sujeito, sentido, língua, história e ideologia estão ligados, não havendo sentido distante da própria interpretação. Isto posto, a ideologia, não concebida como ocultação, é compreendida como um modo de produção de evidências que prende o sujeito em suas teias de simulação, tendo como sua materialidade o discurso.

“A língua, sujeita a falhas, se inscreve na história para significar” (ORLANDI, 2014, p. 39). Resignificar os discursos, as narrativas, memórias e histórias, nos lança a novos questionamentos e reflexões, fazendo-nos problematizar o silêncio, o não dito sobre a inclusão e as pessoas com deficiência. Analisar nossa relação com a Educação Especial, implica (re)pensar os equívocos da interpretação e da ideologia, nos levando a romper com o silenciamento.

Entendendo por Educação Especial na perspectiva inclusiva, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; onde se assegura um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns.

Os serviços educacionais especiais são desenvolvidos em parceria com a escola e a família, integrando-os numa estratégia global de educação. De acordo com a legislação vigente, a Escola realiza o atendimento educacional especializado aos estudantes, por meio de acolhimento individual; adequação da rede física; elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); busca, junto aos pais, mães ou suas/seus responsáveis, por informações sobre as especificidades apresentadas pela criança bem como relatórios de atendimento/acompanhamento que ela tenha sido submetida ou que esteja em andamento.

No entanto, precisamos sempre questionar todas as ações. Esse modelo de ação, pode receber a denominação de política pública, de políticas de inclusão. Mas que políticas são essas? Helena Sardagna (2006, p. 3) concebe a primeira “como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecer verdades específicas que, ao serem atravessadas pelos sistemas globais, constituem os próprios sistemas de ensino”. Sendo a segunda entendida por Lopes (2011, p. 9) como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

Não seriam processos de normação? Não seria uma forma de segurança, de disciplina? A inclusão em geral, nas escolas e na sociedade, não

seria uma estratégia biopolítica que visa amenizar os riscos que as diferenças provocam? “A sociedade é educativa. Esse é o jogo para o qual o Estado neoliberal é necessário, pois se todos estiverem incluídos, todos estarão jogando o jogo proposto pelo mercado ou ainda do Estado empresa” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84). A questão central é compreender como esses mecanismos encontram-se emaranhados aos processos de inclusão. Que relação é essa? Que inclusão é essa?

Os processos inclusivos são produzidos no social. É impossível falar de inclusão escolar ou social sem falar em seu oposto: a exclusão. [...] os processos de in/exclusão são relacionais, dependem um do outro para acontecer. Não há como ficar fora dos intensos jogos dessa política neoliberal que nos agrega a essa sociedade disciplinar e, agora, mais intensamente à sociedade de normalização ou de controle. Somos subjetivados por esses sentidos e forças, adquirindo cada vez mais essa subjetividade inclusiva (LOPES; FABRIS, 2013, p. 84).

É preciso fazer um recorte histórico para vislumbrarmos o que é in/exclusão hoje, o que é diferença, o que é anormal, o que é deficiência. Foucault (2001, p. 59-60) remetendo-se a Idade Clássica, nos diz que a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste correspondeu a invenção das tecnologias positivas de poder.

A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação a peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2001, p. 59-60).

O que Foucault (2001) nos traz é a oportunidade de problematizar os significados das palavras e (re)pensarmos o sentido que as mesmas dão aos fatos, e aos sujeitos. O poder que exclui, que segrega, também fabrica outros efeitos. Depende do modo como vimos as normas.

A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico – diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Em todo caso – e é a terceira idéia que acho ser importante – a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p. 62).

A norma não exclui. A norma busca transformar o anormal em normal, para incluí-lo. A norma é uma invenção que busca controlar e/ou destruir as diferenças que escapam e insistem em existir. Focando nas pessoas com deficiência, vimos em Le Breton (2007, p.73-74) que “nossas sociedades ocidentais fazem da deficiência um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de “deficiente” como se em sua essência o homem fosse um ser deficiente ao invés de ter uma deficiência.

David Le Breton (2007) nos convida a repensar a concepção de deficiência, a qual de acordo com Carolina Teixeira (2011, p. 65)

[...] quando empregada na linguagem senso comum –, adjetiva todo o mal existente, a falha humana, a ineficiência dos sistemas, as incompetências dos poderes sociais. Ela ainda é compreendida nos moldes reducionistas de um binarismo corporal normal X anormal. Esta visão cartesiana de mundo, que permanece ainda atrelada aos binarismos classificatórios, vitima o cidadão que tem ou adquire uma deficiência renegando-lhe os espaços de convívio e atuação em sociedade, reafirmando a supremacia das instituídas eficiências.

Carolina Teixeira (2011) destaca que a própria palavra deficiência exprime uma intenção de boicote, ao possuir em sua estrutura uma grafia performativa – deficiência. Evidenciando na ótica da eficiência a necessidade em se possuir um corpo normal.

Retomando a concepção de Foucault, de que “a norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas” (REVEL, 2005, p. 65), compreendemos o diferente sendo o anormal e assim, segregado em um cenário regido pela normalidade.

François Ewald (1993, p. 86) concebe a norma como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Um princípio de comparação que não permite a comunhão, agindo, na leitura de Alfredo Veiga Neto e Maura Lopes (2007) “no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42).

A norma age ou provocando ações que homogeneizem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários. Então, a norma age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42).

Assim, nos vimos diante de duas formas de operação da norma: normatização e normalização. A primeira é “agenciada por dispositivos disciplinares e a outra por dispositivos de seguridade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42). Em outras palavras, ambas atuam junto “às artes de governar¹”. Pela normatização imprime-se controle, identificando, descrevendo, posicionando, limitando corpos, e pela normalização procura-se fazer com que os grupos desfavoráveis se assemelhem aos mais favoráveis (FOUCAULT, 2006, p. 83).

Lopes e Fabris (2013, p. 42-43), ancoradas em Foucault (2008), frisam que

A norma disciplinar é constituída a partir de um normal universal. Isso significa que primeiro se define a *norma* e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc. Por normalização marcamos um processo inverso ao de normatização. A normalização parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma.

No jogo das normas, em seus meandros, nos instauramos, ou melhor, somos identificados e colocados na linha tênue que separa dicotomicamente os sujeitos. Somos classificados e recebemos um rótulo – Normal ou anormal; Mulher ou homem; Negro ou branco; Deficiente ou não deficiente. Deficiente ou eficiente?

É o normal que determina o anormal. Mas a normalidade entendida a partir da normalização, não a coloca como condição permanente e dada. Na normalização a normalidade, “deve ser compreendida como um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos baliza” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45-46).

Assim, temos por normalidade, entendida na normalização, as ações dos sujeitos sobre si mesmos, promovendo e sendo movimento. Esse transitar, que por não partir da norma (normatização), como nos elucidava Tatiana Rech

¹ Para Veiga Neto (2002), *governo* e *governamentalidade* seriam palavras mais adequadas para problematizarmos as formas de condução das condutas de um sobre os outros quanto às ações dos sujeitos sobre si mesmo. A palavra *governo* remete àquele que governa (o chefe de Estado, o chefe de família, o diretor da escola), portanto não seria a palavra mais adequada para nos referirmos aos processos de condução das condutas caracterizadas pela palavra em francês, utilizada por Foucault: *gouvernement*. Para melhor traduzir para o português tais processos de condução, Veiga Neto (2002, p. 19) sugere que utilize *Governo*, com “G” maiúsculo, para se referir à “[...] instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar”, traduzindo dessa forma *gouverne* por *Governo* (LOPES; FABRIS, 2013, p. 22-23).

(2010), possibilita expandir a própria norma, tornando-a flexível e maleável, fugindo do delírio classificatório. No entanto,

Com o objetivo de normalizar o sujeito ou de naturalizar a sua presença na população entre aqueles que compõem o *gradiente* social em que participa, o indivíduo, além de ser “tratado” a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é quantificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

Desse modo, cria-se a ilusão de uma ação que fuja do objetivo de enquadrar os sujeitos em caixas classificatórias. Mas, o que se sucede é uma imposição de “desejos”, “vontades” e “necessidades”, implícitas nos discursos e no mecanismo de governamentalidade, fazendo com que os “anormais” busquem se incluir nas caixas “mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83).

Para melhor entendimento dessa trama, torna-se necessário apresentar os conceitos que fundamentam a vigente escrita. Partimos, então, da governamentalidade. Pensando em governo como “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA NETO, 2002, p. 21), Lopes e Fabris (2013) concebem governamentalidade, a partir da leitura de Veiga Neto (2002), como um arranjo de ações de governo adicionadas às ações de subjetivação.

Foucault (2008), ressalta que no (neo)liberalismo o Estado moderno demonstrou interesse pela relação sociedade e mercado, destacando a primordialidade de se governar amparado nos dispositivos de segurança, esses que determinam a norma no parâmetro da normação. O que Foucault buscou elucidar, é que através das práticas de governamentalização – Governo, governo e governamentalidade – seria possível exercer os objetivos do mercado.

Exemplificando, ao separar a população em caixas, temos grupos e públicos diversos, que possuem suas características previamente identificadas e fixadas pelas normas. Assim, o mercado pode fabricar e fornecer seus produtos para cada agrupamento. Contudo, o exercício do poder é fluido, não se encontrando inerente aos “soberanos²”, implicando, desse modo, modificações e/ou deslocamentos nas práticas de governo e subjetivação, “dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc. enfrentadas respeitando recortes temporais e espaciais” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 24-25).

² Castro (2009) destaca que Foucault se opunha e deixa de lado dois sistemas de análise do poder: o poder como repressão e o poder como soberania. Este último sistema, que encontramos nos filósofos do século XVIII, articula-se em torno ao poder concebido como um direito originário que se cede e ao contrato como fonte do poder político. Para Foucault o poder funciona em rede: o indivíduo não é simplesmente o que está frente ao poder, nunca é um alvo inerte. Os indivíduos sempre se encontram na posição de padecer e exercer o poder (CASTRO, 2009, p. 403-404).

Dessa forma, amparando-nos em Lopes e Fabris (2013), entendemos que o mesmo exercício de poder que determina as formas de vida, as normas, também determinam os tipos de Governo. Assim, percebemos o jogo existente nas entrelinhas, para que o poder seja sempre exercido pelo mercado, pelo Estado.

Logo, segundo Veiga Neto e Lopes (2013), as práticas de governamento buscam dominar todos os espaços e culturas, mostrando uma articulação entre disciplina, norma e biopoder. Para Edgardo Castro (2009) o biopoder se mostra em sua dupla face

Como poder sobre a vida e como poder sobre a morte. Trata-se, definitivamente, da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, do homem como ser vivente. A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (os juristas dos séculos XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e morte, a relação entre a preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e a soberania) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias do poder (CASTRO, 2009, p. 57).

Entendendo, diante do descrito por Castro (2009), que a promoção e garantia da vida encontram-se ligadas ao biopoder e, deslocando o conceito para o capitalismo, vimos em Castro (2009, p. 58) que o mesmo “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”.

Ao controlar os corpos, o biopoder associado às práticas disciplinares, normas e governamento, impõe os já ditos “desejos”, “vontades” e “necessidades”, impõe a precisão de mudança de polos – do anormal para o normal –, considerando o movimento e mudanças da normalidade.

Retomando o conceito de governamentalidade como sendo um conjunto de ações que atingem, pelo discurso, somados às ações da subjetivação, todos os espaços sociais, compreendemos o perigo da ação do sujeito sobre ele mesmo em meio a discursos que imprimem verdades.

Para Foucault (2005, p. 127) “o termo discurso significa um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. É um conjunto de enunciados que borbulham poder, como nos traz Castro (2009, p. 120),

O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso e, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.

E, é por entre discursos de poder que a subjetivação se manifesta. Judith Revel (2005) alude que o termo subjetivação designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” do ser subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

A subjetivação, nesse contexto, refere-se ao modo como o homem/a mulher se vê como sujeito do conhecimento, em outros termos, como o sujeito se enxerga na relação sujeito-objeto. No que lhe concerne, pelo processo de objetivação, o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento. Assim, a objetivação e a subjetivação são processos que se complementam e que convivem nos meandros dos jogos de verdade³.

Dito isto, a questão volta-se para as condições e técnicas pelas quais a subjetivação acontece. Quais verdades provocam a revelação de si? Tais verdades são instituídas por quem? A produção das subjetividades possui qual propósito?

Apresentando como objetivo o desejo por problematizar, problematizamos as normas, os processos de governamentalidade, os discursos, os jogos de verdade, a própria subjetividade. E ao problematizar, vamos contatando e instaurando fendas, por onde podemos questionar mais, ecoar nossas vozes e exercer o poder.

Por essas fendas a anormalidade, também, é questionada. Anormal são todos que fogem a norma, desviantes da norma. Assim, anormal não seríamos todas e todos? O que escapa ao normal é o anormal? Nessa lógica, anormal é o diferente de normal? Que diferente é esse? Que diferença é essa?

É a diferença que não pode ser reduzida ao mesmo, ou comparada ao conceito de diversidade. Às filosofias da diferença não eliminam as normas, mas nos leva a questioná-las. “Ao retirar a credibilidade das grandes narrativas e transformá-la em problema, em interrogação” (HEUSER, 2008, p. 63), os discursos mais caros são desconstruídos. Ester Heuser (2008) nos fala que ao problematizar, fazemo-nos ouvir. Nós, “mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes mentais, selvagens e crianças” (HEUSER, 2008, p. 64), tantos outros nós. Nós, vozes da diferença.

Pensando nessa diferença que não cabe em discursos e regras de norma e, ciente que no processo de ajuste de todas e todos à norma, a escola

³ Por jogos de verdade Foucault compreende “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2004, p. 235). Isso significa, de acordo com Castanheira (2012), dizer que os jogos de verdade são os modos pelo quais os discursos podem ou não se tornar verdadeiros conforme as circunstâncias em que são ditos; a maneira pela qual um determinado tipo de objeto se relaciona com o sujeito.

é, como nos mostra Lopes e Fabris (2013, p. 49), “desde o início da sociedade disciplinar, uma eficiente engrenagem dedicada a tal tarefa”, passamos a problematizar os mecanismos de controle e disciplina que vigoram nas instituições de ensino e que regulamentam a educação especial.

Assim, este trabalho apresenta como discussão as práticas educacionais inclusivas que vigoram nas instituições de ensino, visando problematizar as políticas de inclusão e os espaços de formação dos profissionais que atuam diretamente com o público-alvo da educação especial.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS BOAS PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE

A educação inclusiva tem sofrido modificações rápidas e profundas, as quais vêm alterando o cenário da educação regular. O processo educacional na perspectiva inclusiva aponta para o ensino-aprendizado de acordo com as necessidades/especificidades de cada estudante. Para compreender a evolução da sistema educacional brasileiro é importante que não se perca de vista a totalidade social da qual o sistema educativo faz parte (SAVIANI, 2009). Nesse contexto de educação para todos, dentro das políticas públicas de inclusão, são valorizados os diferentes saberes e as diversas culturas que os alunos e professores trazem consigo. Isso tudo acabou por alavancar novas perspectivas para a pessoa, tanto àquela com deficiência, quanto àquela sem deficiência dentro do contexto educacional. Percebe-se, dessa forma, o surgimento de um novo modelo no qual a sociedade se prepara para receber todos os tipos de diversidades.

Dentro desse aspecto, é necessário modificar a maneira de refletir a prática educacional em alguns princípios básicos. Para que isso ocorra, são necessários tanto a flexibilização do modo como a informação é apresentada, em conformidade com o modo como os estudantes respondem ou manifestam seus conhecimentos e suas habilidades, quanto a forma como os discentes estão engajados nesse novo contexto. Assim, deve-se alcançar uma redução das barreiras no ensino, proporcionando acomodações condignas, apoio aos desafios e, por fim, conservando as expectativas de amplas realizações para todos os estudantes.

No ambiente educacional de hoje, há a exigência de profissionais capazes de lidar com diversas situações, inserindo-se, de forma plena, dentro de uma nova cultura de aprendizagem. Essa nova cultura pertence a uma suposta sociedade do conhecimento, a qual exige que todos aprendam cada vez mais. Com isso, a educação busca se transformar para refletir as novas perspectivas que configuram o momento atual. Surge, dentro desse contexto contemporâneo, a Educação Acessível como o melhor modelo para conceber e gerir o conhecimento. Ela deve servir como base para a formação continuada do professor.

O ser humano precisa, portanto, estar em permanente adaptação ao novo. Isso faz com que deixe de existir aquele período da vida em que o sujeito se dedicava à formação e que, ao final dele, poderia se considerar completamente formado (KENSKI, 2006). Uma vez que o conhecimento profissional é algo em constante evolução, os indivíduos necessitam de uma formação continuada para estarem atualizados nele (TARDIF, 2012). Para Fusari (1998) e Nóvoa (1992), a formação inicial e a formação contínua são etapas de um mesmo processo:

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articuladores entre si (FUSARI, 1998, p. 538; NOVÓIA, 1992, p. 33).

Na formação de professores, fica ainda mais evidente a necessidade de uma formação contínua, já que eles são os responsáveis pela formação dos demais. Por causa disso, devem manter-se atualizados, conciliando permanentemente a tarefa de ensinar à de aprender (PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012). Nesse sentido, a formação contínua do professor deve ser entendida não como uma iniciativa de aperfeiçoamento individual, mas como uma concepção de política pública, sem a qual se torna impossível a construção de uma educação de qualidade (MELLO, 1999). Sendo assim, a formação contínua do professor deve auxiliá-lo a responder aos desafios do cotidiano escolar e aos da contemporaneidade, uma vez que é entendido que

o perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimento atualizado, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso (BRASIL, 1998, p. 138).

O conceito de formação continuada está apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que enfatizam a necessidade de o profissional da educação adaptar-se às mudanças advindas com a nova realidade social (BRASIL, 1998). Nesse sentido, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, destaca, em seu artigo 63, parágrafo III, que os Institutos de Educação Superior (IES) deverão manter programas de formação continuada para profissionais de educação em diversos níveis.

Em relação à formação de professores e à educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9.394/96) deu início a um processo de mudança em todos os níveis da educação, que foram reorganizados da educação infantil até a educação superior. A LDB dedicou um capítulo inteiro à formação de professores, destacando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação. A referida lei também apresentou as exigências das novas concepções de educação do mundo contemporâneo para com o docente:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, com o intuito de assegurar a acessibilidade para todos, inúmeras iniciativas de criar instrumentos legais foram realizadas. Algumas delas foram: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1998); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); a convenção da Guatemala (1999) e o Plano Nacional de Educação (2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já completa onze anos de sua elaboração e, além disso, já se passaram sete anos desde a criação do Programa Incluir. No dia 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tendo todos esses movimentos em vista, pode-se afirmar que, hoje, é tempo de se refletir como a política pública incentivou e tem incentivado avanços em relação à elaboração e à organização de recursos pedagógicos acessíveis.

A formação para uma educação acessível irá exigir do docente o desenvolvimento de novas competências e habilidades dentro de um processo ativo e permanente vinculado a uma estrutura de aprendizagem organizacional, o que condiz com as exigências da educação contemporânea e futura. Ambas requerem um novo tipo de profissional com competências múltiplas, que seja capaz de captar aprendizagens distintas e se adaptar a novas situações.

A formação continuada para esse novo tipo de profissional inserido no ambiente educacional acessível deve nortear a integração e a interação dos saberes a fim de torná-los significativos e construtivos no processo de ensino aprendido, de maneira a se aplicar isso no dia a dia. Há, a partir dessa

ideia, então, a necessidade de cursos de formação continuada, os quais sejam compostos por conteúdos que demonstrem uma forma concreta de unidade entre a teoria e a prática. Essa forma deverá ser construída a partir de teias com base nas relações presentes no cotidiano das salas de aula em meio à complexidade e às contradições presentes nesses espaços de aprendizagem, constituindo, assim, um processo de práxis⁴ contínuo. A unidade entre a teoria e a prática é uma temática que tem preocupado os educadores desde longa data (PIMENTA, 1995). Desse modo, pode-se afirmar que:

A prática docente [...] constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria [...] teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação também esse sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo (AZZI, 2009, p. 47).

Silvestre (2011, p. 175-176) salienta ainda que:

A presença de uma práxis formativa nos cursos de formação [...] deve ser pautada pelos objetos da própria dinâmica social: formar um professor que, buscando sua profissionalização, possua consciência crítica de suas práticas coerentes e criativas, e que, assumindo uma personalidade investigativa, possibilite a emancipação de seus alunos e, pela atividade docente, vá se constituindo como profissional competente e comprometido com uma escola que, para além do acesso, permita a permanência dos alunos com a qualidade possível.

A unidade teoria e prática são práxis, isto é, são atitudes teórico-práticas do homem sobre o mundo para transformá-lo. Sendo assim, a teoria e a prática são indissociáveis (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1995). Dentro dessa concepção, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é necessário transformá-lo (práxis) (MEDEIROS; BEZERRA, 2016), portanto “a práxis se dá num processo dialético que é intencional, consciente e concreto pela ação de reflexão do homem sobre a realidade” (CANDAUI; LELIS, 1999).

Dado que, as diversas formas de práxis são realizações efetivas, intencionais, coletivas e sociais do homem com a realidade que o circunda (KON-

⁴ A palavra práxis é normalmente utilizada como sinônimo ou equivalente ao termo “prática”, todavia, nessa proposta, iremos adotar a visão de práxis como atividade por meio da qual o homem transforma seu mundo, sua história e a si mesmo.

DER, 1992; MEDEIROS; BEZERRA, 2016); a formação continuada envolve uma “instrumentalização considerando não apenas a formação técnica e o domínio dos conhecimentos científicos, mas principalmente a formação pessoal que possibilite a retomada de suas histórias e de suas próprias necessidades” (GRASSI, 2003, p. 13; FELDMANN, 2009; SAVIANI, 2009).

Considerando todos esses aspectos, com base em Tardif (2012) e Orlandi (2013), compreende-se que a unidade teoria e prática está repleta de significados socialmente constituídos, subsidiada por diversos saberes, dentre os quais destacamos os saberes pedagógicos dentro de uma constituição da prática profissional, entendidos como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões dos professores sobre a prática educativa. Essas doutrinas e concepções atravessam o indivíduo por intermédio de significados e por meio de ideologias. A identificação dos sentidos mobilizados pela práxis no processo da educação acessível faz-se relevante a fim de subsidiar práticas de ressignificação dos conceitos e das atitudes dos seus atores, possibilitando, assim, a eliminação das barreiras impostas à busca pelo conhecimento.

A educação escolar não pode focar no estudante com deficiência e sua inclusão, mas, sim no currículo, a fim de que ele possa ser ajustado de maneira a satisfazer todos os estudantes. A maneira como o docente determina os objetivos e relaciona a sua aquisição por parte dos diferentes estudantes que constituem uma turma ou um grupo é fundamental na aprendizagem (RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017). Os estudantes podem alcançar grande parte dos objetivos se esses forem estabelecidos de uma maneira abrangente e global, proporcionando diversos modos de demonstração e de aquisição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes (NUNES; SALES, 2013).

A heterogeneidade que constitui o ambiente educacional demanda processos formativos que vão além do domínio dos conteúdos específicos. É um saber essencial da docência, por meio de planejamento pedagógico, ter conhecimento de como o estudante aprende e atender às características cognitivas e aos estilos de aprendizagem de maneira individual (BASTOS; LINDEMANN; ROMAN, 2016). Trata-se, portanto, de um modelo pedagógico que tem como principal finalidade responder às necessidades de todos os estudantes (RAPP, 2014; KING-SEARS, 2014). Reconhecer a necessidade de criar meios para que todos os estudantes possam ser incluídos, num ensino-aprendizado acessível, dentro de um currículo comum e em atividades executadas no ambiente educacional, implica em criar práticas que permitam diversos meios de envolvimento, de representação e de expressão (KING-SEARS, 2014).

Acesso e/ou acessibilidade são definições que surgem da complexidade e da ideia de trama. Ambas implicam no entrelaçamento entre as diferenças dos sujeitos e pela junção e pelo compartilhamento de suas singularidades, onde a mutualidade das relações sociais na sociedade contemporânea, a qualidade da evolução e a transformação da experiência humana provêm

justamente desse convívio em rede; o que afeta diretamente a formação dos docentes, já que os mesmos, uma vez no desempenho do cargo de professor, deveriam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora (MORAN, 2013; CASTELLS, 2010; FREIRE, 1996).

Na busca por uma educação de qualidade e igualitária para todos os indivíduos, a acessibilidade na educação escolar acaba por dar destaque ao respeito à diversidade dos estudantes. Nessa perspectiva, se faz necessário a preparação dos educadores envolvidos no contexto educacional acessível. No ambiente escolar, essa igualdade para todos é de fundamental importância, pois oportuniza o ensino-aprendizado também a estudantes com deficiência, preparando esses cidadãos para a vida social (TOLEDO; VITALIANO, 2012; SAMPAIO; MANCINI, 2014; ALMEIDA; BELOSSE; FERREIRA, 2017, OLIVEIRA; RICARDO, 2017).

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2006), acessível é o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer indivíduo, inclusive aquelas com deficiência. Desse modo, o termo acessível envolve tanto a acessibilidade arquitetônica como de comunicação. Significa para o usuário não apenas o direito de acessar a rede de informações, mas, também, o direito de que sejam eliminadas as barreiras físicas, que exista disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas apropriados, de conteúdos e apresentação da informação em modelos alternativos.

O conceito de acessibilidade apresentado é detalhado por Sasaki (2011, p. 67-68)

Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos e nos transportes coletivos;

Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual e etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e na comunicação virtual (acessibilidade digital);

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar);

Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudos (escolar), de trabalho (profissional), de atividades da vida diária e de lazer, esporte e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.);

Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.);

Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultado em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações

Segundo Morin, (2007) a acessibilidade e o acesso “são conceitos que emergem da complexidade e da ideia de trama, de tecido e que implicam no entrelaçamento entre as diferenças humanas, pelo contato e o compartilhamento dessas singularidades”. Entretanto, para executar o conceito de complexidade estabelecido por Morin (2007) há uma necessidade de reestruturação do pensamento e da educação, o que atinge de forma direta a formação de professores uma vez que os mesmos, no desenvolvimento da função docente, devem ser aptos a ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, tal como proposta por Freire (1996).

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA pode ser uma alternativa possível, já que se baseia no conhecimento resultante de pesquisas e práticas advindas de várias áreas, a saber: a Educação, a Psicologia do Desenvolvimento, as Ciências Cognitivas, as Neurociências (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014). Os princípios do DUA (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014) está relacionado com conceitos descritos por teóricos, tais como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom, que, através de suas inquietações a respeito do processo de ensino-aprendizagem, ajudaram-nos a compreender a forma como se aprende e a entender as diferenças individuais. Por intermédio do trabalho desses teóricos, temos as pedagogias indispensáveis para enfrentarmos as diferenças entre os indivíduos nas suas diversas formas de aprender. Além desses autores, o DUA é fortemente influenciado pelos conhecimentos resultantes das neurociências. Isso tudo garante uma base segura para a compreensão de como o cérebro aprende e de como pode ser possível um ensino-aprendizado eficaz (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014). Portanto, a aprendizagem é um processo multifacetado e está dentro de princípios e de diretrizes que abrangem o uso de três sistemas fundamentais:

- 1) Redes de reconhecimento, que são as responsáveis por fazerem a averiguação da informação a ser compreendida, sendo específicas para assimilar e atribuir significado aos padrões que nós vemos. Elas nos ajudam a identificar e a compreender as informações, as ideias e os conceitos;
- 2) Redes de estratégias, que são aquelas que organizam informações e são especializadas em desenvolver e monitorar padrões mentais e motores. Essas redes nos permitem planejar, executar e monitorar ações e capacidades;
- 3) Redes afetivas, que tem a ver com o engajamento na tarefa de aprender e são especialistas em fazer a avaliação dos padrões

e conceder a eles um sentido emocional. Essas redes nos incentivam ao entusiasmo no aprendizado e à curiosidade sobre o mundo que nos rodeia (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014 s/n).

A escolha do referencial teórico “Desenho Universal para Aprendizagem” possibilitar-nos-á abarcar elementos muito importantes para a prática do dia a dia. Será necessário, também, aliar a teoria do DUA as Tecnologias Assistiva para potencializar o ensino aprendizagem. Com o move-se da educação acessível o Desenho Universal para a aprendizagem e as Tecnologias Assistiva estão na vanguarda dos esforços para a criação de acesso para todos.

Alguns indivíduos podem ver a Tecnologia Assistiva (TA) e o Desenho Universal (DU) como idênticos, mas outros os veem como teorias contrárias. A TA e DU, embora diferentes, são complementares e muito semelhantes aos dois lados de uma mesma moeda. Assim como os autores (ROSE; MEYER; HITCHCOCK, 2005; EDYBURN, 2010; CAMPOS; MELLO, 2015) acreditamos que uma linha de abordagem avança de maneira a maximizar benefícios mútuos, criando uma fusão que irá melhorar a vida de todos.

A legislação brasileira, desde o Decreto nº 5.296/2004, favorece uma abordagem interdisciplinar do estudo e da pesquisa relacionados à Tecnologia Assistiva, ao Desenho Universal e à Acessibilidade, através de algumas conceituações.

O Decreto nº 5.296/2004 conceitua a Tecnologia Assistiva como “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia” (BRASIL, 2004). Esse decreto também registra o conceito de Desenho Universal, um conceito fundamental para a construção de uma sociedade mais plena, principalmente relacionando-o à acessibilidade e à Tecnologia Assistiva. Nesse Decreto, o DOU é considerado como uma

concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender, simultaneamente, a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

Também o Decreto nº 5.296/2004, define acessibilidade como

as condições para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou necessidades especiais.

O conceito de Desenho Universal e Tecnologia Assistiva são importantes dentro da Acessibilidade, pois trazem consigo a concepção de que todas as realidades, todos os ambientes e todos os recursos na sociedade humana devem ser criados e projetados tendo, como objetivo: a participação, o uso e o acesso de todos os indivíduos. Desse modo, essa concepção vai além da ideia de projetos específicos, de adaptações e de espaços segregados, que atendam somente a determinadas necessidades. Portanto, com o emprego do conceito de Desenho Universal, faz-se a transformação de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, de equiparação de oportunidades e de sociedade acessível e plena (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2012).

Ambas as abordagens dependem significativamente da tecnologia moderna, tendo, inclusive, objetivos semelhantes, incluindo o objetivo global de aumentar o acesso, a participação e o progresso dos discentes na educação (BOWSER; REED, 2001). No entanto, as abordagens diferem em aspectos importantes, uma vez que o Desenho Universal – DU cria produtos e/ou ambientes que estejam concebidos, desde o início, para acomodar indivíduos com uma maior gama de capacidades e deficiência. Ao invés de, por exemplo, reequipar rampas de acesso em edifícios já existentes, o DU, na arquitetura, educa arquitetos, a fim de que eles sejam capazes de planejar edifícios inerentemente acessíveis.. De forma relacionada, o DUA visa educar desenvolvedores de currículo, professores e administradores em como criar currículos e ambientes de aprendizagem que, desde o início, sejam acessíveis ao maior número possível de estudantes (ROSE; GRAVEL, 2010). O foco da DUA, dentro da educação, é o ambiente de aprendizagem ao invés do estudante em particular. Sua finalidade é a de identificar as potenciais barreiras na aprendizagem, no currículo ou ambiente e, com isso, reduzir essas barreiras por intermédio de projetos iniciais, projetos esses que tenham a inerente flexibilidade para permitir que o currículo se ajuste aos estudantes individualmente (ROSE; GRAVEL, 2010).

A Tecnologia Assistiva aumenta, melhora ou mantém as capacidades adicionais dos estudantes com deficiência. Geralmente, ela é projetada especificamente para ajudar o indivíduo com deficiências na superação de barreiras em seu ambiente, promovendo, dessa forma, sua independência, ao mesmo tempo em que aumenta suas oportunidades. Uma vez que os consumidores visados são normalmente os indivíduos, mais especificamente indivíduos com deficiência, a TA pode ser adaptada de acordo com os pontos fortes e os pontos fracos de cada pessoa. A esse respeito, a TA é única, pessoal (viaja com o indivíduo), personalizada e dedicada (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014).

O Desenho Universal é um processo de concepção global de produtos ou estruturas que visa a reduzir barreiras para qualquer indivíduo, com ou

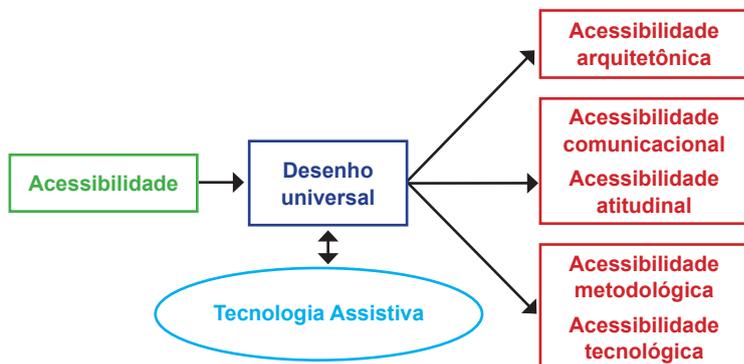
sem deficiência, e aumentar as oportunidades do maior número possível de usuários, já que os consumidores visados são grupos de indivíduos, ou seja, toda uma comunidade. Os projetos Universais são desenvolvidos objetivando a flexibilidade, a antecipação das necessidades, as alternativas, opções e adaptações. A esse respeito, o DU é, muitas vezes, maleável e variável ao invés de dedicado. Ele não é exclusivo ou pessoal, mas universal e inclusivo, acomodando a diversidade (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) salienta que os indivíduos possuem uma ampla gama de características que devem ser levadas em consideração no desenvolvimento de todos os produtos e ambientes educacionais, ou seja,

As ações baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem proporcionam a ampliação das possibilidades de contato com a informação e o conhecimento transmitido. O mediador, utilizando materiais diferenciados, como um livro texturizado, audiolivro, *netbooks*, materiais em relevo, visualmente e auditivamente atraentes, atinge o interesse do estudante mais facilmente, motivando-o a participar efetivamente das atividades. As estratégias para potencializar processos cognitivos e de aprendizagem estão relacionadas a manejos pedagógicos a serem estruturados pelo corpo gestor e que respondam efetivamente às necessidades, às especificidades, aos ritmos de cada estudante, com ou sem deficiência; essas estratégias tornam a aprendizagem acessível a um maior número de estudantes (CAMPOS; MELLO, 2015, p. 6).

Pensando num cenário educacional acessível e moldado através da ligação operacional entre a Tecnologia Assistiva e o Desenho Universal para Aprendizagem, dois campos que se desenvolvem simbioticamente em um mundo onde, conscientes do comportamento humano, temos a compreensão de que o conhecimento exige a interação entre o desenvolvimento cultural e individual. Não devemos, portanto, nos surpreender ao descobrir que a promoção da aprendizagem humana exige soluções de acesso que são interações ideais entre o que é universal e o que é individual conforme Esquema 1 – Contexto Acessível, logo abaixo:

Esquema 1 – Contexto acessível



Fonte – Ferreira (2019).

Dentro dessa perspectiva, o Desenho Universal deve ser pensado antes da utilização de um produto assistivo, já que algumas barreiras podem ser diminuídas ou excluídas através dos princípios do Desenho Universal e, conseqüentemente, com a produção de acesso; a utilização do produto assistivo deve suprir as dificuldades individuais.

O profissional de educação, nesta circunstância, necessita de preparação, uma capacitação que garanta o desenvolvimento de competências, e informações necessárias à formação do conhecimento de forma a direcioná-lo a uma ação segura. Assim, Perrenoud (2002, p. 47) revela que “[...] uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalista, severa e causadora de efeitos”.

Nesse contexto, há a necessidade e a relevância das instituições desenvolverem um planejamento de intervenção pedagógica que, desse modo, ofereça maneiras diversificadas de motivação e de engajamento por parte dos estudantes e que, além disso, os conduza a múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por fim, que proporcione a todos os discentes a utilização de diversos modos de ação e de expressão, tendo como objetivo, a participação, o uso e o acesso de todos os sujeitos. Desse modo, essa concepção vai além da ideia de projetos específicos de adaptações e inclusão que atendam somente a determinadas necessidades. Vale ainda ressaltar, que na inclusão já está no mesmo processo da integração nos ambientes escolares, o professor deve trabalhar as necessidades especiais dentro do contexto das boas práticas de acessibilidade.

Não cabe mais o planejamento de intervenção pedagógica dentro de um cenário de se o aluno é ou não deficiente, mas numa perspectiva de acessibilidade para todos. No sentido de que o conceito de inclusão não dá mais

conta do que é obvio se tem acessibilidade para todos já estarão incluídos, o que torna a discussão sobre inclusão ultrapassada, sendo que uma evolução de conceitos envolve necessariamente uma mudança de atitude. Existe um equívoco dos profissionais que trabalham com alunos com necessidades especiais em ansiarem por meios e / ou processos de inclusão quando na verdade deveriam pensar na acessibilidade do seu conteúdo pensando em cada aluno como um ser individual o que automaticamente já irá gerar inclusão.

Sendo assim, as mudanças de conceitos podem também ser vistas como uma quebra e/ou passagem de rituais. Uma mudança na estrutura do processo de ensino aprendizagem bem como nos meios pelos quais os conteúdos são transmitidos enfraquece a base dos rituais que suportam a estrutura social não vivida como um todo e sim por partes numa inclusão por especificidades. O trabalho com o todo torna o próprio ato de ensino aprendizagem uma articulação orgânica entre conteúdo, professores e alunos o que reforça a ideias de que o levantamento de questões e apresentação de soluções quando compartilhados ou cooperativos; portanto menos autônomos, estabelecem relação de criação coletiva através da relação complementar com o outro.

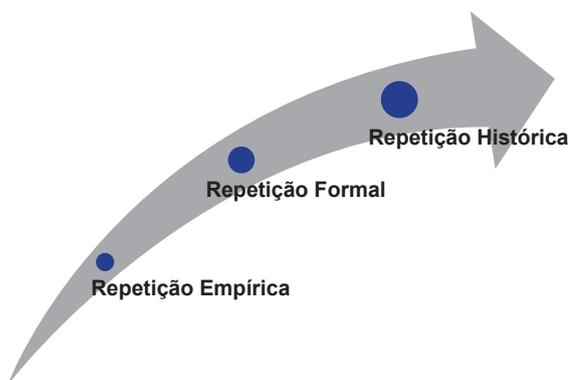
Compreendida a organização entre formação continuada, práticas educacionais, e a acessibilidade no ambiente escolar é importante traçar caminhos estruturados para construir o aprender com o outro e utilizar este aprendizado para atender às peculiaridades apresentadas pelos estudantes. A formação da prática educacional acessível na qual essas posições se inscrevem caracteriza-se como uma matriz de práticas: ela dita as regras para que o que o sujeito pode e deve fazer no âmbito de suas práticas educacionais e até mesmo, para aquilo que não pode ou não deve ser feito. Para compreender o funcionamento das práticas, é também fundamental considerar que há um já realizado uma memória do que já foi feito.

Em uma situação de produção entendemos que o sujeito tem de inserir-se num contexto de repetição para estabelecer uma relação de interpretação; essa relação de repetir e interpretar e fundamental para construção de algo novo. Assim o sujeito só se constitui autor através da repetição e da interpretação (ORLANDI, 2004). Para (ORLANDI, 2004, p.70) “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável”. Nessa situação, o autor consegue formular, no interior do formulável e se constituir, com sua prática, numa história de formulações (ORLANDI, 2004).

Ainda segundo a autora o contexto de repetição distingue-se em três níveis: a repetição empírica, a repetição formal e a repetição histórica. Na repetição empírica existe somente o exercício mnemônico, onde ocorre apenas a repetição sem compreensão, também denominada pela autora de “efeito pagapago”; a repetição formal caracteriza-se por se tratar de um exercício que se aproxima da paráfrase, ou seja, constitui uma forma de produzir o mesmo de

uma maneira um pouco diferenciada. Já a repetição histórica ocorre a interpretação onde há um deslocamento de sentidos tornando possível o surgimento do novo. Apenas neste último nível de repetição o sujeito se constitui enquanto autor, pois historiciza sua produção, trabalha com um lugar de interpretação definido pela relação com o outro (ORLANDI, 2004). Podemos visualizar a progressão dentro deste contexto no Esquema 2 – Boas práticas de autoria.

Esquema 2 – Boas práticas de autoria



Fonte – Adaptado de Orlandi (2004).

Tomando como premissa norteadora que o exercício da docência se constitui por concepções e princípios educacionais a favor da autonomia do ser educando dentro de uma práxis educativa emancipadora que exige do docente

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

Dessa forma se faz indispensável uma proposta de formação docente que se alicerce sobre uma base de ações reflexivas e com possibilidades de autoria. Nessa relação entre sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão este trabalho pretende auxiliar na formação de professores dentro da perspectiva das boas práticas de acessibilidade

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais para a aprendizagem são muitas vezes condições para que a pessoa deficiente esteja no processo educacional. Neste sentido, não bastaria somente as condições de produção (sujeito, situação e memória), a presença no ambiente escolar é fundamental, não somente como o outro de maneira constitutiva, mas o outro que permite a projeção dos princípios educacionais. Este outro é uma das condições de produção de sentido que dá condições ao desenvolvimento educacional inclusivo de qualidade.

Queremos aqui ressaltar que o sentido do processo educacional está na possibilidade do convívio social. O conceito de educação (onde os conteúdos são padronizados) tem se perdido na historicidade.

Sendo assim, acreditamos que, o trabalho da educação inclusiva se dá inicialmente pelo processo da repetição, da imitação, pois este processo tem seu significado, Tem-se aqui o simbólico investido de significados. Portanto, a partir desta relação com o real é possível romper sentidos enraizados, e estabelecer uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G; BELOSSE, T. C; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** [S. l.], v. 10, n. 1, p. 643-660, 2017. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/608>. Acesso em: 12 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: CEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BASTOS, A. R. B; LINDEMANN, R. H; ROMAN, B. **Desenho universal de aprendizagem e o microensino na formação de professores de Química**. [S. l.], 2016. Disponível em: <file:///D:/Debora/Desktop/Downloads/148-569-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

BOWSER, G.; REED, P. **Considering your child's need for assistive technology**. [S. l.], 2001. Disponível em: www.ldon-line.org/ld_indepth/technology/bowzer_reed.html. Acesso em: 15 out. 2019.

CAMPOS, Talita; MELLO, Maria Aparecida. **O desenho universal e a tecnologia assistiva como potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem**: Parte II. [S. l.], 2015. Disponível em: http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho_universal.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

CANAU, V. M; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França. **Processos de sujeição e dessujeição**: a constituição do sujeito em Michel Foucault . 2012. Dissertação (Mestre em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal Design for Learning guidelines version 2.0**. [S. l.], 2014. Disponível em: <http://www.udl-center.org>. Acesso em: 12 out. 2019.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

EDYBURN, D. L. Models, theories, and frameworks: contributions to understanding special education technology. **Special Education Technology Practice**, [S. l.], p. 16-24, 2010.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264 -287.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977 - 1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Conferências, mesas-redondas e simpósios**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. *In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 3., 2012, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: MEC, 2012.

GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes**: uma reflexão necessária. [S. l.], 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

HEUSER, Ester Maria Dreber. No rastro da filosofia da diferença. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

KING-SEARS, P. Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two. **Learning Disability Quarterly**, [S. l.], v. 37, no. 2, p. 68-70, 2014. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0731948714528337?journalCode=ldqa>. Acesso em: 12 out. 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (org.). Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p. 45-60, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MEDEIROS, L. M. B.; BEZERRA, C. C. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. *In: SOUSA, R. P. et al. (org.). Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. Campina Grande: EDUEOB, 2016. p. 17-37.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MORAN, J. M. Razão e emoção: componentes fundamentais do conhecimento. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 1., 2013, Recife. Entrevista a Karla Vidal. Recife, 2013. Disponível em: <http://www.simposiohipertexto.com.br/2013/07/15/razao-e-emocao-componentes-fundamentais-do-conhecimento/>. Acesso em: 20 out. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a uma educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, J. C.; SALES, M. B. **Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE**. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/13.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

OLIVEIRA, J. B.; ZIESMAN, C. I.; GUILHERME, A.A. Educação inclusiva: (re) pensando a formação de professores. *In*: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, [Porto Alegre]. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-4/completo-5.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

OLIVEIRA, M. A. M.; COSTA, J. W.; SANTIAGO, C. F. Formação continuada de professores da educação básica: estudo sobre um curso do CEFOR/PUC-Minas. *In*: FIDALGO, F. *et al.* (org.). **Educação a distância: tão longe, tão perto**. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p. 221-224.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de. **Guia orientador: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. **Ciência da linguagem e política: anotações ao pé das Letras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORLANDI, E. P. **Interpretações**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEREIRA, A. G. LARANJO, J. C.; FIDALGO, F. S. R. F. Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites da superação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1.; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2012. p. 1-11.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 3-10, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

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

RAPP, W. H. **Universal design for learning in action**: 100 ways to teach all learners. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014.

RECH, Tatiana. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que tornaram uma verdade que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 1524-1538, ago. 2017. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>. Acesso em: 11 out 2019.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. **Technology and learning**: meeting special student's needs. [S. l.]: National Center on Universal Design for Learning. 2010. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Technologyand-Learning.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; HITCHCOCK, C. **The Universally Designed Classroom**: accessible curriculum and digital technologies. Cambridge: Harvard Education, 2005.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação para todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7 - 13, 2006.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfts/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SASSAKI, Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. *In*: FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. v. 3.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 165-86.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.], v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

VEIGA NETO, Alfredo. Coisas do governo... *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis; VEIGA NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 947- 963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

VEIGA NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA NETO, Alfredo (org.). **O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOBRE OS AUTORES



ADRIANA CRISTINA LIMA OLIVEIRA

Mestre em Educação e Professora da Sala de Recursos Multifuncional na Prefeitura Municipal de Paraibuna (SP).

Email: acrisli.oliveira@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2023-4771

<http://lattes.cnpq.br/8850907107088531>



ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA PAVÃO

Doutora em Informática na Educação e Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS.

Email: anaclaudiaoliveira.pavao@gmail.com

ORCID 0000-0002-9914-3700

<http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>



CARLA REGINA RACHID OTAVIO MURAD

Doutora em Estudos Linguísticos e Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) – MG

Email: carlamurad@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8965-2624

<http://lattes.cnpq.br/3022917556531298>



CINTHIA MARIA FELÍCIO

Doutora em Química e Professora do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos – GO

Email: cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br

ORCID: 0000-0002-8362-2846

<http://lattes.cnpq.br/9383981224780622>



DANIEL GABRIEL BORGES

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás - Campus Anápolis, Graduado em Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal de Goiás - Regional Goiás. GO

Email: daniel.borges31@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1885-9860

<http://lattes.cnpq.br/5973753771294179>



DENISE DE OLIVEIRA ALVES

Doutora em Educação e Coordenadora do Núcleo De Acessibilidade e Professora da Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Goiás – GO

Email: professoradenisealves@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7251-9213

<http://lattes.cnpq.br/1319604772523792>



ELAINE AMÉLIA DE MORAIS DUARTE

Mestre em Estudos Linguísticos e Professora da E. E. Dona Eleonora Pierucetti – SEE/MG, Araguari – MG

Email: elaineamelia.morais@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7624-6803

<http://lattes.cnpq.br/6874120673692070>



ELIAMAR GODOI

Doutora em Estudos Linguísticos e Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGE da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Líder do GPELET – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias. Uberlândia – MG

Email: eliamarufu@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9306-1379

<http://lattes.cnpq.br/5028503004915253>



ELIANA LUCIA FERREIRA

Doutora em Educação Física e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Juiz – UFJF. Líder do NGIME – Grupo de Pesquisas em Inclusão, Movimento e Ensino à Distância. Juiz de Fora – MG

Email: eliana.ferreira@ufjf.edu.br

ORCID ID: 0000-0001-7978-8731

<http://lattes.cnpq.br/7220418694683125>



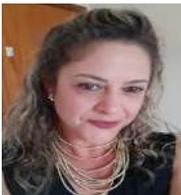
ENI CATARINA DA SILVA

Mestranda em Estudos Linguísticos e Professora do Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia (CESEC) e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Prefeitura Municipal de Uberlândia – MG

Email: enicatarina@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-4817-2720)

<http://lattes.cnpq.br/7457336676914482>



FABIOLA DA COSTA SOARES

Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Professora de Apoio de crianças com TEA e Professora do AEE – Atendimento Educacional Especializado Escola Municipal Freitas Azevedo – Uberlândia – MG

Email: soaresfabiolacosta@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9485-2890

<http://lattes.cnpq.br/6438376428313598>



FLÁVIO IASSUO TAKAKURA

Doutor em Física e professor titular da Universidade Federal de Juiz de Fora

Email: flavio.takakura@uff.edu.br



JEFERSON JUNIO BATISTA SILVA

Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia – PPGE/UFU. Coordenador do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática – GICEM. Uberlândia – MG.

Email: jefersonjbs@ufu.br

ORCID: 0000-0002-4187-6987

<http://lattes.cnpq.br/0471279715974744>.



JULLYANA PIMENTA BORGES GONÇALVES

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e professora da Secretaria da Educação do Estado de Goiás e da Prefeitura Municipal de Caldas Novas – GO

Email: jullyanapbg@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3341-2303

<http://lattes.cnpq.br/4017618229371863>



LETÍCIA DE SOUSA LEITE

Doutoranda em Estudos Linguísticos e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG

Email: leticia.leite@ufu.br

ORCID: 0000-0002-6335-0118

<http://lattes.cnpq.br/7496074271583830>



MARIA EDUARDA MAIA

Aluna do Ensino Médio da Escola Municipal Odilon Custódio Pereira e aluna participante do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática – GICEM da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. MG

Email: mariaeduardamaia32@gmail.com

ORCID:0000-0001-5972-2049

<http://lattes.cnpq.br/0502391592541532>



MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

Doutora em Educação e Professora da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia. MG

Email: candelorimh@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9636-9571

<http://lattes.cnpq.br/8771775202734288>



MARIA POTES BARBAS

Doutora em E-learning pela Universidade Aberta de Lisboa e Professora e Coordenadora Principal da Escola Superior de Educação do IPSantarém – Santarém – Portugal

Email: mariapbarbas@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8598-1650

<http://lattes.cnpq.br/5100349711672255>



NÁDIA MENDES LOPES

Mestre em História e Professora da Escola Superior de Educação do IPSantarém – Santarém – Portugal

Email: Nadia.Lopes@ese.ipsantarem.pt

ORCID: 0000-0001-7253-2792

<http://lattes.cnpq.br/0300267404752738>



RAQUEL BERNARDES

Mestre em Estudos Linguísticos e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG

Email: Raqbernardes@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4527-469X

<http://lattes.cnpq.br/3209090437984103>



ROSELI ALBINO DOS SANTOS

Doutora em Educação e Professora assistente III da Universidade de Taubaté – UNITAU e professora titular da Prefeitura Municipal de Campos do Jordão – SP

Email: roselialbino@uol.com.br

ORCID: 0000-0001-7856-3231

<http://lattes.cnpq.br/2995955186666850>



SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

Doutora em Educação – Universidad Autonoma de Barcelona e Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS e Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS.

E-mail: silviamariapavao@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5365-0280

<http://lattes.cnpq.br/693489760362226>



SÔNIA BERTONI

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG

Email: sonia.bertoni@ufu.br

ORCID: 0000-0002-7758-0942

<http://lattes.cnpq.br/5227136685437982>



TAYNÁ BATISTA CABRAL

Mestranda em Estudos Linguísticos e Licenciada em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG

Email: tayna_b7@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-7157-5368

<http://lattes.cnpq.br/2309218039365386>



WELSON BARBOSA SANTOS

Pós Doutor em Educação Escolar e Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Goiás – GO.

Email: wwsantosw@yahoo.com.br

ORCID: 0000-0002-6118-2296

<http://lattes.cnpq.br/9186229864419601>

