

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

**Múltiplas práticas  
e olhares**



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Espírito Santo

Campus  
Venda Nova do Imigrante

SUZANA GRIMALDI MACHADO (ORG.)  
ELIANE OLIVEIRA LORETE (ORG.)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: *MÚLTIPLAS  
PRÁTICAS E OLHARES***

1ª edição

Venda Nova do Imigrante  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
2019

## **Educação Inclusiva: Múltiplas práticas e olhares**

*Organizadoras:* Suzana Grimaldi Machado; Eliane Oliveira Lorete

*Revisão:* Thaís Gregorio Xavier

*Capa:* Leandro Marques Jubini

*Informações adicionais:* Os textos e imagens utilizadas são de responsabilidade dos autores, bem como a autorização para divulgação dessas. As organizadoras deste *E-book* informam que fizeram apenas adequações de formatação nos originais recebidos, preservando conteúdos e estilos destes documentos. Desse modo, as opiniões e conceitos emitidos nessa publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, o pensamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou das organizadoras deste *E-book*. É permitida a reprodução, desde que citada a fonte e para fins não comerciais.

### **INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

#### **Reitor**

Jadir José Pela

#### **Pró-reitor de Administração e Orçamento**

Lezi José Ferreira

#### **Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional**

Luciano de Oliveira Toledo

#### **Pró-reitora de Ensino**

Adriana Piontkovsky Barcellos

#### **Pró-reitor de Extensão**

Renato Tannure Rotta de Almeida

#### **Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

André Romero da Silva

### **CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE**

#### **Diretor-Geral**

Aloísio Carnielli

#### **Diretor de Administração e Planejamento**

Cristiano Fim

#### **Diretora de Ensino**

Maíra Maciel Mattos de Oliveira

#### **Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão**

Adriane Bernardo de Oliveira Moreira

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
(Biblioteca do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante)

---

S471e Seminário de Educação Inclusiva do IFES (1. : 2018 : Venda Nova do Imigrante, ES)

Educação Inclusiva [recurso eletrônico]: múltiplas práticas e olhares / Organização [de] Suzana Grimaldi Machado, Eliane de Oliveira Lorete. -- Venda Nova do Imigrante: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019.

354 p. : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-85-8263-439-4 (E-book)

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Integração social. I. Machado, Suzana Grimaldi. II. Lorete, Eliane de Oliveira. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título.

---

CDD:371.9

## Sumário

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MÚLTIPLAS PRÁTICAS E OLHARES –  
UMA APRESENTAÇÃO \_\_\_\_\_ 9**

*Suzana Grimaldi Machado*

*Eliane Oliveira Lorete*

**A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES E  
INTÉRPRETES DO PAR LINGUÍSTICO LIBRAS-LÍNGUA  
PORTUGUESA \_\_\_\_\_ 12**

*Gabriel Silva Nascimento*

*José Raimundo Rodrigues*

*Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*

**A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA DO  
BRASIL: AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA 24**

*Ana Lúcia Zancanella Debona*

*Joelva Eler Passos*

**ADAPTAÇÃO DE ESPAÇO E CURRÍCULO PARA O ATENDIMENTO  
DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
DAS AÇÕES DO NAPNE \_\_\_\_\_ 42**

*Amanda de Almeida Soares*

*Elisangela dos Santos de Oliveira*

**AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE  
VYGOTSKY PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL \_\_\_\_\_ 49**

*Leida Raasch*

*Rita de Cassia Cristofoleti*

**DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE NÚMEROS DE UMA  
CRIANÇA COM SÍNDROME DE WILIAMS: ESTUDO DE CASO COM  
BASE NA TEORIA DA COMPENSAÇÃO DE VYGOTSKY \_\_\_\_\_ 62**

*Flavia Fassarella Cola dos Santos*

*Edmar Reis Thiengo*

**DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS \_\_\_\_\_ 75**

*Carolina Leite Barros*

*Silvia Moreira Trugilho*

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUA IMPORTÂNCIA NOS CURSOS DE  
LICENCIATURA \_\_\_\_\_ 96**

*Wenderson Mação Pereira*

*Lara Regina Cassani Lacerda*

**EMITINDO O OLHAR QUE ACOLHE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO IFES – CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE \_\_\_\_\_ 112**

*Caroline Araujo Costa Nardoto*

*Suzana Grimaldi Machado*

**ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E PARA A INCLUSÃO \_\_\_\_\_ 143**

*Érica Castellari Costa*

*Sirlei Ferreira da Silva Goularte*

*Agda Felipe Silva Gonçalves*

**ESTUDANTES COM AH/SD E TALENTO LÓGICOMATEMÁTICO: UM CAMINHO PARA IDENTIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SEU POTENCIAL NO IFES \_\_\_\_\_ 158**

*Isabelle Steffânia Carvalho de Campos Bueno*

*Edmar Reis Thiengo*

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS E OUVINTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 175**

*Danieli Grancieri Debona*

*Suzana Grimaldi Machado*

*Adriane Bernardo de Oliveira Moreira*

**INCLUSÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS COMUNS: FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM FOCO \_\_\_\_\_ 184**

*Alexandro Braga Vieira*

*Lara Regina Cassani Lacerda*

*Wenderson Mação Pereira*

**INCLUSÃO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA \_\_\_\_\_ 199**

*Marcela Silva de Oliveira*

*Aline de Menezes Bregonci*

**JOGOS E MATERIAIS CONCRETOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO \_\_\_\_\_ 212**

*Alan César Santos Souza*

*Agda Felipe Silva Gonçalves*

**MATEMÁTICA INCLUSIVA: ABORDAGEM DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS EM SALA DE AULA PARA INTERAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL \_\_\_\_\_ 227**

*Bruno Fonseca Coelho*

*Elemilson Barbosa Caçandre*

*Poliana Barroso*

**MEDIAR A INFORMAÇÃO PARA UM MUNDO SEM LUZ E SEM SOM: A EXPERIÊNCIA DE SER GUIA-INTÉRPRETE PARA UM SURDOCEGO CONGÊNITO \_\_\_\_\_ 238**

*Ana Karyne Loureiro Furley*

*Gabriel Silva Nascimento*

*Hiran Pinel*

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NO IFES – CAMPUS DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE: PRÁTICAS, SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICADOS - UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO \_\_\_\_\_ 252**

*Katiucha Orrico*

**O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESPÍRITO SANTO \_\_\_\_\_ 264**

*Leiliane Ferrare Ramos*

**O NAPNE NO CONTEXTO DO IFES DE NOVA VENÉCIA – ES: IMPLEMENTAÇÃO, FUNÇÕES E AÇÕES \_\_\_\_\_ 282**

*Alessandra Marcia Dos Santos Morandi Lepaus*

*Luciene Torezani Alves*

*Mariza Carvalho Nascimento Ziviani*

**O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS NÃO COMO UMA OBRIGAÇÃO, MAS COMO SUA ESSÊNCIA \_\_\_\_\_ 298**

*Ana Lucia Zancanella Debona*

*Michele Aparecida Vieira Curty*

**OS DESAFIOS E AS ESPERANÇAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA \_\_\_\_\_ 307**

*Luana Cristo Falçoni*

*Edson Kretle dos Santos*

*Washington Luiz Galvão*

**TDH E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A INCLUSÃO \_\_\_\_\_ 317**

*Bruna Marques da Silva*

**TRADUÇÃO AUDIOVISUAL NO CONTEXTO DO IFES -  
POSSIBILIDADES ACESSÍVEIS NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS  
DIDÁTICOS \_\_\_\_\_ 328**

*Andressa Dias Koehler*

*Gabriel Silva Nascimento*

**SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES \_\_\_\_\_ 344**

*EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MÚLTIPLAS PRÁTICAS E  
OLHARES – UMA APRESENTAÇÃO*

*Suzana Grimaldi Machado*

*Eliane Oliveira Lorete*



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MÚLTIPLAS PRÁTICAS E OLHARES – UMA APRESENTAÇÃO

*Suzana Grimaldi Machado*

*Eliane Oliveira Lorete*

Este livro nasce de muitos encontros e reencontros: de pessoas, de desejos, de ideias, de práticas, de projetos, de lutas. E de alguns desencontros também... Todos esses foram importantes para nosso aprendizado e para que pudéssemos nos reencontrar aqui, nessa obra, com maior desejo de seguir rumo à uma sociedade mais inclusiva e realmente para todos.

Agradecemos aos autores por nos oportunizarem a realização desse trabalho, por confiarem suas produções a essa obra e por se manterem firmes na luta pela garantia dos direitos de todas as pessoas.

Neste e-book estão reunidos 24 trabalhos de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores da área de Educação Especial e Inclusiva que decidiram compartilhar suas práticas e trajetórias de pesquisas no I Seminário de Educação Inclusiva: Múltiplas Práticas e Olhares, que foi idealizado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Ifes Campus Venda Nova do Imigrante e realizado em agosto de 2018. Apesar de ter transcorrido algum tempo entre o evento e a presente publicação, podemos afirmar que os textos aqui reunidos abordam questões ainda presentes em nosso cotidiano, mas que certamente vem sendo ressignificadas com o avanço de estudos, análises e reflexões.

Articulando a teoria com a empiria, essas produções versam sobre os diferentes públicos da Educação Especial e seus atores: sujeito, família, escola e sociedade e, embora se debrucem sobre o mesmo tema – a inclusão, cada um desses 24 trabalhos nos instiga a conhecer mais, estudar mais e pesquisar mais sobre o tema.

Na sistemática de organização dessa obra optamos por apresentar os textos seguindo a ordem alfabética de títulos, para sermos mais inclusivas e menos seletivas nessa organização. Optamos também em não discorrer sobre cada um dos trabalhos, deixando aqui um convite para que folheiem e leiam todas as produções.

A obra traz olhares e práticas sobre o trabalho do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, sobre a deficiência visual, Surdo-cegueira, Síndrome de Williams, Transtorno do Espectro Autista, avanço das políticas públicas para a inclusão, adaptação curricular, a atuação dos Napnes e órgãos similares de outras instituições, Atendimento Educacional Especializado, Altas habilidades e superdotação, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a importância de se refletir sobre a temática da inclusão nos cursos de licenciatura, enfim, sobre a possibilidade de construir práticas inclusivas nas escolas e na sociedade.

Esperamos que essa obra possa contribuir com aqueles que pesquisam e vivem, em sua prática diária, a necessidade de incluir e ser incluído e que possibilite a efetivação de novas práticas, novas pesquisas e novos olhares sobre a inclusão.

*A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS NA FORMAÇÃO DE  
TRADUTORES E INTÉRPRETES DO PAR LINGUÍSTICO  
LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA*

*Gabriel Silva Nascimento*

*José Raimundo Rodrigues*

*Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*

# A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DO PAR LINGUÍSTICO LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

*Gabriel Silva Nascimento*

*José Raimundo Rodrigues*

*Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*

## RESUMO

Durante muitos anos a palavra ética, no contexto dos tradutores e intérpretes de Libras soou como uma normatividade rígida, caracterizada por um legalismo, com pouca flexibilidade. Intentamos aqui problematizar outra possibilidade de compreensão ética baseada em Foucault. A partir da ideia de *cuidado de si*, que, por sua vez, traz consigo o *cuidado do outro* e o *cuidado do mundo*, procuramos problematizar como se deu na formação dos tradutores e intérpretes a constituição de um *ethos*. Trata-se, pois, de uma pesquisa que reflete sobre a ética, procurando ouvir como os profissionais que atuam no par linguístico Libras-Língua Portuguesa compreendem e vivenciam as questões éticas.

**Palavras-chave:** Ética. *Ethos*. Tradutores e intérpretes. Cuidado de si.

## 1. INTRODUÇÃO

*A mãe surda, acompanhada do esposo, queria entender a situação escolar do filho, um aluno ouvinte de 7 anos. O diálogo entre profissionais da escola e os pais do aluno era mediado pela intérprete, única pessoa que sabia Libras na escola. De repente, a mãe começa a se comunicar e a intérprete vai informando ao grupo o que a mãe diz. Acontece uma pausa... A intérprete então se comunica em Libras com a mãe. Os ouvintes que não sabiam Libras acompanhavam aquele diálogo silencioso. A intérprete recomeça e informa que a mãe não queria dizer algumas coisas ali na presença do esposo. A reação do esposo, de forma agressiva, foi de recusar o implícito pedido para que saísse da sala. A partir daí o diálogo não foi mais sobre o aluno, mas sim sobre outras questões da vida familiar do casal que incidiam sobre o alfabetizando...*

Escolhemos iniciar nossa reflexão por uma questão do cotidiano da prática de tradutores e intérpretes. Apesar de toda uma literatura que costuma insistir em listar “ações éticas” como é o próprio caso dos “códigos de ética”. Essa visão reducionista da ética tende a engessar comportamentos, camuflar conflitos, impossibilitar um desenvolvimento tanto do tradutor-intérprete quanto dos que acompanham seu trabalho ou dele se servem. Todavia, é necessário afirmar que essa tendência de tornar os atos estanques, desvinculados da realidade, marcados por certa concepção “asséptica” do trabalho parece decorrer de uma compreensão positivista da realidade, calcada na relação de causa-efeito de inspiração biológica.

Desejamos dialogar sobre a ética desde um outro referencial, a partir daquilo que possa levar em conta a vida dos sujeitos e suas experiências, compreendendo-as num conjunto completo de relações, procurando problematizar mais que delimitar as ações. Reconhecemos que essa postura um tanto incomum no meio de tradutores e intérpretes de Libras terá seu centro na pessoa e não nas leis ou normas. Ao se descentralizar das leis o que se pretende é investigar como outras possibilidades não heterônomas podem servir de inspiração a um novo modo de agir que fala sobre um modo de existir.

## **2. JUSTIFICATIVA**

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas Brasileiras abriu portas para novas discussões e legislação acerca da formação de profissionais que irão atuar na educação de surdos. Nesse sentido começam a se estruturar pelo Brasil, cursos técnicos e de extensão para tradução do par linguístico Libras – Língua Portuguesa, cursos superiores tanto de licenciatura quanto bacharelado em Letras-Libras e cursos de pós-graduação.

A existência desses cursos criou novas aleturgias acerca dos tradutores e intérpretes de Libras (SANTOS, 2016). Do lugar comunitário de formação passa-se ao espaço acadêmico. Transita-se, então, de uma experiência marcadamente vivencial para outra em que as certificações é que servem de autorização para a prática da tradução-interpretação.

Esse deslocamento teve sérios impactos sobre esses profissionais, fazendo se recolocar também as questões ligadas à ética. Se antes o “código de ética” respondia às demandas dos tradutores e intérpretes, com a existência de cursos de graduação a ética passa a compor também as matrizes curriculares. Ainda não se tem pesquisas que avaliem os referenciais teóricos que têm subsidiado tal disciplina nas licenciaturas e bacharelados em Letras-Libras nem como os egressos subjetivam as problematizações nela propostas e assumem possibilidades reflexivas.

### **3. OBJETIVOS**

Tencionamos discutir o que se entende por ética, na perspectiva de profissionais tradutores e intérpretes de Libras e quais as implicações da ética na formação e atuação desses profissionais no contexto educacional considerando suas experiências e vivências com a comunidade surda.

### **4. METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que iniciamos as discussões a partir das narrativas produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas com tradutores e intérpretes profissionais e experientes no contexto educacional considerando os seguintes perfis: filhos de pais surdos, filhos de pais ouvintes, com formação inicial no contexto religioso e com formação inicial no contexto acadêmico. Para isso, buscamos dialogar com a noção de ética em uma perspectiva foucaultiana valendo-nos ainda de documentos que dispõem acerca do processo de formação destes profissionais.

### **5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### *5.1 Ética em Foucault*

Foucault inaugura uma prática de pesquisa de pesquisa que evoca a ética não como uma série de princípios, mas como aquilo que diz respeito à constituição do

sujeito por si mesmo numa relação consigo, com os outros e com o mundo. A ética surge na reflexão de Foucault como terceira parte de suas pesquisas.

Tendo passado por uma preocupação arqueológica, por outra genealógica, Foucault percebe a questão ética como entrelaçamento das duas anteriores e possibilidade de um investimento na pessoa. Sem dúvida que a reflexão ética de Foucault já se apresentava nas duas fases anteriores, mas ganha um tratamento específico, particularmente, com os dois volumes de História da Sexualidade (O uso dos prazeres e Cuidado de si).

Parece-nos que Foucault se deixa guiar pela indagação de como nossas relações com a moral nos permitem constituir-nos a nós mesmos como agentes éticos. Para Foucault, a moral é um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes aparelhos prescritivos:

Por "moral" entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar "código moral" esse conjunto prescritivo. (FOUCAULT, 1984, p. 26)

Esse olhar sobre como no interior se conforma a exterioridade moral fez como que Foucault buscasse na filosofia grega como se deu o processo constitutivo de um *ethos*. Essa inflexão foucaultiana reverbera numa percepção de que a ênfase ocidental no “conhece-te a ti mesmo” deixou em plano inferior aquilo que para os gregos era algo consubstancial à própria existência: o cuidado de si. A prática de cuidado de si entre os gregos era o princípio básico para qualquer possibilidade de conhecimento de si.

A ética, proposta por Foucault, desde essa retomada do cuidado de si vai se conformando numa reflexão que visa a compreender como o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo. Desta maneira, o ideal ético desloca-se da questão do conhecimento de si e é proposto como um projeto em que a vida se torna objeto de uma *tekhné*, uma obra de arte. Está também dada aí sua compreensão do sujeito como alguém passível de

transformação, modificável, sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas e das técnicas. Alguém que jamais está pronto, mas em constante processo de constituição.

Nesta vida em que a ética passa a ser compreendida mais como uma estética da existência, Foucault nos propõe uma teleologia do sujeito moral. Por uma arteficialidade o sujeito se constitui eticamente num processo relacional que parte do cuidado de si e se configura num contínuo movimento de uma estética da existência. Essa é, para Foucault, a ética possível, muito distinta daquela compreensão moral que desde exterioridade tenta determinar a interioridade do sujeito. Em Foucault, é desde a interioridade deste sujeito que se constitui uma ética que o forma, transforma e transfigura.

## *5.2 As narrativas e a questão ética*

Evidencia-se nas narrativas dos intérpretes uma relação substancial de proximidade com a comunidade surda que imprime diferentes formas de tratamento e reconhecimento, marcas na tradução e interpretação e significações outras do que se entende por “ser intérprete” a partir de rituais específicos de formação e certificação propostos pela legislação vigente.

O contexto inicial de formação faz emergir diferentes modos de compreender a ética no cotidiano profissional. De modo geral os aspectos éticos são frequentemente compreendidos por eles como regras estabelecidas cuja aplicação é observada de modo prático, como: na vestimenta, adereços, postura, competências linguística e certificação.

As questões mais subjetivas como a prática do cuidado de si, do outro e do mundo no ato tradutório são, por vezes, negligenciadas o que pode indicar lacunas na formação básica que dificultam uma percepção quanto a atuação de modo mais consciente, reflexivo.

## *5.3 A formação ética dos intérpretes*



Os intérpretes entrevistados têm formação distintas em Libras, influenciadas também pelo fato de serem filhos ou não de surdos e de terem vínculo religioso. Desta maneira, dos quatro entrevistados, apenas um, apresenta-se como tendo recebido uma formação acadêmica.

A primeira pergunta feita aos intérpretes versava sobre a relação entre formação inicial e ética. Buscava-se saber, de alguma maneira, sobre certa genealogia da ética dos intérpretes entrevistados. Assim, foi perguntado aos intérpretes: Como sua formação inicial em Libras discutia aspectos éticos da tradução e interpretação? As respostas dos entrevistados mostram como uma compreensão de ética enquanto normatividade exterior se apresenta.

O intérprete 01, que é filho de pais ouvintes, recorda que ética estava associada ao comportar-se diante dos outros:

Aprendemos vocabulário e comunicação em Libras, ética era como se vestir e ser neutro na interpretação, evitar chamar atenção demais para si, não poder muita maquiagem e acessórios porque surdo é visual né. Poderia ter também cuidado com decote e saia curta ou homem expondo demais corpo. (Intérprete 01)

Um segundo intérprete, filho de pais surdos, realçou o fato de, por ter nascido em um ambiente em que a Libras estava vinculada à sua própria formação como pessoa, as questões éticas eram relacionadas à interpretação: “Não tive formação em Libras, ela foi minha primeira língua em casa e como interpreto desde criança sempre traduzi da forma que eu achava mais correta e clara” (Intérprete 02).

Para outro intérprete, cuja formação inicial se deu no ambiente religioso, novamente a ética se vincula à exterioridade e, neste caso, até mesmo a aspectos pontuais sobre o uso ou não de adornos:

Os cursos que fiz no início eram focados na Libras para comunicação e interpretação da palavra e louvor, o cuidado com a roupa tipo brincos, relógio e anéis era lembrado, mas a doutrina orienta a usar pouco mesmo então estava normal. O principal da ética é ser totalmente neutro e fiel ao que está sendo dito, é errado o intérprete emitir opinião não pode omitir e nem acrescentar mais informações, o surdo precisa ter consciência e cobrar isso também. (Intérprete 03)

O intérprete que teve formação acadêmica em Libras percebe uma mudança na sua forma de compreender ética desde o curso técnico em Libras até à sua formação no Letras-Libras. Este movimento vivenciado pelo intérprete explicita

também como na sua pessoa a ética foi assumindo uma nova compreensão que agora envolve não só questões teóricas ou meras proibições, mas aponta para questões da vivência do intérprete. Certa base positivista parece-nos alimentar muito da compreensão ética inicial, como se fosse possível agir com total neutralidade e como se o ato de traduzir ou interpretar não fosse passível de subjetividades. Assim se pronunciou o intérprete:

No curso técnico o foco era mais Libras e as questões de estrutura e tradução, tinha ética na tradução, mas era mais regrinhas velhas como roupa e coisa que chama atenção. Mas ética não é isso, isso é mais para orientar os intérpretes para postura profissional. No Letras Libras foi mais profundo, a gente discute ética no sentido de buscar uma fidelidade natural ao que se traduz, ao cuidado com a manipulação das informações, não existe neutralidade, sempre há um entendimento subjetivo por trás na tradução então o principal é saber me posicionar de modo a garantir que a informação chegue de modo claro e dentro de uma postura profissional. Nos cursos livres não falam de ética mesmo como em filosofia e teóricos, só regras de conduta. (Intérprete 04)

O intérprete 04 confirma que também nos cursos livres a preocupação não é com uma fundamentação ética sobre o agir do intérprete que toque nas questões de sua existência como um processo de constante construção, como uma estética da existência.

Uma segunda pergunta feita aos entrevistados procurava investigar a relação entre ética e tradução e interpretação. Foi perguntado aos intérpretes entrevistados: Qual a sua compreensão de ética e como ela se aplica ao contexto de tradução e interpretação?

O intérprete 01 manifesta que a relação ética-tradução/interpretação teria o surdo como o centro, como sujeito diante do qual as ações do intérprete giram: “Eu acho que é aquilo de ser fiel a mensagem, respeitar o surdo porque ele precisa da gente para entender as coisas, então eu tenho que ter consciência da minha importância na vida dele e garantir que ele entenda o que está sendo dito” (Intérprete 01). O segundo entrevistado assinala que: “Entendo que a ética é a postura que devo ter quando interpreto de uma língua para outra, ela se aplica desde interpretações formais e informais” (Intérprete 02).

A preocupação com o conteúdo da mensagem parece polarizar também a questão da ética. Não que com isso se exclua a centralidade do surdo, mas se realça um aspecto mais de conteúdo que da ação do processo tradutório. Assim, na resposta

do terceiro intérprete temos: “É ser fiel a mensagem que vou traduzir, os surdos precisam se inspirar no contexto e ter as mesmas emoções que os ouvintes, sempre respeitando as diferenças da língua de sinais. Ética é pensar na inclusão e no respeito ao direito deles” (Intérprete 03).

Para outro intérprete:

A ética se aplica em diferentes modos de conduta, saber como e portar e buscar uma prática profissional que preze o respeito pelas línguas envolvidas, pelas relações entre os que usam da língua fonte e alvo e pela integridade da informação com o mínimo de interferência. (Intérprete 04)

Notamos que Intérprete 04, foca no respeito às línguas, considerando os conceitos de língua fonte e língua alvo. Novamente, o centro da questão ética parece gravitar na mensagem, na informação. Talvez, apesar de esse intérprete ter feito um movimento na sua compreensão de ética desde o curso técnico até o Letras-Libras, ainda não se ultrapassa das questões linguísticas e a ética ainda soa como algo ligado à exterioridade, agora à exterioridade de uma mensagem que deve ser fidedigna.

A terceira pergunta proposta aos entrevistados a ética na prática da tradução e interpretação. Foi perguntado: Que dilemas éticos você já vivenciou no ato de traduzir ou interpretar? Procurava-se, então, problematizar como o intérprete vivenciava a questão ética sob determinadas circunstâncias.

O primeiro intérprete enfatizou a questão da linguagem, talvez, com certa pudicícia em relação ao uso de termos de baixo calão ou chulos: “Às vezes as pessoas falam palavrão ou coisas inapropriadas é difícil traduzir. Mas surdo tem direito de saber né” (Intérprete 01). O que parece mobilizar o intérprete na sua escolha entre interpretar ou não determinados termos é o fato do direito ao conhecimento. O segundo intérprete aponta para a questão da construção de verdades. Segundo ele, “Já tive que traduzir informações que não eram verdades em contextos sindicais e judiciais” (Intérprete 02).

O terceiro intérprete recorre à ideia de neutralidade e demonstra como se sente interpelado não tanto pelas questões éticas da tradução/interpretação, mas sim com possíveis contradições em relação à sua prática religiosa: “Traduzir informações que são contrárias ao que acredito como fé, mas faz parte né, interpretar precisa ser neutro, não importa o que acredito, importa a informação” (Intérprete 03).

Por fim, o quarto intérprete abre o horizonte, contemplando possíveis incoerências na prática interpretativa, manifestando como se questiona também ao ver os outros atuando. Esse fato de se deixar interpelar pela prática de outro, parece sugerir um olhar também para si mesmo:

Dilemas éticos, acho que é interpretar no contexto de delegacia, conhecer as pessoas como elas são e as ver mentido lá, também na Igreja ver intérpretes com escolhas contrárias atuando, interpretar consulta médica e surgir muita dúvida de como se portar, por aí. (Intérprete 04)

O quarto questionamento proposto procurava aproximar a questão ética elaborada por Foucault e as práticas dos intérpretes. Perguntou-se: Como você entende o ato de traduzir-interpretar como uma possibilidade de cuidado de si, cuidado dos outros e cuidado do mundo?

A resposta do Intérprete 01 sugere parece-nos um tanto evasiva e superficial. (Filho de pais ouvintes): “Acho que tendo cuidado nas escolhas estamos garantindo que todos tenham o acesso” (Intérprete 01). A elaboração foucaultiana também não é conhecida pelo Intérprete 02 (filho de pais surdos): “Não faço ideia do que isso quer dizer”.

O Intérprete 03 parece compreender a dimensão do cuidado, todavia centraliza a questão do cuidado novamente na informação:

É importante que a gente tenha sempre essa preocupação com outro, para entender como a informação irá impactar nele e quando a gente faz isso a gente melhora como profissional, então acaba cuidando de nós mesmos. (Intérprete 03)

O Intérprete 04 associa o questionamento proposto com a figura de Foucault. Todavia, a ênfase recai mais uma vez sobre a informação:

Não entendo muito disso, mas tem essa coisa a ver com Foucault né. Eu entendo a tradução como uma tarefa essencial na consolidação de práticas bilíngues. Os cuidados são muitos, a gente precisa zelar pelo exercício da profissão e oferecer igualdade no acesso à informação. (Intérprete 04)

Compreendemos que a construção de uma ética enquanto estética da existência, apesar do tratamento dado ao tema, mesmo nos cursos técnicos, ainda carece de maiores discussões entre os intérpretes, pois, de acordo com os dados coletados nas entrevistas, há certa dificuldade em se refletir sobre a ética como um

processo relacional que envolve um debruçar-se sobre si. A exterioridade, com todas as suas nuances, parece demarcar muito das preocupações éticas dos intérpretes.

Entretanto, há sinais muito potentes de um nascimento de outra compreensão ética quando se nota nas falas dos entrevistados o próprio zelo pela profissão, a preocupação em se buscar fidelidade aos conteúdos, o apreço à informação. Talvez, esse desejo de fazer o bem ao surdo, tendo-o como o interlocutor da atuação do intérprete, sinalize já uma prática de cuidado do outro. Tal percepção não nega que há necessidade de que também essa prática de cuidado seja refletida enquanto cuidado também do próprio intérprete.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam um percurso de constituição de um *ethos* atravessado pelas experiências de interpretação em diferentes contextos e com relação direta aos espaços de encontro de surdos, que transposto para o contexto de atuação profissional demanda (re) pensar a prática e diferentes modos se conduzir como tradutor, especialmente ao considerar uma relação direta com uma comunidade que constitui uma minoria linguística.

Ser tradutor e intérprete traz consigo imperativos éticos, por vezes, assumidos sem uma reflexão mais detida sobre o que significam e como incidem tanto na vida do profissional quanto na vida dos surdos. O movimento de transformação narrado por um dos entrevistados aponta para como o bacharelado em Letras-Libras foi fundamental para se ampliar a compreensão ética, escapando de um rubricismo, possibilitando um agir reflexivo que tem como horizonte a prática do *cuidado de si*.

As marcas da formação inicial em Libras parecem perdurar mesmo após o ingresso no ensino superior. Entretanto, longe de ser algo a ser combatido ou repellido, tais práticas podem ser o ponto de partida para se inaugurar discussões em que não só a exterioridade defina critérios éticos, mas que a própria reflexão, o parar e abordar-se a si mesmo de forma problematizadora, permita a construção de um *ethos*.

Cuidar de si, cuidar do outro e cuidar do mundo sintetizam também o agir do tradutor e intérprete, pois, como vimos, há um esforço grandioso por se resguardar a

mensagem recebida para transmiti-la com fidelidade. O perguntar-se sobre a ética já é movimento concreto de construção de um *ethos* na vida desses sujeitos. O permitir-se indagar sobre o real sentido de algumas práticas também fortalece essa reflexão ética. Ao perceber-se como não detentor de verdades, nem tampouco guardião de supostas verdades recebidas, mas um hermeneuta, o tradutor e intérprete assume o lugar da transitoriedade, próprio da ética, que no diálogo com cada pessoa descortina novas possibilidades de se agir.

Em pesquisas futuras pretendemos agregar a esta nossa reflexão a compreensão que os surdos têm de ética e como isso incide também na relação que mantêm como os tradutores e intérpretes. Sinalizamos esse elemento como forma de sugerir caminhos que podem se abrir para futuros aprofundamentos. Aqui nos detivemos sobre a formação do *ethos* dos tradutores, enquanto cuidado de si, mas esse cuidado pode receber uma melhor constituição caso seja pensado no contexto também daquilo que os surdos têm a nos dizer.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade**. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos V, p. 264, 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. (Filosofia e História das Ciências; 15).

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; SANTANA, J.B.M. Reflexões sobre o trabalho de tradução e interpretação em Línguas de Sinais como prática ética e política no cuidado de si. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v.35, nº especial 2, p. 149-173, jul-dez, 2015.

SANTOS, J. C. C. dos. **A formação do tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais como intelectual específico: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2016.

*A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA  
HISTÓRIA DO BRASIL: AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO E  
DESAFIOS DA PRÁTICA*

*Ana Lúcia Zancanella Debona*

*Joelva Eler Passos*

# A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA DO BRASIL: AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA

*Ana Lúcia Zancanella Debona*

*Joelva Eler Passos*

## RESUMO

O respeito e a valorização da diversidade humana são bases para a construção de uma Política de Educação emancipatória, que favoreça aos estudantes o exercício dos seus direitos. Nesta perspectiva, a escola é compreendida como um incontestável espaço de desenvolvimento humano e um desafio se torna imperioso: ir além da igualdade e orientar-se no sentido da construção da equidade, não só na esfera das normativas legais, mas no cotidiano escolar, na execução da Política de Educação. Percebe-se, no Brasil, um embrionário resguardo ao direito da pessoa com deficiência ao pleno acesso à educação no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado a garantia de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. A Declaração de Salamanca (1994) representa uma ruptura de paradigma, na medida em que, ao tornar-se signatário, o Brasil assume o compromisso de promover a inclusão de todas as pessoas com deficiência e proporcionar o seu acesso à educação ao longo de toda a vida e em todos os níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, em seu Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, assegurando a oferta desta modalidade e reafirmando a preferência pela execução na Rede Regular de Ensino. Entretanto, foi somente através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, que foram estabelecidas as ferramentas para o alcance dos objetivos traçados anteriormente no ordenamento jurídico brasileiro e na Declaração de Salamanca. Portanto, A Lei Brasileira de Inclusão, representa, incontestavelmente, o maior avanço dos últimos anos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Não obstante os gigantescos avanços no plano das garantias legais, há que se reconhecer que paradigmas não se dissipam com a inserção de uma nova orientação e que, no cotidiano escolar, assim como na sociedade, os modelos coexistem. São necessárias, portanto, a ressignificação de valores sociais e a mudança atitudinal de todos os agentes da educação, no sentido de compreender que incluir a pessoa com deficiência na educação é resguardá-la de toda forma de discriminação e promover a cidadania e a igualdade social.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Pessoa com deficiência. Legislação. Avanços. Desafios.



## ABSTRACT

The respect and appreciation of human diversity are bases for the construction of an emancipatory Education Policy, which favors students the exercise of their rights. In this perspective, the school is understood as an undeniable space for human development and a challenge becomes imperative: to go beyond equality and to orient itself towards the construction of equity, not only in the sphere of legal norms, but also in everyday school, in implementation of the Education Policy. In Brazil, an embryonic protection of the right of the disabled person to full access to education is found in Article 208 of the Federal Constitution of 1988, which establishes as a duty of the State the guarantee of Specialized Educational Attendance, preferably in the Regular Network of Education. The Declaration of Salamanca (1994) represents a paradigm rupture in that, by becoming a signatory, Brazil undertakes to promote the inclusion of all persons with disabilities and to provide them with access to education throughout the world. life and at all levels of education. The Law of Guidelines and Bases of National Education, nº. 9.394 / 96, in its Chapter V, specifically deals with Special Education, ensuring the provision of this modality and reaffirming the preference for execution in the Regular Network of Education. However, it was only through the Brazilian Law on Inclusion of the Person with Disabilities, nº 13.146 / 2015, that tools were established to achieve the objectives outlined previously in the Brazilian legal system and the Declaration of Salamanca. Therefore, the Brazilian Inclusion Law represents, undoubtedly, the greatest advance in recent years for the realization of inclusive education in Brazil. Despite the huge advances in legal guarantees, it must be acknowledged that paradigms do not dissipate with the insertion of a new orientation and that, in everyday school as well as in society, models coexist. It is therefore necessary to re-signify social values and the attitudinal change of all agents of education, in order to understand that including the disabled person in education is to protect it from all forms of discrimination and promote citizenship and social equality.

**Keywords:** Inclusive education. People with disabilities. Legislation. Advances. Challenges.

## 1. INTRODUÇÃO

O respeito e a valorização da diversidade humana (étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, social e de condições orgânicas diferenciadas) são bases para a construção de uma Política de Educação emancipatória, que favoreça aos estudantes a autonomia e o exercício dos seus direitos. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um lugar de acesso ao conhecimento social e historicamente construído e como um incontestável espaço de desenvolvimento humano.

Saviani (2000, p. 15) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Portanto, compreender a natureza da educação exige, antes de qualquer coisa, lançar o olhar sobre a natureza humana. O ser humano é o ser histórico, pois está em perpétua transformação, pela memória do seu passado e pelo projeto de futuro.

Pela educação, aprende-se a ordenar o mundo, são transmitidas as verdades da comunidade, adquire-se uma forma de pensar, falar, agir, segundo os preceitos da cultura em que se está inserido. A educação é, portanto, parte fundamental e essencial da socialização humana. La Taille, (1992, p. 33) diz que a escola adquire especial importância na sociedade contemporânea e que a construção dos processos psicológicos dos sujeitos é, em grande parte, fundamentada nas relações nela estabelecidas.

A escola tem a função social de favorecer o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão, participativo na sociedade em que vive. Diante dessa compreensão de educação como parte fundamental da constituição do ser social e histórico, pensar a educação inclusiva implica no desafio de considerar as diferenças (étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de vulnerabilidade social, de condições orgânicas diferenciadas, entre outras) não como obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento social, a fim de que se favoreça o direito de acesso à escola e de permanência nela, visando à aprendizagem dos estudantes e à melhoria da qualidade de ensino,

Nessa perspectiva, a atenção à diversidade deve traduzir-se em ações que considerem, além das capacidades intelectuais, também os conhecimentos prévios dos estudantes, sua cultura, seus interesses e suas motivações. Dessa forma, a educação verdadeiramente inclusiva deve ir além da igualdade e orientar-se no sentido da construção da equidade, não só na esfera das normativas legais, mas no cotidiano escolar, na execução da Política de Educação, no pensar e no fazer educacionais.

Promover uma educação que inclua de forma plena as pessoas com deficiência requer, portanto, além da garantia do direito no arcabouço legal, a ressignificação de valores sociais e a mudança atitudinal de todos os agentes da

educação, no sentido de compreender que incluir a pessoa com deficiência na educação é resguardá-la de toda forma de discriminação e promover a cidadania e a igualdade social.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Este estudo justifica-se pela constante necessidade de se pensar a educação, de se ressignificar valores e desconstruir paradigmas sobre deficiência e sobre a educação das pessoas com deficiência. Esse contínuo exercício requer lançar o olhar sobre o percurso histórico, os contextos e movimentos que motivaram a construção de novos paradigmas e a desconstrução de antigos. Esse percurso não acontece de forma linear, pois diferentes ideais coexistem, interesses, muitas vezes, contraditórios, convivem e, do resultado da correlação de forças entre eles, dá-se o direcionamento para práticas e políticas públicas. Hoje, o paradigma dominante é o da inclusão social como direito, entretanto, ainda que garantido em lei, esse direito encontra dificuldades para se efetivar na prática da educação brasileira, seja por questões de ordem material ou ideológica. Pensar a educação inclusiva no Brasil, conhecer seu percurso histórico e seu aparato legal é reafirmar a perspectiva do direito à educação para todos e todas, conforme preconizado no texto constitucional.

## **3. OBJETIVOS**

O presente artigo propõe-se a lançar um olhar analítico sobre a construção da educação inclusiva no Brasil. Através da identificação dos marcos legais mais significativos, pretende-se traçar um breve panorama sócio-histórico, evidenciando o contexto social e político que implicou na criação desses marcos legais. Pretende-se, com essa análise, trazer à tona a reflexão de que, não obstante os gigantescos avanços no plano das garantias legais, há que se reconhecer que paradigmas não se dissipam com a inserção de uma nova orientação e que, no cotidiano escolar, como em um reflexo da sociedade na qual está inserido, os modelos coexistem, as novas propostas e sistemas de garantias de direitos convivem com a desconfiança e com constantes tentativas de deslegitimação e desmonte.

#### **4. METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste trabalho e alcance dos objetivos, foram empregados o método dedutivo e a revisão bibliográfica. O caminho percorrido é focado do ponto de vista dos documentos legais, dos planos e políticas educacionais e de garantias de direitos da pessoa com deficiência.

#### **5. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Ao longo da história da humanidade, a visão e a compreensão das diferentes sociedades acerca das deficiências foram se transformando, conforme sua organização econômica e sociopolítica, conforme o conceito de ser humano, educação e deficiência predominantes em cada momento histórico.

Segundo Mazzotta (1999, apud ALVES e PACHECO, 2007, p. 243) “pode-se dizer que a questão da pessoa com deficiência passou, ao longo da história, da marginalização para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social.”

Na Antiguidade, o extermínio das pessoas com deficiência não representava um problema de natureza ética ou moral. Nessa sociedade dividida em dois grupos: nobreza (detentora de todo o poder econômico, político e social) e o povo (subalternos e economicamente dependentes da propriedade dos nobres) e com a base da economia nas atividades de produção e comércio agrícolas, a pessoa com deficiência era considerada social e economicamente inapta. Nota-se, ao observar a história, que a prática da marginalização ou abandono da pessoa com deficiência é relacionada e reforçada pela perspectiva teológica de que causas espirituais (demônios, espíritos maus, pagamento por pecados cometidos) ocasionavam deficiências físicas ou mentais.

A associação da deficiência física a valores morais e de punição ainda pode ser vista atualmente, mesmo que de forma implícita, quando a pessoa com deficiência pergunta-se o que fez para merecer tal destino, ou quando exclui-se do contato social com vergonha da marca de seus ‘erros’ e ‘pecados’. Esta postura expressa, muitas vezes, a autoexclusão da pessoa que por ser socializada com tais valores culturais, pode perceber-se como impura ou digna de punição/castigo. (ALVES e PACHECO, 2007, p. 243)

Na Grécia Antiga, no entanto, nota-se um paradoxo em relação às pessoas com deficiência: aquelas que nasciam com uma deficiência ou a adquiriam em virtude de doença eram marginalizadas ou abandonadas por não corresponderem ao ideal de perfeição e beleza, porém, guerreiros mutilados em batalha gozavam de proteção e assistência do Estado. Esse paradoxo expressa a coexistência de diferentes posturas, no mesmo contexto histórico.

Na Idade Média, com a expansão do poder político, social e econômico do clero, bem como a difusão dos princípios cristãos, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas merecedoras da boa vontade e caridade humanas, mas não necessariamente de dignidade e direitos. Assim, segundo Alves e Pacheco (2007, p. 243) a pessoa com deficiência, mesmo que não produtiva (para a economia, nas guerras políticas etc.) adquire status de humano e possuidor de alma. Havia cuidados por parte da família e da igreja, caridade e mesmo hospitais para abrigar pessoas doentes e desprotegidas, porém isso não garantia a integração à sociedade, porque essas instituições não tinham um caráter humanitário, apenas atendiam as necessidades orgânicas dessas pessoas, consideradas socialmente inaptas, sem qualquer atenção ao aspecto psicossocial.

No século XVI, com a formação dos estados modernos e advento do capitalismo mercantil, surge a burguesia, a nova divisão social do trabalho e também uma visão abstrata e metafísica do homem. A partir de então, as deficiências passam a ser relacionadas a infortúnios da natureza e tratadas por meio da alquimia e da astrologia.

A difusão dos princípios do racionalismo, experimentalismo e antropocentrismo, bases da cultura renascentista, abriram caminho para que, a partir do século XVII, as deficiências passassem a ser compreendidas e tratadas desde uma perspectiva orgânica e surgissem primeiras ações de ensino para pessoas com deficiência.

O século XVIII inaugurou o paradigma da institucionalização, que foi hegemônico por séculos, e ainda hoje está presente em diferentes países. A institucionalização corresponde à retirada da pessoa com deficiência do seu meio social e encaminhamento para instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente distantes da família.

A ideia de que as pessoas com deficiência pudessem ser potencialmente capazes ganhou força com a Revolução Industrial e com o modo de produção capitalista, entre os séculos XVIII e XIX. Essa época inaugurou o momento histórico em que prevaleceu o paradigma da educação e a estruturação de sistemas nacionais de escolarização, segundo os quais, toda a população potencialmente produtiva deveria ser educada, para compor a mão de obra das indústrias. O contexto sócio-histórico e econômico desse período favorece uma maior preocupação do Estado em relação às pessoas com deficiência, em virtude da necessidade de se aproveitar seu potencial produtivo.

No século XIX, com o interesse de profissionais de saúde pela deficiência mental e o ideal humanista, se destaca a transição do entendimento de deficiência como doença, para o entendimento de estado ou condição do sujeito. Surge o conceito de reabilitação e a ideia de que é preciso atender às necessidades da pessoa com deficiência como um todo e não somente no que tange à sua capacidade produtiva. No período pós-guerra, surgem iniciativas e programas governamentais na Europa e América do Norte, que tem como objetivo reabilitar e treinar os soldados feridos na guerra para que pudessem se reintegrar ao mercado de trabalho, garantir a própria subsistência e, ao mesmo tempo, ajudar na reconstrução dos países assolados pela guerra. O paradigma da reabilitação social tem como base um modelo médico da deficiência, segundo o qual o deficiente precisa ser tratado e reabilitado para se adequar à sociedade e não o contrário, como pressupõe o paradigma predominante atualmente, da inclusão.

Apenas nos anos 60 do século XX, um novo paradigma de atenção às pessoas com deficiência surge e ganha força: a integração. Alves e Pacheco (2007, p. 245) afirmam que a ideia de integração social surgiu como uma alternativa frente a prática de exclusão social a que a pessoa com deficiência se viu submetida ao longo dos tempos. Esse modelo é caracterizado pela existência de escolas especiais e entidades assistenciais, através dos quais busca-se oferecer atendimento para que a pessoa com deficiência possa adquirir as condições e padrões de vida cotidiana mais próximos possíveis da “normalidade”, de modo a integrar-se à sociedade. Segundo o princípio da normalidade, as entidades e instituições deveriam criar ambientes para as pessoas com deficiência, parecidos com aqueles em que vive a população em geral,

de modo que a pessoa com deficiência pudesse experienciar o padrão de vida comum à sua cultura. Nota-se que, não obstante represente um avanço, este paradigma não se trata de incluir a pessoa com deficiência na sociedade e ainda há nele um inegável componente segregacionista, pois a inserção na sociedade depende de que a pessoa com deficiência, por ela própria, em um esforço unilateral, seja capaz de superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Alves e Pacheco (2007, p. 245) afirmam que

[...] o período ainda é marcado por oscilações entre posturas organicistas (visando o assistencialismo), interacionistas (visando à educação e reabilitação física da pessoa com deficiência) e holísticas (visando reabilitação biopsicossocial que considera o indivíduo como um todo).

Já na década de 80, nota-se uma crescente mobilização de movimentos sociais em todo o mundo, na luta pela construção de uma sociedade mais democrática, fazendo o contraponto ao modelo econômico vigente, fortemente marcado pela concentração de renda e exclusão social. Alavancado pelos movimentos sociais ao redor do mundo e potencializado pela Conferência de Salamanca, em 1994, um novo paradigma se estabelece e se mostra predominante até hoje: o da inclusão social, que corresponde à dinâmica em que sociedade e indivíduo mobilizam-se para que as oportunidades sejam equiparadas para que todos, com ou sem deficiência, tenham acesso a todos os bens, serviços e ambientes.

Neste sentido, a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas, ao mesmo tempo que estas preparam-se para assumir seus papéis na sociedade. É então, um processo bilateral no qual tanto a pessoa ainda excluída, quanto à sociedade buscam equacionar problemas, buscar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (ALVES e PACHECO, 2007, p. 246)

Percebe-se que a relação entre sociedade e deficiência se modifica ao longo da história, pois ela se realiza sobre um tecido social, no qual se estabelecem interesses de classe conflitantes, diferentes modelos econômicos e organizações sociopolíticas. Segundo Amaral (1995, apud ALVES e PACHECO, 2007, p. 243) “esse percurso não ocorreu e nem ocorre de forma linear, afinal, essas diferentes posturas ainda convivem entre si e direcionam práticas e políticas públicas.” Importante ressaltar que, no que tange à atenção à pessoa com deficiência, não ocorrem rupturas

abruptas de ideias e modelos, pois a produção permanente da existência do ser humano, ser social, não se dá pelo encerramento súbito de uma fase, para dar espaço a algo completamente diferentemente. Há uma interseção, que pode perdurar por décadas ou séculos, em que o novo e o velho coexistem. Um paradigma não se anula completamente quando outro surge, pois os novos modos de compreender o mundo, o ser humano, a vida, novas formas de produção e reprodução da vida social vão sendo edificadas conforme ganha força uma determinada organização econômica e sociopolítica, que vem a se tornar hegemônica em cada momento histórico. O que determina qual corrente, paradigma, modelo ou teoria ganhará potência é a correlação de forças existente.

Segundo Faleiros (2014, p. 45) existem correlações de forças entre avanços e recuos de movimentos sociais e do papel do Estado, que são relativas à formulação de políticas sociais e às lutas e enfrentamentos entre movimentos sociais e Estado.

Essa correlação de forças está expressa em leis, normas dispositivas, conhecimentos, relações profissionais, valores e demandas, pressões, organizações, compreensão da realidade, informação, acesso aos serviços e a prestação desses serviços como direito, de forma conflitiva e contraditória. (FALEIROS, 2014, p. 45)

Os diferentes paradigmas, marginalização, assistencialismo, educação, reabilitação, integração social e inclusão social, “encontram-se em um movimento constante de tensão, coexistindo e interferindo-se mutuamente, visto que, os paradigmas mudam de acordo com interferências políticas, sociais, culturais e econômicas em cada época, pautados no conhecimento científico vigente” (ALVES e PACHECO, 2007, p. 244).

Além disso, os movimentos históricos, conhecimentos científicos e tecnológicos repercutem em mudanças nos conceitos de educação, de deficiência, nas propostas de atenção à pessoa com deficiência e, conseqüentemente, no aparato de leis nas quais se baseia o sistema de garantias de direitos.

## **6. A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS**

Mantoan (2003) sugere que a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil pode ser compreendida através da divisão de três grandes



períodos. As iniciativas de caráter privado marcaram o primeiro período, que vai de 1854 a 1956; no segundo período, de 1957 a 1993, percebem-se ações organizadas pelo Estado, em de âmbito nacional; a partir de 1993 até os dias atuais, a efervescência movimentos sociais de luta pela inclusão escolar marcam o terceiro período. Esses períodos serão analisados a seguir, à luz do contexto sócio-histórico e dos documentos legais mais significativos.

Observa-se que, no Brasil Império (1822-1889), as diferenças não eram bem assimiladas pela sociedade. Isso se deve ao contexto marcado pela sociedade elitista, aristocrática, predominantemente rural e escravocrata. Ainda assim, ações públicas isoladas começam a ser implementadas, com a finalidade de atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, com foco no atendimento clínico especializado. As instituições pioneiras de atenção às pessoas com deficiência no Brasil foram fundadas entre 1854 e 1974: Instituto dos Meninos Cegos (1854), Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1857) e, em 1874, o hospital psiquiátrico da Bahia iniciou o tratamento de deficientes mentais. Um grande lapso temporal se estende do Império até o final da primeira metade do século XX, sem que o Estado promova novas ações de atenção às pessoas com deficiência. Diante da falta de iniciativas públicas, na década de 1930, a sociedade civil passa a organizar e fundar instituições voltadas para a assistência em educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física, que seguiam os paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra, cuja finalidade era proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade. Nota-se que, essas iniciativas, inspiradas em experiências europeias e norte-americanas, não estavam integradas às políticas públicas de educação.

O surgimento das primeiras entidades privadas de atenção às pessoas com deficiência é baseado nos ideais de filantropia e assistencialismo, muito presente no Brasil da primeira metade do século XX. O ideal do direito à educação e o paradigma da inclusão social ainda não haviam se estabelecido, por isso, as instituições privadas foram ganhando destaque no decorrer da história da educação, pois atendiam um número de pessoas muito superior, em relação às instituições públicas. Essa posição garantiu, por muito tempo, certo poder nas discussões e na elaboração de políticas

públicas junto às instâncias governamentais. As primeiras ações não eram exatamente inclusivas, mas abriram caminhos para que, quase um século depois, através da mobilização de movimentos sociais, a educação especial passasse a compor o sistema educacional brasileiro.

De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”. A antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), em seu Título X previa que “a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Nota-se que a expressão “no que for possível”, inscrita na lei, evidencia que ainda não há a perspectiva do direito à inclusão. Ainda no texto da lei, percebe-se a importância dada às instituições privadas, diante da garantia de subvenções e financiamentos por parte dos poderes públicos. Isso indica a coexistência de paradigmas contraditórios: um embrionário ensino de integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público) e, ao mesmo tempo, o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com dificuldades.

A Lei 5.692/1971 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao determinar “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais, que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, além de não promover a organização de um sistema de ensino, capaz de atender às necessidades educacionais especiais, acabou reforçando a segregação, na medida em que incentivou o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Durante décadas, prevaleceu a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de pessoas com deficiência, sendo paulatinamente superada através da evolução das leis e da absorção de conceitos relacionados aos Direitos Humanos. O período que antecede a Constituição Federal de 1988 é marcado por muitas lutas das minorias, que impulsionaram mudanças sociais. Na década de 1970, inicia-se o processo de institucionalização da Educação Especial, que culmina com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Sua perspectiva era integracionista, mas as ações eram caracterizadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, confirmou-se o direito público à educação de todos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e assinalou-se, como um dos seus objetivos fundamentais, o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola. O paradigma então predominante é o da integração, que prevê que estudantes provenientes de classes e escolas especiais sejam agregados a classes e escolas regulares, com a garantia legal de atendimento especializado em salas de recursos, quando necessário.

A Lei 7.853/1989 reafirma os preceitos de igualdade e dignidade da Constituição e estabelece, em seu art. 2º, que

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989)

A referida lei enfatiza a continuidade dos direitos básicos da pessoa com deficiência e, em seu Capítulo IV, salienta a necessidade de formação e qualificação dos profissionais de educação para atuar com esses alunos, de modo a favorecer a superação de limitações e estigmas. Percebe-se, portanto, que, paradoxalmente, no cerne do paradigma da integração, começa a delinear-se uma embrionária concepção de inclusão. O momento histórico e a conjuntura social eram favoráveis a essa progressiva mudança de paradigma e aspirações por uma educação pública, inclusiva e com bases democráticas, que ganhou força em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, quando o Brasil assumiu o compromisso de transformar o seu sistema educacional, de modo a assegurar o direito à educação de qualidade para todos, indistintamente, com qualidade e igualdade de condições.

Na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, em 1994, o Brasil torna-se signatário de uma Carta de Intenções, que representa um grande marco na construção de um sistema educacional inclusivo. Segundo o documento,

o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas

devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]. (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994)

Desde então, nota-se que o sistema educacional proposto para alunos com deficiência que, habitualmente se centrava num modelo de assistência segregado, tem se desenvolvido gradativamente para um sistema inclusivo. Entretanto, como dito anteriormente, um modelo de entender e de fazer a educação para a pessoa com deficiência não se extingue para dar espaço a outro, eles coexistem, até que a correlação de forças existente no tecido social favoreça a predominância de um dos dois. O contexto sócio-histórico e político brasileiro, à época da Declaração de Salamanca, indica que, os compromissos assumidos pelo país com organismos internacionais, segundo Ferreira (2004, p. 24) “apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, em seu Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, assegurando a oferta desta modalidade e reafirmando a preferência pela execução na Rede Regular de Ensino. Além disso, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa garantia é imensa, mas na prática, não se revela suficiente, uma vez que ainda existem carências, como a falta de professores capacitados em Atendimento Educacional Especializado, burocracias para contratação de profissionais, a inexistência das próprias salas de atendimento e barreiras atitudinais colocadas pelos próprios profissionais da educação.

O art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de

estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Nota-se, no plano legal, a superação definitiva do paradigma da integração, uma vez que se assegura adaptações, de currículos, métodos, recursos e organização. Ou seja, não é mais um esforço unilateral para a superação de barreiras, pois a lei garante que a sociedade e as instituições devem também empreender sua parcela de esforço.

Entretanto, somente em 2015, com o advento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (Lei nº 13.146/2015) que foram estabelecidas as ferramentas para o alcance dos objetivos traçados anteriormente no ordenamento jurídico brasileiro e na Declaração de Salamanca. Essa Lei determina que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Determina, ainda, que cabe ao poder público, entre outras coisas, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Percebe-se que a Lei Brasileira de Inclusão é um marco indiscutível no ordenamento jurídico brasileiro, no que se refere a reafirmar o paradigma da inclusão social, reconhecendo-o como direito da pessoa com deficiência e como dever do Estado promovê-la.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise do panorama sócio-histórico podemos compreender que os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos e a correlação de forças neles existentes provocaram diferentes visões e compreensões sobre deficiência e educação, desconstruindo sucessivos paradigmas, que evoluíram desde a marginalização para o assistencialismo, deste para a educação, reabilitação, integração social e para a inclusão social.

O contexto histórico também explica as motivações que implicaram na criação de marcos legais no Brasil, que ora reforçavam a segregação e a iniciativa privada, ora salientavam o papel do Estado e o direito à inclusão.

Observando-se a legislação mais recente, podemos ver que o paradigma da inclusão social prevalece como parâmetro que dita como realizar a educação inclusiva. Além da matrícula em classes comuns do ensino regular, o aluno com necessidades educacionais especiais tem a garantia da oferta no Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, a garantia legal não implica, necessariamente, na superação de todas as barreiras, uma vez que, na prática, observa-se a falta de professores capacitados em Atendimento Educacional Especializado, excessiva burocracia para contratação de profissionais, a inexistência das próprias salas de atendimento e barreiras atitudinais colocadas pelos próprios profissionais da educação.

Não obstante os gigantescos avanços no plano das garantias legais, há que se reconhecer que paradigmas não se dissipam com a inserção de uma nova orientação e que, no cotidiano escolar, assim como na sociedade, os modelos coexistem. São necessárias, portanto, a ressignificação de valores sociais e a mudança atitudinal de todos os agentes da educação, no sentido de compreender que incluir a pessoa com deficiência na educação requer a contribuição da sociedade, o esforço das instituições e o Estado executando seu papel no sentido de resguardá-la de toda forma de discriminação e promover a cidadania e a igualdade social.

Segundo Bartalotti, 2001, p. 37 (apud ALVES e PACHECO, 2007, p. 246) a inclusão social está apoiada no princípio da igualdade, não no sentido de negar as diferenças existentes, mas sim na igualdade de direitos para que as pessoas possam participar da sociedade. Assim, compreende-se que a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pleno das potencialidades e para a melhoria da qualidade de vida está no centro do conceito de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vera Lúcia Rodrigues; PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social**: uma mudança de paradigma.

Disponível em:

<<http://http://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875/101168>>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out.2018.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien/tailândia, 1990. Disponível em: <[www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em 20 out. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA)** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Ione Campos. **Função Social da Escola e a Formação do Cidadão.** Disponível em: <<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>>. Acesso em: 20 out. 2018.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DATAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica:** Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

TURIBIO, Aline Cambuí. **A função Social da Escola.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-funcao-social-da-escola>>. Acesso em: 20 out. 2018.



*ADAPTAÇÃO DE ESPAÇO E CURRÍCULO PARA O  
ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS:  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES DO NAPNE*

*Amanda de Almeida Soares*

*Elisangela dos Santos de Oliveira*

# ADAPTAÇÃO DE ESPAÇO E CURRÍCULO PARA O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES DO NAPNE

*Amanda de Almeida Soares*

*Elisangela dos Santos de Oliveira*

## RESUMO

As ações do NAPNE do Campus Ibatiba têm sido voltadas para a adaptação do espaço e currículo para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Este trabalho tem como objetivo o relato de experiência do NAPNE – Campus Ibatiba para atendimento a uma estudante com necessidade específica motora. A aluna, que nasceu com mielomeningocele, tem sua mobilidade reduzida devido à má-formação, utilizando para locomover-se uma cadeira de rodas motorizadas tipo Scooter. Entretanto, a estudante encontrava restrições quanto ao mobiliário da sala de aula e dos laboratórios de Biologia e Química. Diante disso, foi feita uma análise quanto às necessidades e possibilidades de intervenção no espaço físico para garantir a participação efetiva da estudante às aulas, especialmente, às aulas práticas. Percebeu-se que, para garantir o encaixe da cadeira de rodas a carteira da sala de aula, esta teve sua parte inferior (de apoio de livros) retirada, o que atendia, de forma simplória, a necessidade educacional da aluna. Já nos laboratórios de aula prática, foram detectadas dificuldades na utilização dos aparelhos de microscópio lupa, entre outros, devido à altura das bancadas, ao não encaixe das mesmas à cadeira de rodas e à impossibilidade da aluna sentar-se nas banquetas, o que se viabilizava utilizando a tela de computador acoplada, que ampliava o que estava sendo visualizado na lâmina. Por meio de pesquisas, pudemos vislumbrar que a possibilidade de utilização de uma mesa adaptada para cadeirantes seria a melhor forma de acessibilizar os ambientes escolares mais utilizados. Propusemos um processo de compra de duas mesas adaptadas para cadeirantes de tipo regulável e dobrável, em madeira, sendo necessárias para suprir a demanda da sala de aula e laboratórios. Com a chegada do mobiliário, pudemos confirmar a possibilidade de acessibilidade e maior eficiência no uso dos equipamentos e materiais escolares.

**Palavras-chave:** Adaptações curriculares. NAPNE. Deficiência física.

## 1. INTRODUÇÃO

Rosita Édler Carvalho, ao retomar o texto da Declaração de Salamanca (1994) ressalta que esta compreende a Escola Inclusiva como uma proposta de mudança de estrutura e visão de ensino, de forma a ser vista como processo contínuo, dialético e complexo que “diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe ativamente” (CARVALHO, 2005, p. 1) o que não se aplica somente aos alunos com deficiência, ainda que os cite de forma específica em outros trechos.

Seguindo a mesma base construída pela Declaração de Salamanca, o Decreto nº 6.571/2008, define o termo igualdade, para fins de compreensão do seu uso entendimento na legislação da Educação Inclusiva brasileira.

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante desse cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino e aprendizagem devem levar em conta as diferenças. (BRASIL, 2008, p. 13)

Percebe-se a necessária mudança de paradigmas educacionais como forma de inclusão do aluno com deficiência, pois de acordo com Palorin (2006), a escola inclusiva tem por objetivo,

[...] uma educação de qualidade para todos, respeitando todas as diferenças, evitando todo e qualquer mecanismo de exclusão, preconceito ou rótulo. O aluno com necessidades especiais não é visto mais a partir de suas limitações e sim sob o prisma de suas potencialidades, competências e capacidades como forma de desenvolver-se plenamente como cidadão. (PALORIN, 2006 *apud* MARTINS; BURIN, 2014, p. 47).

Para responder esta proposta inclusiva, a princípio no cenário educativo brasileiro, somente os níveis básicos de ensino foram mobilizados e preparados, porém com o crescimento das matrículas, do público-alvo da educação especial, no ensino regular e avanço destes alunos, também os níveis técnico e superior passaram a organizarem-se para receber e atender este público.

Em âmbito federal, o ensino técnico ofertado pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica, organizou-se para que as adaptações educacionais e

arquitetônicas pudessem ser analisadas e concretizadas por meio dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que segundo Martins e Burin (2014) correspondem aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto nº 7.611/2011, sendo que suas atividades estão estendidas para além do atendimento aos discentes com deficiência, pois também atuam no Ensino, com formações para os servidores internos, com a pesquisa e a extensão.

Os Institutos já se preocupam com a acessibilidade arquitetônica, a adaptação curricular, a recepção e apoio das famílias de alunos com deficiência e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, por meio de seus pedagogos e professores. Também estão sendo supridas as necessidades de contratação de profissionais de apoio para o AEE, transcritores de Braille e tradutores intérpretes de Libras.

As ações do NAPNE do Campus Ibatiba têm sido voltadas para a adaptação do espaço e currículo para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes, com deficiência, matriculados no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Este trabalho tem como objetivo o relato de experiência do NAPNE Campus Ibatiba para atendimento das necessidades de adaptação do espaço para atender a uma estudante com deficiência física.

## **2. A ADAPTAÇÃO DE ACESSO AO CURRÍCULO PARA ATENDIMENTO DE ESTUDANTES DEFICIENTES FÍSICOS**

Segundo o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência física é a

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

Dentre as causas de deficiência física, está a má-formação classificada como mielomeningocele, que faz parte do grupo da “espinha bífida”, que é um defeito congênito da coluna vertebral que geralmente é identificado durante a gravidez e corrigido ao nascer, porém deixa sequelas motoras e, em alguns casos, neurológicas.

Segundo as orientações do MEC, as adaptações curriculares precisam ser indicadas após uma avaliação das necessidades do estudante com deficiência, tendo em vista a deficiência e suas limitações, estas adaptações podem contemplar vários aspectos do contexto escolar, sendo divididas suas ações por tipos de modificação a ser exercida. São geralmente divididas em adaptações de acesso, de elementos curriculares e de diversificação do currículo (BRASIL, 2007).

As adaptações de acesso ao currículo são modificações realizadas nos elementos físicos, materiais ou de comunicação na escola, e sala de aula, através de ajudas técnicas e recursos que possibilitam o desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais no currículo escolar, facilitando sua autonomia e processo de aprendizagem. São de caráter permanente, porque são instrumentos que o aluno poderá utilizar para facilitar sua aprendizagem e socialização de forma eficiente no ambiente escolar. Podem ser classificadas como físicas e ambientais, de materiais equipamentos e suporte técnico ou de códigos de comunicação.

### **3. METODOLOGIA**

Sabendo-se que o principal objetivo dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), segundo o Manual de Orientação da Ação – TECNEP, citado por Martins e Burin (2014, p.50) é o de “criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade e, principalmente, pela busca de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais”, fizemos um levantamento das necessidades de adaptações para a acessibilidade inclusiva da estudante com necessidades específicas.

Apesar de o Campus contar com acessibilidade arquitetônica, a estudante, que nasceu com mielomeningocele e tem sua mobilidade reduzida devido à má-formação da coluna, encontrava restrições quanto ao mobiliário da sala de aula e dos laboratórios de Biologia e Química. Isso devido ao fato de que ela utiliza para locomover-se uma cadeira de rodas, motorizada, tipo Scooter.

Diante da situação, foi feita uma análise quanto às necessidades e possibilidades de intervenção no espaço físico para garantir a participação efetiva da

estudante às aulas, especialmente, às aulas práticas. Percebeu-se que, para garantir o encaixe da cadeira de rodas a carteira da sala de aula, esta teve sua parte inferior (de apoio de livros) retirada, o que atendia, de forma simplória, a necessidade educacional da aluna.

Já nos laboratórios de aula prática, foram detectadas dificuldades na utilização dos aparelhos de microscópio lupa, entre outros, devido à altura das bancadas, ao não encaixe das mesmas à cadeira de rodas e à impossibilidade da aluna sentar-se nas banquetas, o que se viabilizava utilizando a tela de computador acoplada, que ampliava o que estava sendo visualizado na lâmina.

Por meio de pesquisas, pudemos vislumbrar que a possibilidade de utilização de uma mesa adaptada para cadeirantes seria a melhor forma de acessibilizar os ambientes escolares mais utilizados. Propusemos então, um processo de compra de duas mesas adaptadas para cadeirantes, de tipo regulável e dobrável, em madeira, sendo necessárias para suprir a demanda da sala de aula e laboratórios.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Sasaki (2010), faz uma diferenciação entre os termos integração “[...] inserção da pessoa com deficiência para conviver na sociedade” e a inclusão “[...] modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2010 *apud* MARTINS; BURIN, 2014, p. 51). Ainda segundo Carvalho (2005), a inclusão de forma marginal, ou seja, uma inclusão sem integração social, ocorre quando a presença da pessoa com deficiência traduz-se em apenas uma justaposição no espaço escolar.

Com a chegada do mobiliário, pudemos reafirmar a possibilidade de acessibilidade e maior eficiência no uso dos equipamentos e materiais escolares e na inclusão efetiva da estudante nos espaços e atividades escolares.

O sucesso da proposta de educação inclusiva, segundo Cenci e Koff (2013), se dá pela articulação entre a gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico. Esta articulação, em nível de Instituto Federal, os Campi do Ifes já se organizam, atendendo ao Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). O que a nosso

parecer foi alcançado em nossa ação com relação ao atendimento das necessidades da estudante.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano.

**Temas em psicologia**. v.1 n.3 Ribeirão Preto dez. 1993 Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X199300030004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X199300030004)>.

BRASIL. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007.

BRASIL **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. [2. ed.] coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? Revista do Centro de Educação: **Cadernos**, n. 26, 2005.

CENCI, Adriane. KOFF, Lucia Bernadete Fleig. A organização da gestão e da inclusão: sistema educacional, escola e sala de aula. **CAMINE**: Cam. Educ. Franca: SP, 2013. Disponível em:  
<<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/789/812>>.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LEAL, Ana. **Estudo de turma 7º 3ª**. Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide. Escola E.B. 2,3 Gaspar Correia. Ano letivo 2014-2015. Núcleo de Estágio de Educação Física. Disponível em:  
<[https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9529/2/Anexo%201%20-%20Estudo%20de%20Turma\\_7%C2%BA3%C2%AA.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9529/2/Anexo%201%20-%20Estudo%20de%20Turma_7%C2%BA3%C2%AA.pdf)>.

MARTINS, Lidiane Falcão; BURIN, Camila Koerich. **As contribuições do gestor escolar para implementação da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica**. In: Educação, inclusão e qualidade [recurso eletrônico] / Leandra Bôer Possa (organizadora). – Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014.

*AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO  
HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL*

*Leida Raasch*

*Rita de Cassia Cristofoleti*



# AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Leida Raasch*

*Rita de Cassia Cristofoleti*

## RESUMO

O presente artigo pretende suscitar a discussão sobre as concepções teóricas nas práticas educativas instauradas no processo ensino aprendizagem de crianças com deficiência visual, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como referência teórica os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vygotsky (1997) e pretende contribuir para o aprimoramento dos saberes dos professores e dos demais profissionais da área da educação para trabalhar com alunos que apresentam deficiências, especificamente os alunos cegos, nas salas de aula da rede regular de ensino auxiliando na melhoria do processo de ensino aprendizagem, na tentativa de ressignificar o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva. Constatamos que a obra de Vygotsky nos fornece alguns caminhos, entendemos que a criança se constitui enquanto sujeito por meio da mediação semiótica ou social, que a linguagem, a experiência social e a relação com videntes são a fonte da compensação para o deficiente visual e que é primordial oferecer condições de desenvolvimento e participação social para esta criança, sendo reconhecida em suas especificidades e não em sua limitação, oportunizando seu desenvolvimento enquanto sujeito constituído, ativo, autônomo e atuante na sociedade.

**Palavras-chave:** Perspectiva Histórico-Cultural. Deficiência Visual. Aprendizagem e Desenvolvimento. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

The present article intends to raise the discussion about the theoretical conceptions in the educational practices established in the learning process of children with visual impairment. It is a bibliographical research, having as theoretical reference the Historical-Cultural studies developed by Vygotsky (1997) and aims to contribute to the improvement of the knowledge of teachers and other professionals in the field of education to work with students with disabilities, specifically blind students, in the classroom of the regular network of education helping in the improvement of the process of teaching learning, In an attempt to resignify pedagogical doing in an inclusive perspective. We consider that the work of Vygotsky provides us with some

ways, we understand that the child is constituted as subject by means of semiotic or social mediation, that language, social experience and relationship with seers are the source of the compensation for and it is paramount to offer developmental conditions and social participation for this child, being recognized in its specificities and not in its limitation, opportunizing its development as a constituted, active, autonomous and active subject in society.

**Keywords:** Historical-Cultural Perspective. Visual impairment. Learning and Development. Inclusive education.

## RESUMEN

El presente artículo pretende suscitar la discusión sobre las concepciones teóricas en las prácticas educativas instauradas en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con discapacidad visual, se trata de una investigación bibliográfica, teniendo como referencia teórica los estudios de la perspectiva Histórico-Cultural desarrollados por Vygotsky (1997) y pretende contribuir al perfeccionamiento de los saberes de los profesores y de los demás profesionales del área de la educación para trabajar con alumnos que presentan deficiencias, específicamente los alumnos ciegos, en las aulas de la red regular de enseñanza auxiliando en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, el intento de resignificar el hacer pedagógico en una perspectiva inclusiva. Constatamos que la obra de Vygotsky nos proporciona algunos caminos, entendemos que el niño se constituye como sujeto por medio de la mediación semiótica o social, que el lenguaje, la experiencia social y la relación con videntes son la fuente de la compensación para el de que es primordial ofrecer condiciones de desarrollo y participación social para este niño, siendo reconocida en sus especificidades y no en su limitación, oportunizando su desarrollo como sujeto constituido, activo, autónomo y actuante en la sociedad.

**Palabras clave:** Perspectiva Histórico-Cultural. Deficiencia visual. Aprendizaje y Desarrollo. Educación Inclusiva.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem recebido mais atenção no cenário das discussões acadêmicas e no âmbito das profissionais há pouco mais de duas décadas, trata-se de um tema extremamente relevante dado o contexto das legislações que preconizam

o direito à educação a todos e a cada qual de acordo e em conformidade com suas necessidades e possibilidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconiza em seu artigo 26º que “toda a pessoa tem direito à educação”, além de apontar que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana [...]” (ONU, 1948). Assim se pensou uma sociedade e uma educação em que todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas e sociais, tivessem seus direitos garantidos e um tratamento igualitário, solidário e inclusivo.

A “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” promulgada pela Presidência da República Brasileira em 2009 fortaleceu o debate iniciado na década de 1980 a respeito da inclusão (ARAÚJO e ANSELMO, 2013). Neste documento os Estados têm o compromisso, em síntese, de garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...].

Para que ocorra a inclusão social, se faz necessário, primeiramente revisitar conceitos, concepções e práticas pedagógicas, como afirma Mantoan (2004), para que a educação inclusiva tenha êxito, necessita dentre outros, de um professor aberto às diferenças, a diversidade e disposto a distanciar-se de velhos hábitos oriundos do conceito de ensinar da mesma maneira para que todos aprendam da mesma forma.

Os estudos de Vygotsky nos darão o suporte para entendermos como se dá a construção do conhecimento, a partir da linguagem dentro de uma perspectiva sócio histórica, dialética e sociointeracionista.

## **2. JUSTIFICATIVA**

Educar a todos com qualidade e equidade é uma tarefa que ainda se apresenta como um terreno “pantanosos” entre os professores, principalmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiências em salas regulares de ensino, pois há ainda muita nebulosidade e incertezas nas concepções teóricas e possibilidades de práticas de ensino.

A abordagem histórico-social, caracterizada pelos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, onde o pensamento e sentimento se fundem. Refletir sobre como se dá a inclusão escolar e, conseqüentemente, social de alunos com deficiência visual é buscar compreender como essas crianças vem se constituindo enquanto sujeitos no decorrer do seu processo de escolarização.

Em se considerando o contexto educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. Não mais somente se considera "o que ensinar", mas também o "como ensinar". Partiremos do conceito de mediação (VYGOTSKY, 1998), pois segundo o autor, todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. É na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento.

### **3. OBJETIVO**

Contribuir para o aprimoramento dos saberes dos professores e dos demais profissionais da área da educação para trabalhar com alunos que apresentam deficiências, especificamente os alunos cegos, nas salas de aula da rede regular de ensino auxiliando na melhoria do processo de ensino aprendizagem, na tentativa de resignificar o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

### **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Lev Semenovich Vygotsky, apesar de ter vivido somente 37 anos (1896-1934) nos legou uma abundante produção literária, se interessava por várias áreas do conhecimento, principalmente temas sobre psicologia contemporânea e ciências humanas. Estudou Direito, Literatura e Medicina. Como professor e pesquisador organizou grupos de estudo, trabalhou nas áreas de Psicologia, pedagogia, Filosofia, Literatura, deficiências física e mental, dentre outros. Seu interesse por Pedagogia ocorreu quando do trabalho de formação de professores, esteve em contato com os problemas enfrentados pelas crianças com defeitos congênitos.

O fato de ter vivido no momento histórico pós Revolução Russa de 1917, proporcionou a Vygotsky um cenário favorável que muito influenciou a trajetória e os objetivos de seu trabalho, pois a ciência era muito valorizada, acreditava-se que por meio dos avanços científicos os problemas sociais e econômicos da sociedade soviética seriam solucionados, como afirma Rego (2014, p. 27) “era o enorme poder atribuído à educação, que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos”.

A seguir destacamos alguns conceitos da teoria de Vygotsky que consideramos essenciais para compreendermos como se dá o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual, e que, por sua vez, servirão de parâmetro para o planejamento de ações pedagógicas.

#### *4.1 A Relação do indivíduo com a sociedade*

Uma característica marcante dos estudos de Vygotsky é a grande importância dada à educação social de crianças com deficiência, em seu potencial para um desenvolvimento normal. A criança deficiente apresenta uma mudança em sua situação social, como afirma Vygotsky são tratadas de maneira diferente, inclusive pelos familiares.

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata, influi, sobretudo, nas relações com as pessoas. Inclusive na família, à criança diferente é dado um tratamento exclusivo, inabitual, distinto do que se dá aos outros, e isto não ocorre somente nas famílias em que esta criança é uma carga pesada e um castigo, mas também quando é rodeado de um amor duplicado ou uma atenção superprotetora que o separa dos demais. Isto evidencia as confissões reflexivas dos próprios cegos e surdos, como a observação cotidiana, muito simples, da vida das crianças com defeitos e os dados da análise científica e psicológica. (VYGOTSKY, 1989, p. 53)

Há a necessidade de se conhecer os processos de desenvolvimento das crianças deficientes e descobrir suas particularidades e diversidades, porém, de acordo com Vygotsky deverá prevalecer o trato e a compreensão das deficiências como consequências sociais e não como fato especificamente biológico. Desta maneira, para o autor existe a deficiência primária que é de ordem orgânica, e a deficiência secundária que engloba as consequências psicossociais. Na maioria das

vezes, “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKY, 1997, p. 93), desta maneira, a maior dificuldade para o desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto o defeito biológico, mas as restrições no campo social que impedem uma educação diferenciada, com metodologia específicas que permitam a criança com deficiência um desenvolvimento semelhante as crianças normais. Ainda complementa:

A cegueira é um fato psicológico, não é uma desgraça. Esta se converte em desgraça como fato social [...]. Decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência tem a base não só no núcleo biológico, e sim no social. (VYGOTSKY, 1989, p. 58)

As limitações secundárias são mediadas socialmente, onde há que se considerar que, na maioria das vezes, a cultura remete a uma série de restrições físicas, educacionais e atitudinais que dificultam a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Não se pode desta maneira, pensar formas de ensino focalizadas nos limites intelectuais e/ou sensoriais da criança, pois isto resulta em restrições de suas possibilidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

Há que se ofertar condições para que superem suas dificuldades, bem como o limite biológico contraposto ao social. Constatamos, então, que o não desenvolvimento do cego não é determinado pelo limite biológico, mas pela sociedade quem vem criando limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente. O potencial de aprendizagem da criança cega é o mesmo que de uma vidente, salvo que se dará por outros meios como afirma Vygotsky (1997, pag. 12) “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”.

A cegueira, enquanto diminuição orgânica impulsiona processos de compensação que formam potencialidades e reorganizam as funções neuropsíquicas do cego. Diante das exigências sociais que são as mesmas do vidente, essas particularidades estruturam um conjunto que possibilita ao cego ter um convívio social normal desde que na compensação sejam considerados fatores básicos como: a criança não percebe a deficiência em si, mas as consequências da mesma, por meio, geralmente, de uma diminuição ou desvio social (VYGOTSKY, 1997, pag. 18). Assim

sendo, a compensação não pretende completar ou sanar o defeito, mas superar as dificuldades criadas pelo mesmo. Dessa forma, ao conseguirem materializar suas capacidades, os cegos não ficarão prejudicados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Não podemos esquecer que não se trata somente do desenvolvimento das funções do tato ou da audição Vygotsky (1997), mas se constituem também em fonte de compensação, a aquisição da linguagem, a vivência social e a relação com os videntes.

Há que se superar o sentimento de inferioridade social em razão do defeito orgânico e buscar por meio da compensação a adaptação desta criança de maneira integral ao meio construído para o dito ser humano “normal”. Desta maneira se dará a inclusão, onde as crianças com alguma deficiência interajam com as demais, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambas possam aprender e construir-se enquanto sujeitos.

#### *4.2 Origem cultural das funções psíquicas*

De acordo com Vygotsky todo aprendizado amplia o universo mental do aluno, um novo conceito não se resume somente à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança, por exemplo, com o domínio da escrita, a criança adquire também capacidade de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento incompleto das funções elementares geralmente é ocasionado por uma deficiência, ao passo que problemas de desenvolvimento nas funções superiores surgem de algo que foi produzido, somado à deficiência. Assim sendo, é primordial entender o que é primário (patológico) do que é secundário (social) para se pensar a prática educativa de um aluno com deficiência visual. Vygotsky (1997, p. 222) afirma que:

[...] Los procesos elementales, inferiores, son los menos educables, los menos dependientes en cuanto a su estructura de las influencias externas, del desarrollo social del niño, esto por una parte. Por otra, esos síntomas primarios que nacen directamente del propio núcleo del defecto se hallan tan íntimamente ligados a este núcleo que no se logra vencerlos en tanto no sea eliminado el propio defecto. Y, como en la enorme mayoría de los casos, la eliminación del defecto es algo prácticamente imposible, resulta natural que

también la lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso. (VYGOTSK,1997, p. 222)

Entendemos, desta maneira, que as possibilidades de intervenção educativa para com a criança com deficiência visual devem ser direcionadas ao campo das funções psicológicas superiores, considerando que estas dependem das relações sociais para se estruturar, mesmo porque enquanto deficiência secundária pode ser modificada.

Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia. [...] Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera a defectología. (VYGOTSKY, 1997, p. 14)

Segundo Vygotsky o desenvolvimento humano é uma construção histórica e social, que ocorre nas interações e condições objetivas da vida, nesta concepção está incutida a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é estar imerso na cultura, num mundo de significações, de convenções de uso de objetos, de preceitos sobre o agir, interagir e o modo de pensar com os que se encontram inseridos neste mesmo grupo social, que compartilham as mesmas referências culturais. É neste processo, no movimento materialista dialético que se transformam sujeito e mundo, decorre daí a premissa de que o homem se constrói humano por meio desta interação dialética do homem e seu meio sociocultural.

A convivência entre crianças anormais e as normais, assim denominadas por Vygotsky (1997) é crucial na concepção da teoria sócio histórica em razão da possibilidade de relações interpsicológicas, primordiais para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem.

#### *4.3 A Mediação na relação do homem com o mundo*

A aprendizagem de uma criança com deficiência visual segundo Vygotsky (1997), deve estar compreendida sob a concepção qualitativa, com tratamento positivo em relação ao deficiente, e não quantificar as faltas decorrentes da debilidade, como também não se deve pensar e praticar uma pedagogia menor, onde os objetivos, metodologia e demais aspectos do planejamento educacional são alinhados “por baixo”, quando se considera a ausência de certa habilidade ou



capacidade como redutora da potencialidade de aprendizagem da criança, esta questão está posta quando afirma

Solo con la idea de la peculiaridad cualitativa (no agotada por las variaciones cuantitativas de algunos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, esta adquiere por primera vez una base metodológica firme, ya que ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible practica educativa alguna construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos (VYGOTSKY, 1997, p. 13)

Desta maneira, a tese central de Vygotsky trata de que o defeito cria estímulos para elaborar a compensação, portanto, o planejamento educacional não deverá pautar-se nas limitações ocasionadas pelo defeito, mas que este seja o ponto de partida e o incentivo para a aprendizagem

La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinarse el nivel y la gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. [...] El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad (VYGOTSKY, 1997, p. 14, 15)

Partindo deste pressuposto constrói-se todo o processo de compensação, que pode ter êxito e em medidas diferentes em razão da gravidade do defeito, como também devemos entender que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega terão alguns limites.

Considerando que todo aprendizado é necessariamente mediado, isso torna o papel do ensino e do professor primordial e determinante, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Dimensionar a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais em Vygotsky é considerar que este processo se dá por meio do pensamento social

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 2008, pag. 62-63).

A mediação entre seres humanos e o mundo é realizada por meio de técnicas e signos, a linguagem é um signo mediador por excelência, por isso Vygotsky a confere

um papel de destaque no processo de pensamento. Neste sentido, corroboram com a afirmativa Ometto e Cristofoleti

Desde o nascimento, a criança encontra-se inserida em um mundo humano e se desenvolve a partir das relações sociais mediadas pela linguagem. A especificidade humana de abstrair conhecimentos possibilita seu desenvolvimento enquanto ser humano. [...] Assim, estar inserido na cultura humana é estar mergulhado em uma cadeia de sentidos e significados mediados pela linguagem e pelo outro. (OMETTO, CRISTOFOLETI, 2012, p. 2)

Para Vygotsky mais importante que os signos é a possibilidade do acesso aos conceitos e a interação do sujeito com os mais variados significados sociais é que fundamentam a passagem do *ser biológico* para o *ser social*, construindo desta maneira as estruturas mentais complexas. Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos.

Os processos psicológicos mais complexos - ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais - só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Afirma que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento e a ação intencional, "Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade", diz Teresa Rego (2014, p. 71).

A escola é o *lócus* natural e lógico que tem por objetivo e função proporcionar condições de acesso aos conhecimentos sistematizados pela sociedade a todos os alunos, sejam com necessidades especiais ou não. Desta maneira, o trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, considerando que o aprendizado antecede o desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal elucidada que o professor no processo de ensino deve estimular a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que a mesma ainda não domina completamente, incentivando-a na

construção de novos conhecimentos. "Ensinar o que a criança já sabe desmotiva o aluno e ir além de sua capacidade é inútil", diz Teresa Rego (2014, p. 108).

Diante deste pressuposto há que se pensar e desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, não uma pedagogia que diminua a expectativa e as oportunidades de aprendizagem do aluno cego, mas uma pedagogia que possa auxiliá-lo a superar as dificuldades impostas pela deficiência visual em uma sociedade extremamente visual.

## **5. METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, considerando como primordial a relação entre o mundo real e o indivíduo, com foco no ambiente social da sala de aula. Marconi e Lakatos (2011, p. 26) descrevem que:

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (2011, p. 26)

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica dos estudos de Vygotsky, na qual pretendemos elucidar algumas possibilidades do fazer pedagógico sob os aportes teóricos da abordagem Histórico-Cultural, segundo a qual o psiquismo humano se constitui nas relações socialmente organizadas e, dessa maneira, entende-se as relações escolares como formadoras dos processos de singularização humana, fundamentando uma concepção de educação inclusiva.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos de Vygotsky nos fornecem alguns caminhos, entendemos que a criança se constitui enquanto sujeito por meio da mediação semiótica ou social, que a linguagem, a experiência social e a relação com videntes são a fonte da compensação para o deficiente visual e que é primordial oferecer condições de desenvolvimento e participação social para esta criança, sendo reconhecida em suas especificidades e

não em sua limitação, oportunizando seu desenvolvimento enquanto sujeito constituído, ativo, autônomo e atuante na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luiz Alberto David; ANSELMO, José Roberto. Em busca da efetividade do direito à acessibilidade das pessoas com deficiência. In: LIMA, Francisco José. MENDENONÇA, Rita. (Org.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: E. Universitária da UFPE, 2013.

**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](http://www.direitoshumanos.usp.br).

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, CRISTOFOLETI Rita de Cássia. **As relações de ensino mediatizadas pela linguagem: a escola como espaço de circulação do conhecimento e as contribuições de Bakhtin**. BLOG RODAS DE CONVERSAS BAKHTINIANAS. <https://textosrodas2012.wordpress.com/2012/11/07/claudia-beatriz-de-castro-nascimento-ometto-e-rita-de-cassiacristofoleti/>, acesso em 14/06/2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, LEV S. **Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, LEV S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Traducción de Julio Guillermo Blank, 1997. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

*DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE NÚMEROS  
DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE WILLIAMS:  
ESTUDO DE CASO COM BASE NA TEORIA DA  
COMPENSAÇÃO DE VYGOTSKY*

*Flavia Fassarella Cola dos Santos*

*Edmar Reis Thiengo*

# DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE NÚMEROS DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE WILIAMS: ESTUDO DE CASO COM BASE NA TEORIA DA COMPENSAÇÃO DE VYGOTSKY

*Flavia Fassarella Cola dos Santos*

*Edmar Reis Thiengo*

## RESUMO

O passado das pessoas com algum tipo de deficiência foi marcado por descaso social. Um marco dessa trajetória histórica, que minimizou essa indiferença, foi o vínculo com a medicina e com a psicologia, pois a produção teórica e as ações, dos profissionais dessas áreas, para a inserção das crianças com deficiência na sociedade contribuíram para o ensino especial. Sobre a Educação Especial, entendemos que é uma modalidade de ensino que deve atender ao sujeito com deficiência quanto aos métodos e aos conteúdos na perspectiva de (re) pensar as práticas de ensino e considerar as singularidades do indivíduo. Assim considerando, neste trabalho propomos desenvolver uma investigação com o objetivo de discutir o processo ensino-aprendizagem do conceito de números de uma criança com Síndrome de Williams tendo por base a teoria da compensação de Vygotsky. Destacamos que a pesquisa está em andamento e encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Enquadra-se na linha de pesquisa Educação não formal, diversidade, sustentabilidade, história e memórias no contexto da educação em Ciências e Matemática, especificamente no Grupo de Pesquisas Educação, História e Diversidades. Titula-se como um estudo qualitativo, apresentando como percurso metodológico o estudo de caso exploratório único, definido por Yin (2001), visto ser este um método que permite análises particularizadas. A fundamentação teórica terá embasamento em: descrições de Fernandes (2014) e Silveira (2014) referentes à Síndrome de Williams; contribuições Vygotskianas para o trabalho educativo com criança com deficiência; abordagens de Martins e Thiengo (2017) sobre o ensino de matemática inclusivo; concepção de educação matemática crítica de Skovsmose (2010); orientações de Vygotsky referentes ao uso de jogos no ensino-aprendizagem e à formação de conceitos e explicações de Nacarato (2000) a respeito de números. No desfecho da pesquisa, planeja-se elaborar uma coletânea de jogos direcionada a auxiliar aos professores de matemática, tendo em vista o conteúdo e o sujeito da pesquisa. Como a pesquisa está em andamento, espera-se como resultado corroborar que alternativas metodológicas, como o jogo, contribuem para o desenvolvimento cognitivo de discentes com Síndrome de Williams. Projeta-se também que as abordagens Vygotskianas possam coadjuvar para a educação inclusiva. Almeja-se que a investigação fomente contribuições à Educação Matemática inclusiva fazendo com que a aprendizagem sobre o conceito de números seja acessível à todos os discentes, principalmente aos com Síndrome de Williams.

**Palavras-chave:** Síndrome de Williams. Deficiência Intelectual. Defectologia. Ensino-Aprendizagem do Conceito de Números. Jogo.

## 1 INTRODUÇÃO

O passado das pessoas com algum tipo de deficiência foi marcado por um descaso social significativo. Um marco dessa trajetória histórica, que minimizou essa indiferença, foi o vínculo com a medicina e com a psicologia, pois a produção teórica e as ações, dos profissionais dessas áreas, contribuíram para o ensino especial. Sobre esses acontecimentos, Jannuzzi (2012) relata que por volta de 1930:

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação [...] (JANNUZZI, 2012, p. 58).

Com relação a Educação Especial, entendemos, hodiernamente, que é uma modalidade de ensino que deve atender ao indivíduo com deficiência quanto aos métodos e aos conteúdos na perspectiva de (re) pensar práticas de ensino e considerar suas singularidades.

Cabe destacarmos que, durante a revisão de literatura, constatamos que não há quantidade expressiva de estudos envolvendo sujeitos com a Síndrome de Williams, que abordam o ensino da matemática e que possam coadjuvar para a referida Educação.

Nesse sentido, ao conhecer a história da educação escolar desses indivíduos, bem como constatar a não existência de estudos destinados à esse público, considera-se ser esse um campo vasto de investigação e um grande desafio para pesquisadores matemáticos ligados à educação inclusiva.

Assim considerando, na pesquisa, que está em andamento, pretendemos, de modo abrangente, discutir o processo ensino-aprendizagem do conceito de números de uma criança com Síndrome de Williams tendo por base a teoria da compensação de Vygotsky.

## **2. CARACTERIZANDO A SÍNDROME DE WILLIAMS**

A Síndrome de Williams é considerada como um tipo de desorganização genética, causada por deleções no cromossomo 7, especificamente na região 7q11.23, que é o braço longo desse cromossomo, segundo Fernandes (2014) e Silveira (2014). Sobre as características e possíveis anomalias desencadeadas na pessoa com a deficiência, Silveira (2014) descreve que:

[...] a Síndrome de Williams pode afetar várias áreas do desenvolvimento, dentre elas: cognitiva, comportamental e motora [e física]. Indivíduos com a Síndrome de Williams podem apresentar características faciais típicas como nariz pequeno e empinado, cabelo encaracolado, lábios cheios, dentes pequenos, sorriso frequente [...] (SILVEIRA, 2014, p. 52).

Além dos comprometimentos, há características positivas sobre a Síndrome. Esses indivíduos demonstram facilidade em aprender canções e rimas, ou seja, a memória auditiva e a sensibilidade musical são boas, por esse motivo, o quadro neuro-cognitivo é considerado peculiar. Apresentam sociabilidade, apesar de serem mais amigas dos adultos e terem dificuldades em fazer amizades com seus pares; denotam sensibilidade com as emoções alheias; sentem-se muito à vontade com estranhos; possuem pequeno intervalo de atenção e boa memória para pessoas, nomes e superfícies irregulares.

Portanto, compreendemos que a Síndrome de Williams é considerada um tipo de desorganização genética. Os possíveis e principais comprometimentos dessa deficiência são cognitivo, comportamental, motor e físico. Diante dessas características, supomos que o indivíduo com a Síndrome possui Deficiência Intelectual. Em decorrência disso, gostaríamos de elucidar sobre essa anomalia, que está agregada à Síndrome em estudo, bem como descrever as recomendações de Vygotsky para o trabalho educativo com esses sujeitos, visto que o foco de atuação do estudo será no comprometimento intelectual da criança.

## **3. VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MECANISMOS COMPENSATÓRIOS**

O termo deficiência é entendido a partir do enfoque biológico e social. Ao buscarmos entendimento sobre uma Deficiência específica, a Deficiência Intelectual,



compreendemos que ela acarreta limitações no funcionamento intelectual, restrições no caráter adaptativo e comportamental do indivíduo, que tem início antes dos 18 anos de idade. Santos (2012) descreve que:

[...] a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011) define a deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho (SANTOS, 2012, p. 938).

Destacamos que essas características são referentes à Deficiência Intelectual, no entanto cada ser humano é único e essas anomalias são peculiares. Salientamos também que poderá haver comprometimentos severos e específicos, porém a capacidade de aprender é intrínseca e passível de alteração.

Nessa perspectiva, para direcionar a pesquisa, pretendemos dialogar com Vygotsky, considerando suas grandes contribuições ao estudar o ensino-aprendizagem de crianças com deficiência. Em sua obra, Fundamentos da Defectologia, o autor disserta que a deficiência não impossibilita a aprendizagem, mas estimula, por meio de mecanismos compensatórios, possibilidades de aprender. Sobre esse assunto, Vygotsky (1983) afirma:

Qualquer defeito cria estímulos para desenvolver uma compensação. Portanto, os estudos relacionados à criança deficiente não podem ser limitados a determinar o nível e a gravidade da deficiência, mas necessariamente devem incluir e considerar os processos compensatórios [...] para a defectologia o propósito não é o próprio fracasso, mas a criança que é desacreditada pela falha [...] (Vygotsky, 1983, p. 14).

Por tudo isso, consideramos importante que a equipe escolar (re) pense sua atuação com os educandos intelectualmente deficientes, valorizando suas potencialidades a partir de um ambiente que minimize a deficiência e maximize as habilidades. Sendo assim, é imprescindível que haja a compreensão de que o ato de aprender é criativo, individual, regulável e deve fazer uso das diferenças para que todos sejam valorizados nesse processo de busca pelo conhecimento.

#### 4. ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE NÚMEROS

No campo da educação matemática são inúmeros os desafios que permeiam o ensino-aprendizagem a uma criança com deficiência intelectual e o conceito de números é um deles. O processo de aquisição desse conceito é a base para a aprendizagem futura da matemática sendo, assim, compõe, hodiernamente, o eixo Números e Operações, do currículo escolar. Nacarato (2000) define esse conteúdo com a descrição:

“Um número é algo que caracteriza certas coleções, isto é, aquelas que têm aquele número” ou, “Número é um modo de reunir certas coleções, isto é, as que têm um dado número de termos” ou ainda, “Um número é qualquer coisa que seja o número de alguma classe” (RUSSEL, 1974, apud NACARATO, 2000, p. 88).

A respeito do ensino-aprendizagem desse conceito, o autor corrobora a importância da escola na atuação a partir de um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, onde a primeira favorece o segundo e, este por sua vez, possibilita novas formas de aprender. E, propiciar esse conhecimento aos discentes que são diagnosticados como intelectualmente deficientes é um desafio, uma vez que as dificuldades associadas a referida deficiência são consideradas, na maioria das vezes, como obstáculo para esse processo. Diante disso, acreditamos que parte majoritária dos estudantes com deficiência intelectual são aprendizes passivos do conteúdo, conforme destaca Martins e Thiengo (2017).

Nessa perspectiva, considera-se importante propiciar um ambiente de ensino-aprendizagem, envolvendo o conteúdo em estudo, contextualizado e, conseqüentemente, favorecedor da inserção e participação do sujeito à realidade ao qual está inserido. Sobre isso, Skovsmose (2010) destaca que a “[...] a alfabetização matemática, como construto radical, tem de estar enraizada em um espírito de crítica e em um projeto de possibilidades que habilite pessoas a participarem no entendimento e na transformação da sociedade” (SKOVSMOSE, 2010, p. 95).

No que diz respeito à formação de conceitos, baseando-nos em Vygotsky (2005), o autor aborda que ocorre em três fases. Na primeira, denominada sincrética, a criança desenvolve a aritmética natural com base em percepções diretas e comparações entre quantidades. Na segunda, designada pensamento complexo, ocorre o progresso da percepção direta de quantidade para a percepção mediada. Por

último, há a fase chamada conceito, em que o aprendiz desenvolve a aritmética cultural sendo capaz de realizar cálculos mediados sem o uso de formas concretas.

Com relação ao ensino-aprendizagem, Vygotsky (2005) destaca que, por meio da formação de conceitos, o pensamento é renovado e estruturado contribuindo, assim, para a transformação do conhecimento exterior para o interior. Em consenso, Nacarato (2000) aborda que o aluno precisa reconhecer a necessidade de aprender e que o surgimento dos números ocorreu a partir das necessidades práticas. Desse modo, compreendemos que o conhecimento exterior é resultante dessa utilidade, como: utilizar números para indicar a própria idade, a quantidade de irmãos, o número da casa onde mora e entre outras situações cotidianas e, assim, poderá contribuir para a internalização de seu significado. Esse processo em que o educando desenvolve o pensamento conduzindo-o a uma etapa superior de desenvolvimento é denominado pensamento dialético.

Nesse sentido, é imprescindível considerar que, quando a criança começa a frequentar a escola, há um significativo conceito de números criado nas atividades espontâneas e é nesse estágio de desenvolvimento que o docente precisa planejar as atividades, considerando o aspecto numérico geral para chegar ao particular. Em consonância, Nacarato (2000) destaca:

Não se pode analisar o processo de formação do conceito de número na educação escolarizada, sem considerar que a criança, ao iniciar a escolarização, traz consigo as influências do meio social pois, desde pequena, ela já é colocada em confronto com os vários significados do número (NACARATO, 2000, p. 94).

Sobre as relações do conceito de número, como: classificação, comparação, seriação, sequência, correspondência biunívoca, conservação e inclusão é possível mencionar que, ao relacioná-las ao contexto do discente, propiciará a compreensão desse eixo associando-o com situações concretas e presentes em seu cotidiano. Sobre isso, Nacarato (2000) recomenda:

Como os conceitos partem dos mais concretos para os abstratos, nos primeiros anos de escolarização a criança ainda necessita, muitas vezes, de situações contextualizadas. Progressivamente, ela já é capaz de utilizar um número natural de maneira abstrata, descontextualizada. A criança necessita de um certo período de tempo para que o conceito seja formado (NACARATO, 2000, p. 100).

Em complemento ao exposto, Nacarato (2000) descreve que, de acordo com Moura (1992), é fundamental que o aprendiz tenha contato com os símbolos numéricos e suas representações para que ocorra sua alfabetização matemática, dissertando que:

[...] para que a criança compreenda a escrita do número ela deve fazer várias sínteses, ou seja, ao ouvir a palavra três ou lhe ser mostrado três objetos ela deverá compreender que: isso significa uma quantidade, que é o nome dado a todas as coleções que podem ser colocadas em correspondência biunívoca com aquela denominada “três”, que o 3 ocupa um lugar numa série, que o fonema “três” é representado por “3” e que “3” é o signo de três. E mais, compreender o signo numérico é fazer ligação simbólica entre letras e sons e, a escrita numérica representa qualidade e quantidade (NACARATO, 2000, p. 100).

Diante disso, compreendemos que, ao conviver com números em diferentes contextos e representações, a criança será desafiada e, conseqüentemente, oportunizada a desenvolver seu próprio pensamento numérico e produzir conhecimentos relacionados à ele, reconhecendo que os números estão presentes no cotidiano e são necessidade prática, de acordo com Nacarato (2000).

Com o intuito de realizar uma experiência para e com a educação inclusiva, essa pesquisa objetiva contribuir para que o estudante com deficiência intelectual compreenda o conceito numérico, atendendo da melhor forma possível, suas condições particulares de aprendizagem e considerando a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, conforme salienta Vygotsky (2005).

O conceito de números está associado ao pensamento, à memória, à atenção e à linguagem e, acompanhar o ensino-aprendizagem por meio de observações diretas e participantes de uma criança do ensino fundamental, auxiliará na identificação e compreensão dos mecanismos compensatórios formados na estrutura cognitiva do estudante com deficiência intelectual.

A fundamentação teórica de aplicação e análise dessa pesquisa, sobre os mecanismos compensatórios da Defectologia de Vygotsky, possibilita acreditar que ao receber estímulos durante o ensino-aprendizagem de números o estudante com deficiência intelectual criará, em sua estrutura cognitiva, caminhos indiretos que o conduzirão às formas superiores de pensamento e, assim, poderá haver a superação das dificuldades associadas à deficiência, portanto, será oportunizado à aprender.

Por fim, esperamos que esse estudo de exploração matemática, especificamente do conceito de números, possa ser um caminho para o desenvolvimento intelectual da criança permitindo-lhe a construção de seu conhecimento a partir das experiências já vivenciadas e oportunizadas e de suas próprias necessidades, tanto na presente pesquisa quanto nas práticas de outros professores.

## 5. JOGO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

O jogo é um recurso que propicia o desenvolvimento de atividades regradas, possui objetivos e é seguido de estímulos. Com isso, consideramos que pode ser considerado uma ferramenta favorecedora do ensino-aprendizagem de matemática, visto que a compreensão dos conceitos matemáticos principia no concreto e culmina no desenvolvimento do pensamento abstrato. Sobre isso, Negrine (1995) descreve:

Vygotsky aponta que, por um lado, a criança quando joga é totalmente livre para determinar suas próprias ações, mas por outro lado, esta liberdade não é mais que ilusória, já que suas ações se encontram subordinadas ao significado das coisas e a criança se vê obrigada a atuar em consequência. O fato da criança criar uma situação imaginária, supostamente determina o desenvolvimento do pensamento abstrato, visto isto desde o ponto de vista do desenvolvimento (NEGRINE, 1995, p. 19).

Além da relação profícua entre o jogo e a abstração de conceitos por parte do educando, o autor destaca também que o recurso estabelece um diálogo com a realidade e opera favoravelmente à compreensão e, conseqüentemente, à obediência das regras que o compõem. Negrine (1995) explica essa assertiva a partir de Vygotsky:

O primeiro paradoxo do jogo, para Vygotsky, consiste em que a criança opera com um significado alheado de uma situação real, e o segundo, em que, no jogo, a criança adota uma linha de menor resistência, isto é, faz o que mais lhe apetece, porque no jogo há relação com o "prazer", e, ao mesmo tempo, aprende a seguir uma linha de maior resistência se submetendo a certas regras e renunciando ao que mais deseja (NEGRINE, 1995, p. 13).

O uso dessa ferramenta na escola representa o comprometimento do professor com a promoção dos processos de aprendizado e de desenvolvimento, visto que esse recurso propicia a transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas

ações com significados auxiliando, assim, na criação de uma zona de desenvolvimento proximal, apontada por Vygotsky. Sobre isso, Koll (2010) descreve:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brincar a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (KOLL, 2010, p. 69).

Em virtude disso, inferimos que o lúdico propicia um ambiente de aprendizagem motivador e atraente para a participação ativa dos docentes e discentes no ensino-aprendizagem e auxilia na formação e compreensão de conceitos matemáticos.

## **6. PERCURSO METODOLÓGICO**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram elaborados para que o objetivo que definimos seja totalmente cumprido durante sua realização. Sendo assim, buscamos uma fundamentação metodológica adequada a um estudo de análises gerais e específicas, bem como observações diretas e participantes. Diante dessa necessidade, foi definido o método de estudo de caso exploratório único, fundamentado por Yin (2001).

A pesquisa de estudo de caso será composta: (1) questões de estudo; (2) proposições; (3) unidade(s) de análise; (4) lógica que une os dados as proposições e (5) critérios para se interpretar as descobertas. Essa composição da investigação possibilitará a determinação do ambiente da pesquisa, dos seus sujeitos, do material da pesquisa à produção de dados e dos métodos de análise, que definirão as etapas de investigação. Sobre o percurso metodológico orientador do estudo, buscamos detalhá-lo em 4 (quatro) etapas e suas respectivas ações para que, assim, possamos cumprir com a proposta inicial da pesquisa:

Tabela 1 – Etapas da pesquisa e descrição das ações

Etapas	Descrição das ações
<b>1: Questões de estudo</b>	Definição da Síndrome, do conteúdo e da teoria de aplicação e de análise; escolha e caracterização da escola, conhecimento de sua organização pedagógica, políticas institucionais inclusivas e nível de envolvimento do corpo escolar.
<b>2: Proposições de estudo</b>	Seleção do estudante com Síndrome de Williams; Constituição, caracterização e definição das funções dos participantes da pesquisa com o intuito de compor um grupo colaborativo para o estudo.
<b>3: Do material da pesquisa à produção de dados</b>	Apresentação da teoria de aplicação e de análise da pesquisa, a teoria da compensação de Vygotsky, a partir do protocolo de investigação, ao grupo colaborativo formado na etapa 2 (dois); Caracterização e acompanhamento por meio de observações diretas do estudante selecionado; Execução de atividades lúdicas, propostas por Vygotsky, com o objetivo de analisar e auxiliar na aprendizagem do conceito de números de uma criança com Síndrome de Williams.
<b>4: Análise da pesquisa</b>	Análise crítica, reflexiva e comparativa da teoria utilizada como base da pesquisa, mecanismos compensatórios da defectologia, com os resultados empíricos que serão obtidos a partir das práticas da pesquisa; Validação dos objetivos da pesquisa, publicação de relatório técnico e elaboração do produto educacional.

Fonte: Elaborada com base em Yin, 2001.

Cabe destacar que as ações definidas poderão ser modificadas e há a possibilidade de surgirem novas no desenvolvimento do estudo, de acordo com o que a realidade analisada apresentar.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada está em andamento, por isso não temos conclusões encerradas. Contudo, esperamos, com o estudo, contribuir para a Educação Matemática Inclusiva fazendo com que a aprendizagem sobre o conceito de números seja acessível a todos os estudantes, principalmente aos com a Síndrome de Williams.

Ao conhecer a história da educação escolar da pessoa com deficiência e, assim, reconhecer que ela possui uma trajetória localizada à margem da sociedade, bem como constatar a não existência de pesquisas envolvendo crianças ou adolescentes com a Síndrome que abordam o ensino de matemática, consideramos que, possivelmente, o estudo, aliado às abordagens Vygotskyanas referentes à teoria da compensação, poderá coadjuvar para a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, Agostinha da Conceição Machado. **A inclusão do aluno com síndrome de williams: da teoria à prática mediante uma relação de dádiva**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga Faculdade de Ciências Sociais. Braga, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18462/1/Trabalho%20final%20%20Agostinha%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <[http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto\\_marta\\_koll.pdf](http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2018.

NACARATO, A. M. **O conceito de número: sua aquisição pela criança e implicações na prática pedagógica**. Argumento - Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta, Ano II, número 3, p. 84-106, Jundiaí, 2000.

NEGRINE, Airton. **Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva pedagógica**. Movimento, \_\_, n. 2, p. 6-23, jun. 1995. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2183-7549-1-PB.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educ. Pesquisa São Paulo, v. 28, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/298/29824610007/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.



SILVEIRA, Livia Vares da. **O aluno com deficiência causada pela síndrome de williams na escola comum: processos inclusivos pelas falas daqueles que os vivenciam**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1907/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 17 out 2018.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: A questão da democracia**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

THIENGO, Edmar Reis; MARTINS, Diego Henrique Gomes. **Contribuições de Vygotsky para a Educação Matemática de Alunos com Deficiência Intelectual**. Trabalho apresentado na 6ª Semana da Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 496p.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. **Fundamentos de defectologia. Obras Escogidas (Tomo V)**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA,  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E POLÍTICAS  
PÚBLICAS*

*Carolina Leite Barros*

*Silvia Moreira Trugilho*

# DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS

*Carolina Leite Barros*

*Silvia Moreira Trugilho*

## RESUMO

Emergido de estudo realizado no Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM, este artigo objetiva descrever direitos sociais e políticas públicas relacionadas à pessoa descrita clinicamente com Transtorno do Espectro Autista, com destaque para as leis brasileiras relacionadas às pessoas com deficiência que regulamentam direitos sociais e políticas públicas de atenção à pessoa com autismo. Sua elaboração intenta divulgar informações no sentido de contribuir para o fortalecimento da mobilização e luta pelos reconhecimento e implementação dos direitos das pessoas com deficiência, bem como estimular o desenvolvimento de ações e serviços destinados a atender às demandas sociais de pessoas que apresentam diagnóstico de autismo. O conhecimento dos direitos sociais é o primeiro caminho para sua materialização, sendo a efetivação de direitos e a implementação de políticas públicas fatores imprescindíveis para a participação da pessoa com deficiência na vida social.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência. Autismo. Direitos sociais. Políticas públicas.

## ABSTRACT

Arising from a study carried out during the Master's Program in Local Public Policy and Development at the Faculty of Sciences of the Holy House of Mercy in Vitória, EMESCAM, this article aims to describe social rights and public policies related to people clinically described with Autism Spectrum Disorder, focusing on Brazilian laws for people with disabilities, which regulate social rights and healthcare public policies for people with autism. The article is intended to inform and contribute to strengthening movements and struggle for acknowledging and implementing the rights of people with disabilities, as well as encourage the development of actions to meet social demands of people diagnosed with autism. Understanding social rights is the first way to materialize them. The effectuation of rights and the implementation of public policies are essential factors for the participation of people with disabilities in social life.

**Keywords:** Person with Disability. Autism. Social Rights. Public Policies.

## 1. INTRODUÇÃO

A realidade que envolve a família da criança que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser algo angustiante em um mundo que menospreza aos sujeitos que se mostram diferenciados dos demais, taxados de anormais, doentes, sem reconhecer que é a própria sociedade a grande produtora de estigmas, preconceitos e interdições na vida social àqueles que apresentam diferenças marcantes. Muitos são os desafios enfrentados por mães e familiares de tais crianças, o que nos faz refletir sobre a postura da sociedade em relação a maneira de abordá-los, bem como a importância das políticas estabelecidas pelo Estado na atenção aos direitos dessas pessoas.

O Transtorno do Espectro Autista, segundo o Dicionário de Saúde Mental (DSM-V<sup>1</sup>), em sua 5ª edição, publicada em 2013, é uma condição do desenvolvimento neurológico, caracterizado por uma alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Inclui ainda como características inerentes a falta de reciprocidade social, a incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares ao seu nível de desenvolvimento, a aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados e interesses restritos.

O DSM-V eliminou todos os subtipos referentes ao autismo que o DSM-IV continha, e os indivíduos passaram a ser diagnosticados em um único espectro, com diferentes níveis de gravidade, denominado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Os transtornos mencionados na versão do DSM-IV deixaram de ser vistos isoladamente, com exceção da Síndrome de Rett, e foram inclusos no diagnóstico do TEA. Tais mudanças foram feitas para contribuir na melhora dos critérios diagnósticos e identificação de tratamentos mais focados para os prejuízos identificados (APA, 2013), mesmo que sejam temas de muitas críticas tais classificações (SAUVAGNAT; D'ESCRAGNOLLE; SANTOS et al., 2012). O TEA é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento e, de acordo com Mello (2007), as causas são desconhecidas. O autismo pode ocorrer em qualquer classe social, etnia ou cultura,

---

<sup>1</sup> O DSM-V é um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. A versão atualizada foi editada em maio de 2013, e substituiu o DSM-IV, criado em 2000, que classificava o transtorno em quatro doenças diferentes. Com a nova classificação, todos foram incluídos no espectro.

sendo que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

É grande o interesse atual no estudo relacionado ao autismo em diversas áreas de conhecimento (medicina, psicologia, educação), tendo em vista a complexidade das condições que fazem parte da vida das pessoas que apresentam o TEA. São pessoas com características muito peculiares e que necessitam de uma atenção especializada, quase individualizada. Estas características podem favorecer o isolamento da criança, empobrecendo, ainda mais, suas habilidades comunicativas, ao que a literatura é unânime em indicar a realização de diagnóstico e intervenção precoces (BRASIL, 2013).

A realidade enfrentada pelas famílias de crianças com TEA, contempla experiências relacionadas ao contato com visões distorcidas do transtorno, baseadas em crenças pré-concebidas, que geram situações de preconceito, desrespeito e de violação de direitos. Assim, a possibilidade de se construir estratégias de enfrentamento que minimizem a sobrecarga que essas famílias vivenciam no seu cotidiano é demanda real.

Casos de discriminação, violência, falta de atendimento médico especializado e medicação, negação da matrícula na rede regular de ensino e tantos outros direitos negados a todo momento fizeram com que os pais se juntassem para garantir direitos de cidadania para a pessoa com autismo. A aprovação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante à pessoa com TEA direitos a todas as políticas de inclusão e, com isso, a reflexão sobre as condições desses sujeitos que passam a requerer maior atenção.

No Brasil, a situação das pessoas com deficiência (incluídas as pessoas com TEA) passa por um processo de reconhecimento, aceitação e principalmente respeito por parte da população. Muitas famílias sentem-se discriminadas e excluídas do convívio social. Diante disso torna-se necessário que sejam tomadas medidas eficazes e apropriadas para promover na sociedade o respeito pelos direitos e pela dignidade da pessoa com TEA, com a intenção de gerar, também nas famílias, o conhecimento sobre seus direitos.

A aceitação da condição de ter um filho com TEA pode resultar em sofrimento dentro do grupo familiar. O filho perfeito, tão esperado tem que dar lugar a outro, com

limitações e cuidados que demandam muito tempo. Muitas vezes, ocorre uma ruptura nas relações da família que não sabe como agir diante de tantas preocupações, medos e incertezas. Sprovieri e Assumpção (2001) descrevem que a dinâmica familiar da pessoa com TEA é dificultadora para os demais membros desse grupo.

Marques (2000) e Fávero (2005) referem que o aumento do estresse dos pais diante do diagnóstico de autismo é evidente, e a existência de uma rede de apoio deve ser considerada para que a família consiga superar e enfrentar os desafios impostos diante do quadro de autismo. O estresse familiar é particularmente vivenciado pela mãe, que culturalmente assume o papel de cuidados diários com o filho.

Muitas famílias relatam que apesar de todo o movimento favorável à conscientização do autismo, elas ainda sofrem com o desconhecimento, com o despreparo, com o preconceito das pessoas nas ruas. Neste aspecto, criar uma rede de apoio que atenda, tanto à família quanto à criança, pode diminuir o impacto gerado pelo diagnóstico de TEA e minimizar a complexa tarefa de cuidar de uma criança com deficiência. A família precisa sentir-se segura, precisa estar consciente que esse indivíduo é um cidadão de direitos e, como tal, merece todo o respeito e amparo da sociedade.

Recentemente foi aprovada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764 de 27/12/12), que considera o autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). A aprovação dessa lei, junto com todas as articulações propostas pelo governo é resultado da luta de movimentos sociais, de associações de pais e entidades ligadas à pessoa com autismo em torno da proteção social legal e da eliminação da violação dos seus direitos.

Os apontamentos até aqui destacados revelam a importância de conhecer melhor a efetividade das políticas públicas na atenção aos direitos sociais da pessoa com autismo. Assim, o presente texto objetiva destacar os direitos sociais e as políticas públicas relacionadas à pessoa com TEA no Brasil, com vistas a contribuir para a divulgação de conhecimentos relacionados aos direitos sociais das pessoas com autismo.

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam às pessoas com TEA e seus familiares ações e serviços adequados às suas necessidades se mostra

necessário para a eliminação das barreiras que impedem a inclusão e participação dessas pessoas na vida social. E isso decorre do reconhecimento das pessoas com TEA como cidadãos, possuidores de direitos e em condições de acesso e usufruto de seus direitos sociais.

## **2. PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DIREITOS SOCIAIS**

As pessoas com deficiência por muito tempo foram consideradas incapazes e excluídas da participação na vida social, vivendo segregadas. Entretanto, essa visão e condição começaram a se modificar a partir da luta pela inclusão social da pessoa com deficiência, resultando no seu reconhecimento como sujeito de direitos e na criação de políticas públicas de atenção às suas demandas especiais. Mesmo ainda encontrando barreiras e impedimentos, como os advindos das atitudes preconceituosas, há por assim dizer práticas de resistência contra a ideologia dominante do que seja normal e patológico.

A Organização das Nações Unidas (ONU) tem algumas declarações que foram incorporadas pelos países signatários em suas leis, contribuindo para a evolução dos direitos da pessoa com deficiência. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 1º, estabeleceu que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito”. Por reconhecer os valores supremos da igualdade, da liberdade e da solidariedade entre os homens constitui-se em um documento de marco legal na história dos direitos humanos.

No ano 1975, a ONU proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, com apelo à ação nacional e internacional para que fossem assegurados os direitos da pessoa com deficiência. O texto traz a pessoa com deficiência com os mesmos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais das demais pessoas. Nos anos seguintes surgiram várias diretrizes e recomendações com o objetivo de garantir à pessoa com deficiência o mesmo cuidado dispensado aos cidadãos sem deficiência (ONU, 1975). Nesse mesmo processo, em 1981 foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e o Programa Mundial de Ação relativo às pessoas com deficiência, adotado pela Assembleia Geral a ONU por meio da Resolução 37/52 de 3 de dezembro de 1982 (ONU, 2016).

Além da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, no âmbito internacional destacam-se a Convenção da Guatemala para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. O Brasil ratificou os tratados e convenções internacionais, comprometendo-se com a causa dessas pessoas.

No Brasil, a Constituição de 1988 tornou-se um marco dos direitos da pessoa com deficiência, na medida em que rompeu com o modelo assistencialista predominante até então. Proibiu a discriminação de salários e de critérios de admissão e responsabilizou o Estado quanto à saúde, assistência social e o atendimento educacional especializado, além de garantir a reserva de um percentual de cargos públicos para as pessoas com deficiência. Pela primeira vez uma lei no país trata da Seguridade Social reconhecendo o direito à proteção social por meio de políticas públicas de saúde, assistência e previdência social.

Em 1989 foi promulgada a Lei Federal nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio à pessoa com deficiência, além de definir crimes praticados contra a pessoa com deficiência. Esta lei criminaliza a discriminação de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho e foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Merece ainda destaque a publicação da Lei nº 8.213/91, conhecida como a Lei de Cotas, que institui a efetivação de políticas públicas de ações afirmativas que assegurem às pessoas com deficiência o direito de acesso ao mercado de trabalho, seja no âmbito público ou no privado.

No ano de 2008, por intermédio da ONU, ocorreu a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, primeiro tratado internacional de direitos humanos do século XXI, específico para essas pessoas. A promulgação desse documento pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ganhou destaque por ter sido a primeira convenção internacional com equivalência de emenda à Constituição, no Brasil.

Esta Convenção foi tomada como base, pelos países signatários, para a construção das políticas sociais, no que diz respeito tanto à identificação do sujeito albergado pela proteção social, quanto aos direitos a serem garantidos ou assegurados (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). A Convenção trouxe a reafirmação da história do movimento das pessoas com deficiência dando lugar ao entendimento



de que mudanças devem ser operadas na sociedade. Entender que as mudanças devem ser realizadas na sociedade implica ressaltar as transformações que precisam ser feitas no ambiente, nas barreiras, e sobretudo, nas relações sociais para que as pessoas com deficiência tenham sua participação assegurada na sociedade.

Não se pode falar em cidadania, dignidade e respeito se a caminhada das pessoas com deficiência pela vida ainda não é uma caminhada adequada, de acordo com as leis e com a Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, que traz a percepção de direitos humanos. Ou seja, não cabe uma prescrição pela metade. Não se pode deixar à deriva um grupo de pessoas que demandam investimento da atenção pública para sua proteção e desenvolvimento social. A sociedade precisa se modificar para atender essas pessoas, para quebrar as barreiras que as impedem de exercer sua cidadania, o que deve ser realizado pela via das políticas públicas.

Considerando a condição da pessoa com deficiência, não podemos deixar de refletir sobre a inclusão no âmbito da educação. Em 1994 aconteceu a Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, na qual a expressão “necessidade educacional especial” foi cunhada e consagrada, além de ter estabelecido princípios importantes relacionados à educação, afirmando que as escolas devem acolher todas as crianças, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas que apresentem (ONU, 1994).

A proposta de educação inclusiva (Tratado de Guatemala, 1991; Declaração de Salamanca, 1994) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiência. Neste aspecto, a escola deve adaptar-se para atender os alunos, observando os fundamentos de uma educação inclusiva, o que supõe o desenvolvimento de ações fundadas em práticas pedagógicas heterogêneas voltadas à diversidade das demandas educacionais presentes na escola.

A Declaração de Salamanca baliza o pensamento em defesa ao respeito a todas as diferenças no processo educacional e fez surgir o termo escola inclusiva, que concebe uma pedagogia centrada na criança a partir de suas demandas educacionais. O compromisso com a inclusão escolar de todas as crianças com necessidades educacionais especiais é previsto na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208-III traz o princípio da igualdade e matrícula “preferencialmente na

rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A Lei nº 7.853/89, artigos 2º e 8º, fornece as modalidades e a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1996 (LDB), Lei nº 9.394/96, artigos 58 a 60 reforça esse compromisso nos mesmos termos. Isto se torna uma meta a atingir para todo o sistema educativo, que deve se traduzir em princípios e ações (BRASIL, 1996).

No campo da saúde não podemos deixar de citar a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, o Saúde sem Limites, criado a partir do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, por meio do decreto nº 7.612 de novembro de 2011, que corresponde a direitos conquistados pelas pessoas com deficiência e que corrige uma lacuna importante em termos de acesso a saúde para essa população. Essa política induz a articulação entre os serviços, garantindo ações de promoção à saúde, identificação precoce de deficiências, prevenção dos agravos, tratamento e reabilitação. Mais um dispositivo de inclusão social previsto em lei, que tem o objetivo de garantir a saúde e a dignidade dessa população (BRASIL, 2015a).

As políticas públicas têm o objetivo de estruturar a coletividade de interesses, tornando-se um instrumento para a garantia dos direitos referentes à saúde, educação, trabalho, moradia, lazer, segurança, assistência social, infância, com vistas a reduzir as desigualdades entre as pessoas. A assistência social, juntamente com a saúde e a previdência, compõe a Seguridade Social, que é política de proteção social integrada. Considerada por Yazbek (2004) como política estratégica de inclusão, a assistência social tem como princípio contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos que enfrentam processos de exclusão social. Nesse sentido destaca-se a lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), por meio da qual se institui no capítulo 1, Art. 2, parágrafo único que a assistência social deve ser realizada integrada às políticas setoriais para o enfrentamento da pobreza, garantia dos mínimos sociais, universalização dos direitos sociais e assegurar condições dignas de vida aos seus beneficiários.

Caminhando na abordagem de leis específicas que asseguram direitos e políticas públicas à pessoa com deficiência, destacamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, que entrou em vigor em janeiro de 2016, fruto de um processo histórico da luta das pessoas com deficiência, abrindo um novo paradigma

no país. A sociedade, na perspectiva do Estatuto, terá que se preparar para receber a pessoa com deficiência, e não mais a pessoa com deficiência terá que se adaptar a uma sociedade que não está apta a recebê-lo.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é um conjunto de leis que visa à inclusão da pessoa com deficiência, por meio de medidas de caráter social. Ela define a pessoa com deficiência como aquele indivíduo que tem algum tipo de impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e traz três objetivos: direitos, oportunidades e acessibilidade, portanto, ela objetiva assegurar os direitos das pessoas com deficiência pela promoção da equiparação de oportunidades, além de promover a garantia da acessibilidade.

A nova lei traz princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e critérios mais flexíveis, pois não qualifica a deficiência, ampliando, assim, o universo de pessoas beneficiadas. Ela garante condições de acesso à educação, saúde, aumento nas punições para atitudes discriminatórias e estabelece que seja criado um cadastro para facilitar a elaboração de políticas públicas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência constitui-se como um marco importante que fortalece o conjunto de políticas públicas que já vinham sendo desenvolvidas dentro do Plano Viver Sem Limites e ainda irá possibilitar a construção do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para coletar, processar e disseminar informações que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência. Sua implementação deve ser responsabilidade da União, dos estados, dos municípios e de toda a sociedade.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À PESSOA COM AUTISMO**

As políticas públicas para a pessoa com autismo foram construídas através de lutas e ações movidas por famílias e profissionais de saúde. A necessidade fez com que famílias e profissionais se unissem para assegurar direitos e proporcionar a igualdade de oportunidades aos autistas. Mães, pais e familiares de pessoas com autismo criaram associações com o objetivo de garantir aquilo que o Estado não oferecia, pois embora existam leis que garantam os direitos da pessoa com TEA, o

Estado ainda não se apresenta sensível ao reconhecimento dos direitos de tais pessoas no fornecimento de serviços públicos de qualidade de educação, saúde ou ocupacionais, como afirma Camargos Jr (2010). Chauí (2011) afirma que diretrizes, planos e projetos sociais, quando existem, são o resultado do ponto de vista do especialista, não do que é vivido pela família, sendo descartada sua contribuição participativa como sujeito de seu próprio discurso e destino.

Para Omote (2006) o que as famílias das pessoas com deficiência esperam em relação à sociedade é o respeito, e não a caridade ou pena. Elas querem que seus filhos sejam olhados como pessoas com limitações e potenciais; especiais e valorosas. A aprendizagem de um convívio produtivo na diversidade é essencial para a formação de novas gerações, melhor qualificadas para a promoção da equidade e justiça social. Daí, imediatamente, se visualiza a razão da defesa do convívio entre os diferentes, incluindo aqueles que possuem limitações expressivas decorrentes de alterações constitucionais determinadas por doenças ou traumas e acidentes.

No Brasil, a criança com TEA é costumeiramente vista pela sociedade como uma pessoa sem capacidade de desenvolvimento e interação social, o que revela um certo equívoco em relação ao conhecimento deste tipo de transtorno e acaba por reforçar atitudes discriminatórias. Neste aspecto, Pereira (2009) refere que os autistas, como as pessoas com deficiência, encontram-se submetidos à imagem de incapacidade e dependência, sendo habitualmente desconsiderada sua contribuição real ou potencial para a sociedade.

As pessoas com TEA têm seus direitos garantidos na Constituição Federal em vigor e outros previstos em leis específicas, tais como: tratamento adequado em estabelecimentos de saúde, públicos e privados, específicos para o autismo (Lei nº 7.853/89); Benefício de Prestação Continuada (Lei nº 8.742/93); concessão de passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte interestadual (Lei nº 8.899/94); prioridade de atendimento às pessoas com deficiência (Lei nº 10.048/00); promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº 10.098/00).

Além das leis acima elencadas destaca-se ainda a Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e Lei nº 13.146/15, Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de

Inclusão, pelo grau de importância dessas leis para a elaboração de ações voltadas às pessoas com TEA que favoreçam a materialização dos seus direitos.

A pessoa com autismo enfrenta diversos tipos de obstáculos para sua participação na sociedade, discriminação, segregação, o que acaba por determinar uma condição de invisibilidade social. Assim, a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, publicada no final de 2012, busca proteger e eliminar toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo. Representa um avanço significativo em termos sociais ao equiparar os direitos da pessoa com TEA a pessoas com deficiência, promovendo a superação de barreiras que impedem a autonomia e a participação da pessoa com autismo na sociedade.

O Brasil legitimou normas internacionais previstas na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Amparada pelas leis, a pessoa com autismo deveria estar incluída em todas as esferas da sociedade, condição significativa da cidadania. Mas o que se percebe é uma lacuna entre as leis emanadas pelo Estado e sua efetiva aplicação. Neste mesmo cenário vimos emergir as políticas públicas direcionadas a tais sujeitos como ferramentas do governo para implementar os direitos exigem do Estado sua direta prestação. São programas de ação governamental que visam coordenar os meios para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados (BUCCI, 1996).

A criação de políticas públicas para a pessoa com autismo é decorrente da mobilização de grupos sociais (pais, educadores, profissionais da saúde) que passam a exigir do Estado sua responsabilidade e compromisso para com a atenção às necessidades de tais pessoas. A necessidade fez a participação política tornar-se parte do cotidiano das famílias das pessoas com autismo. “A percepção da sensação de falta parece ser uma das alavancas mais poderosas do comportamento” (MELLUCCI, 2004, p. 38).

As leis relacionadas às pessoas com deficiência têm como objetivo fortalecer os direitos destas pessoas, para que elas possam viver com independência e autonomia, garantir direitos iguais a todas as pessoas, além de as proteger de preconceito, abusos, discriminação e violência e promover a inclusão social dessas pessoas.

A Lei nº 13.146/15 assegura que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, punindo toda forma de discriminação. Isso denota a intenção de fazer com que a pessoa com deficiência deixe de ser rotulada como incapaz, e passe a ser considerada uma pessoa dotada de capacidade legal, ainda que se valha de institutos assistenciais para a condução da sua própria vida. A principal contribuição do Estatuto da Pessoa com Deficiência está na compreensão de que o Estado e a sociedade precisam ser acessíveis para o exercício da cidadania.

Com a aprovação de leis específicas e maior divulgação nas redes sociais percebe-se que os pais e familiares das pessoas com TEA se unem com a intenção de lutar pela garantia dos direitos dessa população, como o direito à matrícula em escolas regulares, a isenção de Impostos sobre Produtos Industrializados (IPI) e o recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC), preconizado na LOAS, que garante um salário mínimo de benefício para a pessoa com deficiência.

No caso do BPC, a concessão de benefício no valor de um salário mínimo mensal é assegurada para a pessoa com deficiência que não possua meios de prover seu sustento ou de tê-lo provido pela família, além de apresentar deficiência incapacitante para a vida independente, na realização das atividades de vida diária, e para o trabalho. Para acesso ao benefício, em relação à condição de deficiência, o § 2º do Art. 20 da LOAS, alterado pela Lei 12.470 de 2011, define a pessoa com deficiência como aquela que apresenta “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. É considerado economicamente incapaz de prover a pessoa com deficiência, a família que apresente renda mensal per capita inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo (BRASIL, 1993).

A avaliação da deficiência e do grau de impedimento é feito por avaliação médica realizada por médicos peritos do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Preenchidos os requisitos da renda familiar, por análise realizada por assistentes sociais e o laudo do perito que constata a deficiência, deverá ser garantido o benefício à pessoa com deficiência até que complete a idade mínima para uma nova avaliação. É relevante destacar também que a concessão do BPC deve ser revista a

cada dois anos, por meio de uma avaliação da continuidade das condições que originaram sua concessão, uma vez que o pagamento do benefício cessa no momento em que as condições que resultaram no seu recebimento forem superadas.

A educação é um direito constitucional de todos, é obrigação do Estado (Artigo 54 da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e Adolescente, Artigo 6º e 205 da Constituição Federal), que deve garantir às crianças com TEA atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino visando à garantia do seu desenvolvimento como pessoa e o exercício da cidadania. Mais do que uma oportunidade de acesso, é preciso eliminar as barreiras que obstruem o processo de escolarização e que impedem o desenvolvimento desses alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796/13, dispõe que o ensino deve assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, num ambiente escolar que se configure como espaço acolhedor e democrático. Neste âmbito, a educação se revela como base de construção social, intelectual, de interação e crescimento individual, convertendo-se em espaço de convivência para as crianças com TEA e oportunidade para que elas se preparem para a vida em comunidade e ao exercício a sociabilidade.

Bondy e Frost (1994) afirmam que estratégias de ensino diferenciadas aliadas ao uso de recursos de comunicação alternativa mostram-se eficazes para o ensino de pessoas com autismo. Porém, quando atentamos para a inclusão escolar, a realidade frequentemente revela que muitas famílias se mostram inconformadas por encontrarem em seu caminho as portas da educação fechada ou, que quando abertas, expõem uma didática ineficiente para um autista, ocasionando frustração nos pais.

Apenas os parâmetros legais para a inclusão não garantem que ela ocorra de forma adequada. Alguns estudos apontam que a aceitação do professor e suas atitudes, são variáveis importantes para o sucesso da inclusão, aliado aos recursos do ambiente escolar e aceitação dos pares, o que é parcialmente dependente da própria atitude do professor (ARTIOLI, 2008). Assim, esse processo contempla uma série de

variáveis não imputadas apenas à ação dos professores, embora a prática docente seja uma variável importante.

Mas, a respeito da inclusão escolar não podemos nos furtar do debate sobre as condições em que ela se materializa. Sant'ana (2005) chama a atenção para o fato de que os educadores, ao relatarem sobre o processo de inclusão escolar, apontam a necessidade de orientação por uma equipe multidisciplinar, a formação continuada e a necessidade de uma infraestrutura com recursos pedagógicos adequados para a devida atenção às múltiplas demandas especiais dos alunos. Isso denota que não dá para realizar a inclusão na escola apenas por meio de leis e decretos, se não há a efetivação de estratégias pedagógicas, construídas coletiva e democraticamente entre gestão, escola e sociedade. Isso se mostra um processo tenso e desafiador, mas indispensável à efetivação da inclusão escolar.

O debate sobre uma educação inclusiva de qualidade é algo que gera conflitos entre os educadores. Levando em conta o Espectro do Autismo que apresenta comprometimentos diferentes, classificando-os do leve ao grave, alguns educadores acabam entendendo que a escola regular não tem condições de atender aos mais comprometidos, podendo levá-los à segregação e à exclusão. Camargo e Bosa (2012) afirmam a importância do contexto escolar para oportunizar contatos sociais, e favorecer o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças que, na medida em que convivem, aprendem com as diferenças.

É importante salientar que as diferenças e o grau de comprometimento, características do autismo, não devem ser utilizadas como justificativa para a não inclusão dessas pessoas nos ambientes escolares. Além disso, Pereira (2009) salienta que a família atribui à falta de qualificação profissional dos professores, as dificuldades surgidas no processo de inclusão escolar.

A escola regular, para muitas mães de crianças com TEA, configura-se como uma rede de apoio. Entretanto salientamos aqui um equívoco presente na luta dessas mães, quando elas brigam pelo direito de acesso a uma estagiária na sala de aula para acompanhar seus filhos. Tal fato se desvela numa barreira enfrentada por diversas famílias, tendo em vista que não existe lei específica que trate da necessidade da presença do auxiliar na sala de aula do ensino regular. A única orientação que algumas secretarias de educação seguem, vem do artigo nº 58 da Lei



de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996).

O apoio especializado citado na LDB também é descrito na Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo que em seu parágrafo único versa sobre o direito ao acompanhante especializado, caso seja comprovada a necessidade desse aluno. O que ocorre na prática é que alguns municípios cedem um acompanhante “não especializado” (estagiário), que parece misturar sua função com as atribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornando-se uma bengala para os professores que deixam para o estagiário a responsabilidade pela inclusão, ensino e aprendizagem desse aluno. É possível perceber com isso que as mães acabam se apoiando na perspectiva de acesso ao acompanhante na sala de aula do ensino regular, como se a presença dele possibilitasse uma melhor atenção pedagógica aos seus filhos, o que não procede de fato, pois, na verdade, a presença do estagiário não assegura a qualidade pedagógica almejada pela educação inclusiva.

Ao tratarmos da saúde, as famílias de pessoas com TEA relatam que os locais de atendimentos são superlotados e sem infraestrutura. As políticas de prevenção, às vezes, ficam restritas a algumas campanhas de vacinação e os programas de diagnóstico precoce são insuficientes. As terapias e demais profissionais que auxiliam para um bom prognóstico oferecem poucas vagas em relação à demanda e as filas de espera são enormes para quem não tem poder aquisitivo, inclusive em instituições filantrópicas ou associações, que acabam recebendo essa demanda, e também não têm condições de atender a um quantitativo elevado de pessoas.

Na área da saúde, destaca-se a Diretriz de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, do Ministério da Saúde. Escrita em forma de cartilha com linguagem simples e acessível, contém uma tabela com indicadores do desenvolvimento infantil e sinais de alerta para que médicos do Sistema Único de Saúde possam identificar o autismo em crianças de até três anos, contribuindo, assim, para qualificar a detecção precoce do TEA.

A rede pública, quando oferece terapias, o faz nos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), no modelo dos transtornos mentais. As mães avaliam esses

centros como inadequados, por não atenderem algumas especificidades dos filhos, por não apresentarem um ambiente que favoreça a permanência deles no local, além de serem insuficientes em número de centros.

As famílias lutam para obter assistência, com ênfase na saúde e educação, pautada nas necessidades específicas da pessoa com autismo, com vistas à promoção da autonomia desses indivíduos. Obter as facilidades dos serviços básicos à população é parte do direito de usufruir os benefícios que a sociedade constituiu. Tajfel (1994) enfatiza que é preciso ocorrer mudanças sociais para que o grupo assuma sua identidade perante a sociedade sem as atuais restrições, sendo fundamental a não discriminação de comportamentos das pessoas com autismo, uma vez que os pais desejam que seus filhos tenham o direito de ser diferentes e ocupar espaços públicos sem pré-condições da sociedade.

O tema educação com enfoque na inclusão escolar é bastante discutido, contendo bastante material bibliográfico, diferente de outros temas, o que nos leva a refletir sobre a importância de se pesquisar a inclusão social em outros ambientes com objetivo de ampliar e divulgar o tema, promovendo o debate e ajudando essas pessoas na conquista e garantia de seus direitos.

#### **4. CONCLUSÃO**

O autismo é um transtorno desafiador tendo em vista constituir-se ainda em um tema desconhecido por um grande número de pessoas. E, a este respeito ressaltamos a importância da discussão sobre as questões que emergem diante do quadro de autismo, de modo que se produza conhecimento e ação para o fortalecimento dos direitos e da cidadania das pessoas com TEA com vistas à superação de todas as formas de preconceito e segregação dessas pessoas em nossa sociedade.

Apesar das conquistas alcançadas nos direitos sociais, falta ainda maior implementação das políticas públicas que possam auxiliar as famílias no processo de construção de um espaço de convivência flexível e saudável, para que a pessoa com TEA possa construir segurança para caminhar na realidade social que a cerca de modo a tornar-se um cidadão pleno, tendo seus direitos respeitados.

A falta de informação está presente em vários setores da sociedade o que requer maior visibilidade da legislação vigente para que efetive a garantia de acesso aos direitos sociais e ao exercício da cidadania. As ações de atenção à pessoa com deficiência, e aí se inclui o TEA, necessitam ser permanentes, pautadas em políticas efetivas que possam viabilizar a promoção da saúde, da educação, do esporte, do lazer, da cultura, resguardando os direitos desses indivíduos.

Somente em 2012 o Brasil colocou em evidência as pessoas com autismo, por meio da Lei nº 12.764/12, que garante às pessoas com TEA importantes proteções sociais, pois passam então a ser assistidas sob a ótica da pessoa com deficiência. Significa que a pessoa com TEA passa a ter legalmente (sem necessidade de interpretação) todos os direitos conferidos às pessoas com deficiência em todas as leis. Assim, fica assegurado o direito aos serviços de saúde, educação e ensino profissionalizante, bem como oportunidade de acesso às políticas públicas que busquem garantir sua participação na vida social.

Por fim, vale ressaltar que o devido respeito à pessoa com TEA pressupõe a aceitação à sua forma de ser diferente dos padrões considerados normais e o reconhecimento de sua cidadania. Isso só se efetiva num processo social que contempla luta coletiva para que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas como cidadãos de direitos, com oportunidades para sua efetiva participação na sociedade. Implica, portanto superar a lógica que assegura a essas pessoas apenas benesses concedidas socialmente. Trata-se, portanto, de uma luta contínua, pois os direitos conquistados ainda não estão amplamente efetivados.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - DSM V. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARTIOLI, A. L. **Reação emocional do professor na relação com o aluno com deficiência**. Tese de Doutorado apresentada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/dir\\_tea.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/dir_tea.pdf)> Acesso em: 28 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência - plano viver sem limite. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2015a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 793 de 17 de 24 de abril de 2012**. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793\\_24\\_04\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html)> Acesso em: 27 ago. 2015b.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. Seção I, p. 2734-27841.

BRASIL. **Lei 8.742/1993**, Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, MPAS/SAS, 1997.

BONDY, A.S.; FROST, L.A. **The Picture exchange communication system training manual**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BUCCI, M.P.D. As políticas públicas e o Direito Administrativo. **Revista Trimestral de Direito Público**. São Paulo: Malheiros, n. 13, p.134-144, 1996.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

CAMARGOS JR, W. **Custo familiar com autismo infantil**. 2010. 50 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Instituto Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W.R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009 (semestral).

FÁVERO, M. A B. **Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas**. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Psicologia) – Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2005.

GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, 80b, 583-594, 2004.

MARQUES, C. E. C. C. **Perturbações do espectro do autismo**: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães. 2000. 283f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2000.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 24, p. 251-272, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 37/52**. Disponível em <<http://www.mpdf.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Editada pela Unesco, 1994.

PEREIRA, M. C. L. **Pais de alunos autistas**: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar. Dissertação (Mestrado) em Psicologia - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva**: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SAUVAGNAT, F.; D'ESCRAGNOLLE, M.; SANTOS, R. A. N. Considerações críticas acerca da classificação DSM e suas implicações na diagnóstica contemporânea. **Analytica**, São João del Rei, v. 1, n. 1, p. 13-27, dez. 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-5197201200010002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-5197201200010002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 out. 2017.

SPROVIERI, M.H.S; ASSUMPÇÃO Jr, F.B. Dinâmica familiar de crianças autistas. **Arquivos de neuropsiquiatria**. São Paulo, v. 79, n. 2, p. 230-237, 2001.

TAJFEL, H. **Grupos Humanos Y Categorías Sociales**. Madrid: Biblioteca de Psicología, 1984.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e Exclusão Social: Expressões da Questão Social no Brasil. **Temporalis**. Brasília, n. 3, 2. ed., p. 33-40, jan/jul 2004.

*EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUA IMPORTÂNCIA NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA*

*Wenderson Mação Pereira*

*Lara Regina Cassani Lacerda*

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUA IMPORTÂNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

*Wenderson Mação Pereira  
Lara Regina Cassani Lacerda*

## RESUMO

O presente trabalho busca trazer uma reflexão sobre a legislação referente à Educação Especial e sobre a formação dos docentes nos cursos de licenciatura e sua atuação em salas de ensino regular com a inclusão de alunos especiais. Como as escolas são ótimos espaços para proporcionar reflexões sobre a inclusão, pontuaremos sobre a importância das disciplinas que tratam da diversidade, suas fragilidades e potencialidades no processo de formação de professores. A pesquisa foi realizada com base na legislação vigente e literatura especializada sobre o tema e, também, na análise dos dados de uma entrevista semiestruturada realizada com professores da educação básica. No final, com base nas respostas dos professores entrevistados, podemos constatar que os cursos de licenciatura não preparam os profissionais da educação para trabalhar com alunos com deficiência incluídos nas salas de aula do ensino regular, bem como sobre a importância da inserção de mais disciplinas que contemplem a educação especial nos cursos de formação de professores.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação especial. Formação de professores.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da inclusão escolar gera dúvidas e práticas equivocadas no que diz respeito à garantia do direito de aprender dos sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino. Ainda há um olhar sobre esse público partindo de sua deficiência e o rotulando ao fracasso, não enxergando neles a capacidade de crescimento profissional, autonomia pessoal e possibilidades de trocas enriquecedoras dentro do processo ensino-aprendizagem.

Grandes desafios existem para que haja uma verdadeira inclusão nas escolas, que na realidade de hoje devem “discutir e reconstruir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão”, pois a escola se torna inclusiva quando



reconhece a diferença dos alunos e adota novas práticas pedagógicas para o progresso de todos, conforme descreve Ropoli et al. (2010, p. 9).

Pensando assim, as reflexões promovidas acerca da educação especial e da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e problematizadas diversas vezes nos aguça a buscar suportes teóricos que contemplem essa prática através da conscientização sobre o direito de aprender de todos os alunos, o conhecimento sobre a diversidade existente no âmbito escolar e a nossa prática enquanto profissionais engajados na missão de educar.

Desta forma, buscaremos apresentar nesta pesquisa a resposta para a seguinte questão: analisando o desenvolvimento de uma criança com deficiência e seus direitos na educação, qual a importância de inserir disciplinas que versam sobre a educação especial nos cursos de formação de professores?

## **2. OBJETIVOS**

### *2.2 OBJETIVO GERAL*

Refletir sobre a legislação referente à Educação Especial e sobre a relevância das disciplinas que contemplem a educação especial na formação dos docentes, sob a perspectiva de sua atuação em salas de ensino regular com a inclusão de alunos com deficiência.

### *2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS*

- Destacar os direitos dos alunos com deficiência em relação ao atendimento especializado e planos pedagógicos, quando inseridos nas escolas de ensino regular;
- Conhecer a realidade da educação especial e da inclusão de alunos com deficiência na perspectiva de professores da educação básica;
- Mostrar a importância da formação de professores capacitados para o atendimento de alunos incluídos nas salas de aulas do ensino regular.

### **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho foi produzido por meio da pesquisa, que é a responsável pela produção do conhecimento e que proporciona por meio da investigação e do levantamento de dados realizar uma análise que venha a contribuir para um processo de novas descobertas.

Assim, a construção desse trabalho começou por meio da pesquisa bibliográfica na literatura especializada e na legislação vigente, acerca da educação especial e inclusiva, que conforme Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61) tem “o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios, acerca de um problema para o qual se procura resposta”.

Após essa etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com professores de uma escola de educação básica no município de São Gabriel da Palha-ES (Apêndice I), que não será identificada a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. Conforme Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Os dados obtidos na entrevista foram analisados de forma qualitativa, com a finalidade de conhecer e entender o cotidiano e as dificuldades enfrentadas por professores na sala de aula do ensino regular com a inclusão de alunos com deficiência e mostrar a importância das disciplinas de educação especial nos cursos de formação docente.

### **4. OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Historicamente, a pessoa com deficiência foi considerada incapaz e subordinada, muitas vezes privadas de conviver em sociedade, de frequentar escolas ou foram usadas para experiências ou estudos e ainda expostas para provocar o exercício da caridade. Isso quando não eram mortas ou abandonadas logo após o

parto. Uma história marcada pelo sofrimento, que hoje é perpassada por lutas, conquistas, conscientizações, direitos e elaboração de leis.

O professor deve entender que uma criança com deficiência tem potencialidades e a capacidade de desenvolver-se tanto quanto as outras, porém de uma forma diferente, conforme diz Vigotski (1989, p. 3). Assim, deve ser estabelecida, que ensinar para uma criança com deficiência não é simplesmente incluí-la numa sala de aula e considerá-la igual aos alunos normais. O professor deve planejar-se e conhecer a deficiência do aluno e buscar meios para que ele possa desenvolver-se.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal são estabelecidas determinações que norteiam a educação especial e inclusiva no Brasil. No artigo 208 está garantido o direito à educação para todos, com atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, representando um grande avanço para a educação no Brasil (BRASIL, 1998).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, no artigo 2º, determinam que devem matricular todos os alunos e garantir àqueles com deficiência as condições para uma educação de qualidade.

Podemos ver então que os alunos com deficiência têm seu direito de acesso e permanência a escolas regulares garantidos em lei, mas somente isso não quer dizer que a escola é inclusiva de fato, se os sujeitos envolvidos nesse processo não fizerem por onde que essa inclusão aconteça. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu artigo 2º diz (BRASIL, 2015) diz que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Relatório Mundial sobre Deficiência traz que “a deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada” (2012, p. 4). Já a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece que a deficiência “é um conceito em evolução” como resultado da

interação entre as pessoas com deficiência e aos fatores que as impedem de participar igualmente na sociedade (BRASIL, 2008b).

São inúmeros os tipos de deficiências e suas especificidades, cada tipo de deficiência demanda todo um planejamento individualizado para cada aluno, tendo em vista suas peculiaridades e potencialidades. No Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) destacam-se o seguinte (BRASIL, 2015):

[...] V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...] VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

[...] IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

A escola sofreu mudanças em seu perfil nos últimos anos ao receber os alunos com necessidades educativas especiais. Mas o que se tem visto e ouvido em relatos é de que as práticas continuam as mesmas e esses alunos ainda não parecem pertencer à escola e sim a uma modalidade de ensino presente na escola, a educação especial. Com isso incentiva-se ainda mais a exclusão e a comparação dentro de um espaço que necessariamente deveria ser transformado, mas está se dividindo. Sobre isso, Meirieu (2005) diz que:

Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (p. 44)

A LBI diz que todas as escolas devem incluir os alunos com necessidades educacionais especiais e, também, oferecer a eles um processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de promover suas habilidades e trabalhar suas potencialidades, dentro de suas limitações. Desta forma, é importante que todos os profissionais de educação conheçam os direitos do aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais.

De nada adianta ter grandes adaptações, transformações na estrutura física, investimentos em salas especializadas e aquisição de material didático apropriado se não houver o professor capacitado e comprometido com a prática transformadora da realidade visando o direito de aprender que é do outro. Nesse sentido Vieira (2008, p. 224) destaca que os professores devem ter uma “formação problematizadora”, que coloque desafios a serem enfrentados em sala de aula e provoque uma reflexão sobre a diversidade dentro das escolas e sobre as necessidades individuais dos alunos.

No dizer e fazer da escola é que as relações são construídas, compostas por suas necessidades, seus atravessamentos e questões que emergem do próprio dia-a-dia e subsidiam as tomadas de decisões e ressignificam nossa prática. Para tanto, ressaltamos aqui a importância da inserção das disciplinas que possibilitem conhecimentos sobre os diversos comprometimentos de indivíduos com necessidades educativas especiais, nas instituições de ensino superior nos cursos de licenciaturas, bem como a promoção da reflexão, pesquisa e embasamento teórico-prático que o auxiliarão no lidar com público tão amplo e diverso, que mesmo enquadrando-se em uma mesma deficiência possuem suas particularidades que precisam ser conhecidas e compreendidas.

## **5. UM POUCO SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Educação Especial é considerada como uma modalidade de ensino transversal, além de ser um campo de conhecimento. Seu objetivo principal é propiciar serviços, estratégias e recursos que visa beneficiar o processo de ensino-aprendizado, com a interação de alunos com deficiência no ensino regular. Reforçando esse conceito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) diz o seguinte:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial.

Castro (2002, p. 41-43) destacou que os professores não se consideram capazes de receber um aluno com deficiência, mesmo reconhecendo o valor da educação inclusiva. Essa realidade foi evidenciada também numa pesquisa em âmbito nacional realizada por Glat et al. (2003). Diante desse panorama, foi realizada uma entrevista (Anexo) com dezesseis professores de uma escola da educação básica em São Gabriel da Palha-ES, onde esses profissionais relataram suas opiniões sobre algumas questões relacionadas à educação especial e à inclusão, como veremos a seguir.

Na primeira pergunta, os professores foram questionados se existem alunos com deficiência incluídos em sua sala de aula e, em caso afirmativo, se esses alunos eram acompanhados por algum profissional. Dos dezesseis profissionais entrevistados, apenas um relatou não ter nenhum aluno com deficiência, sendo que dos quais responderam afirmativo, nove professores relataram que seus alunos com deficiência não são acompanhados por nenhuma outra pessoa e cinco alunos são acompanhados por uma cuidadora. Dentre os relatos, queremos destacar alguns relevantes:

[...] Sim [possui alunos incluídos]. Não há nenhum acompanhante como deveria ser.

[...] Sim, existem [alunos incluídos], porém não considero um processo de inclusão. Dificilmente estes alunos são acompanhados em sala de aula.

A segunda questão, perguntou aos professores sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, todos demonstraram de alguma forma a importância da educação inclusiva e queixaram-se da falta de formação adequada ou outros fatores que prejudicam a inclusão. A seguir mostraremos alguns desses relatos que merecem maior destaque:

[...] Não considero uma inclusão, visto que, nós profissionais, regentes não temos uma formação específica e muitas vezes o número de alunos em sala dificulta ainda mais esse processo.

[...] Acho importante, pois é uma boa oportunidade para socialização e interação, mas obviamente estes não terão, em muitos casos, “capacidade” de acompanhar os colegas.

[...] O atendimento deve se dar em caso de deficiências com menor severidade, para que haja maior socialização, sendo assim, melhor aproveitamento pedagógico.

[...] Não considero uma inclusão, uma vez que os professores (a maioria) não têm formação específica para trabalhar com determinados alunos.

[...] É uma desinclusão na verdade, pois não temos uma ajuda na sala e com isso os “ditos normais” ficam prejudicados, pois os alunos de inclusão precisam de uma atenção especial.

[...] vejo a inclusão muito camuflada, por falta de recursos e acho pouco o apoio que o governo dá, uma vez que inclusão não é simplesmente inserir o aluno na rede.

[...] A diminuição do preconceito, algumas vezes é alcançado, mas o aprendizado não. Os professores não estão preparados para as especificidades dos alunos.

Seguindo com a entrevista, foi perguntado ao professor se ele se sente preparado para ensinar alunos com deficiência e todos relataram não serem devidamente capacitados. Para melhor demonstrar, destacaremos algumas respostas:

[...] tenho consciência que nem sempre vou ter resultados esperados, devido a falta de capacitação.

[...] As licenciaturas ainda não nos prepararam para isso. E o acesso aos cursos geralmente são somente para se ter o certificado.

[...] tenho pós em educação especial, mas quando me deparo com as especificidades dos alunos não me sinto preparada.

[...] As licenciaturas em geral tem um déficit neste quesito.

Os professores foram questionados se durante sua formação foram ministradas disciplinas que contemplavam a educação especial e inclusiva. Dentre os entrevistados, nove professores responderam que tiveram essas disciplinas, porém não foram suficientes para sua formação nessa área; cinco professores relataram que não tiveram nenhuma disciplina sobre esse tema; e, apenas um professor relatou que teve poucas disciplinas, mas essas foram bem trabalhadas com um conteúdo muito rico.

Na última pergunta, os professores opinaram sobre a importância de inserir disciplinas que tratam da educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura. Todos os entrevistados relataram que acham essencial a inserção dessas disciplinas para uma melhor formação dos docentes. Para visualizarmos melhor essa questão, destacaremos algumas repostas:

[...] Importantíssima, trocas de experiências têm que começar na graduação.

[...] Importante, isso seria um meio das instituições escolares não contratarem o profissional específico.

[...] Importante para que os docentes se sintam mais confiantes no processo de ensino.

[...] É de suma importância, é preciso que o professor consiga interagir e aplicar as atividades de acordo com o intelecto de cada um.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

É uma evidência de que a vida do docente é repleta de novos desafios, em uma sociedade que muda rapidamente, das formas aceitas para o chamado 'respeito' ao outro às contínuas novidades no campo da comunicação e das trocas de informações. Porém, muitas vezes ouvimos a frase 'não fui formado para isso', como se houvesse uma garantia de estabilidade na carreira docente que não existe em nenhum campo profissional. (VICTOR; DRAGO; PANTALEÃO, 2013)

Analisando o conteúdo da entrevista, podemos chegar à conclusão que as pesquisas realizadas por Castro (2002) e Glat et al. (2003) também se adequam a realidade da educação especial e inclusiva dessa escola do município de São Gabriel da Palha-ES, onde os professores entrevistados relatam na sua totalidade que não estão preparados para lecionar para alunos com deficiência, apesar de reconhecer a importância da inclusão.

Tomando por base o que pontuamos em termos de legislação e do direito que todas as crianças possuem de frequentar a escola regular, bem como os relatos dos professores da educação em relação à realidade da educação especial na escola, não



conseguimos negar que é gritante a necessidade de investir na formação de professores para lidar com as questões da educação e diversidade.

Gatti (2010) diz que no Brasil, não existe uma instituição de ensino superior, formadora de professores, com uma base curricular comum em sua formação, na qual abrange todas as especialidades, com pesquisas, estudos e extensões com reflexões e teorias relacionadas a atividades didáticas associadas a essas especialidades. Assim, vemos que qualquer inovação nos cursos para a formação de professores vai de encontro a essa tradição de formação em áreas específicas.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. (GATTI, 2010)

É necessário que, durante a formação, haja o acesso ao conhecimento e que se desenvolva a consciência de que enquanto professores devemos ser formados para atuar com todos os sujeitos que estão presentes nas escolas, proporcionando-os indistintamente o acesso ao conhecimento da melhor forma por ele captado. Sendo assim, é necessário emergir a produção de experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis.

De modo geral, os cursos de licenciatura não estão preparados para formar professores que saibam trabalhar com a diversidade que é feita pela inclusão. Esse fato é preocupante, pois cada vez com mais frequência, alunos estão sendo incluídos, diversificando as salas de aula, todavia, ainda não de uma forma desejada (GLAT et al., 2006), pois ainda se trata de uma inclusão precária. Entretanto, oferecer uma disciplina com conteúdos de educação inclusiva, sem uma reflexão sobre a capacidade e individualidade do ser humano, pode auxiliar um tipo de pedagogia segregacionista. Isso é o que Bueno destaca:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdo sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem

ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (1999, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz em seu artigo 59 sobre a da formação de professores com especialização para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Em relação às competências e habilidades necessárias aos professores para atuar com educação inclusiva, o Council for Exceptional Children<sup>1</sup> (CEC) traz algumas orientações para a formação e certificação de professores, conforme descrevem Valle & Guedes (2003, p. 52-53), partindo da ideia que “todos os alunos podem aprender”, devendo-se valorizar individualmente suas potencialidades, visto que a aprendizagem é um processo individual. Desta forma, o professor deve envolver os alunos no aprendizado e em seu trabalho, inserindo-se no “universo cultural dos alunos”.

Podemos notar que o profissional de educação deve valorizar a diversidade como um integrante do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, esse profissional necessita da capacidade de construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, tanto em relação aos alunos com necessidades especiais quanto à educação como um todo, diminuindo assim a discriminação e o respeito à diversidade. Para Meirieu (1998, p. 92), o professor tem o papel de fazer nascer no aluno o “desejo de aprender”. Assim é fundamental que a formação dos professores influencie diretamente no desenvolvimento de todos os alunos.

---

<sup>1</sup> Conselho para Crianças Excepcionais (CEC) é uma organização internacional que tem como missão melhorar, com base em pesquisas empíricas, as práticas educacionais com indivíduos com necessidades especiais. Sua sede se localiza nos Estados Unidos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as disciplinas dos cursos de licenciatura tenham o objetivo possibilitar ao professor em formação uma visão processual da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos em suas características objetivas, consideramos de extrema importância que se possibilite uma reflexão mais ampla sobre a temática da educação especial e inclusiva, pois a história de sofrimento e exclusão desses sujeitos foi modificada, alcançando hoje espaços de acessibilidade e direito à educação para todos.

Mediante a complexidade e diversidade encontrada no ambiente escolar compreendemos a necessidade de que o tema Educação Especial deve ser abordado em todo o contexto curricular dos cursos de licenciatura, problematizando a didática, a metodologia, a compreensão das diversas necessidades educativas especiais e suas especificidades e práticas educativas, possibilitando ao futuro educador uma ação no contexto curricular mais envolvente.

Apesar de todos os direitos alcançados por pessoas com deficiência no Brasil, até chegarmos ao presente cenário, no qual a discussão acerca de uma educação escolar justa, humana e democrática assume prioridade nas Políticas Públicas, um longo caminho de injustiça social e exclusão foram trilhados pelos indivíduos com deficiência.

Podemos ver na opinião de professores da educação básica, que durante sua formação, os docentes não são contemplados suficientemente com disciplinas que trabalhem mais a questão da inclusão de alunos com deficiência. Todavia, todos reconhecem a importância da inclusão e a relevância de se inserir mais disciplinas que contemplem a educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura.

O professor é peça fundamental no processo de inclusão e na promoção do respeito à diversidade, para tanto ele deve redimensionar suas práticas a fim de valorizar cada aluno com deficiência, por meio da compreensão a seu ritmo de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se importante que nos processos de formação dos cursos de licenciatura, sejam abordados conhecimentos que desenvolvam a consciência de um fazer para todos dentro das escolas, sem excluir e negar aos

alunos o acesso de qualidade e a garantia do direito de aprender. Se a escola é para todos, os professores também devem ser formados para atuar com todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 10 jul. 2008b. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BUENO, J. G. Educação inclusiva: princípios e desafios. *Revista Mediação*, n. 1, p. 22-28, 1999. p. 18.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo, 2007. p. 61.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, 2010. v. 31, n. 113. p. 1355-1379.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 13. Recife, 2006.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre, 1998. p. 92.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre, 2005. p. 44.

Organização Mundial de Saúde (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo, 2012. p. 4.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Brasília, 2010. p. 9.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 152.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. **Habilidades e competências do professor frente à inclusão**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 52-53.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 18-19.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008. p. 224.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas: fundamentos da defectologia**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. p. 3.

## ANEXO

### ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Existem alunos com deficiência incluídos na sala de aula onde você leciona? Caso afirmativo, esses alunos são acompanhados de algum profissional durante as aulas?

Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

Você se sente preparado para ensinar alunos com deficiência? Comente.

Na sua formação acadêmica foram lecionadas disciplinas específicas sobre educação especial e inclusiva? Caso afirmativo, você considera suficiente para sua formação?

Na sua opinião, qual a importância de inserir disciplinas que tratam da educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura?

*EMITINDO O OLHAR QUE ACOLHE: CONSTRUINDO  
CAMINHOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO IFES –  
CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE*

*Caroline Araujo Costa Nardoto*

*Suzana Grimaldi Machado*

# EMITINDO O OLHAR QUE ACOLHE: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO IFES – CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE<sup>1</sup>

*Caroline Araujo Costa Nardoto*

*Suzana Grimaldi Machado*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar propostas para a efetivação de práticas inclusivas na escola, nas quais o Atendimento Educacional Especializado – AEE – aos estudantes com necessidades educativas específicas está inserido, refletindo sobre a implementação destas práticas no contexto educacional do Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante. Para tanto, faz-se uma sistematização de procedimentos para o atendimento a esses estudantes, apoiando-se teoricamente em estudos de profissionais da área da educação especial e inclusiva, declarações e tratados internacionais das quais o Brasil é signatário, arcabouços legais de âmbito federal e, especificamente, do Ifes, como a Resolução do Conselho Superior N° 55 de 2017. Com base na análise documental e a partir da experiência vivenciada no Campus, apresenta-se o que já foi possível realizar e ações a serem implementadas para a efetivação de práticas mais inclusivas na escola. O estudo realizado possibilita afirmar que muito já foi concretizado, mas, sinaliza também, que ainda há muito por fazer para romper barreiras, construir acessibilidades e, verdadeiramente, incluir a todos os sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação especial. Educação inclusiva. Atendimento educacional especializado. Educação profissional e tecnológica

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar propostas para a efetivação de práticas inclusivas na escola nas quais o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com necessidades educativas específicas está inserido.

---

<sup>1</sup> Trabalho elaborado como pré-requisito para a conclusão do curso Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado.



Para isto, apoiamos-nos teoricamente em estudos de Baptista (2011), Cotonhoto (2017), Fávero (2004), Garghetti et.al. (2013), Mantoan (2011), Meletti (2014), Pacheco (2016), Portes (2017), Sasaki (2009), e na análise documental, tendo como referências principais a legislação nacional acerca da temática – BRASIL (1988, 1994, 1996, 2001, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2014, 2015) – e resoluções específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – IFES (2017a, 2017b) – instituição de ensino a qual estamos vinculadas e que, como a maioria dos Institutos do país, nasceu da Escola de Aprendizizes e Artífices, que foi fundada em 1909. De lá para cá, são mais de cem anos de história e aprendizagens. Foram incluídas no arcabouço teórico documental deste estudo a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial sobre educação para todos, da Unesco (1990), consideradas marcos fundamentais na garantia de direitos da pessoa com deficiência.

O Campus Venda Nova do Imigrante, campus no qual pretendemos implementar as propostas aqui apresentadas, localiza-se na região serrana do Estado, com forte tradição no agroturismo, tendo iniciado suas atividades acadêmicas em 2010, com os cursos técnicos em Administração e Agroindústria, atendendo as demandas e características da região na qual está situado. Os cursos eram oferecidos nas modalidades concomitante e/ou subsequente e integrado ao ensino médio. Atualmente, o campus oferece, além dos dois cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio, três cursos de graduação – Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos e Bacharelado em Administração – frutos da verticalização dos cursos técnicos e Licenciatura em Letras - Português e Literaturas. Em fevereiro de 2018, teve início o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* do campus, voltado para práticas e processos educativos. Ao longo desse tempo, o campus vem buscando estabelecer uma relação de parceria com a comunidade, com a oferta de cursos, ações extensionistas e de pesquisa que contemplem as demandas locais.

No que concerne ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o campus iniciou este processo em 2013, quando recebeu estudantes que comprovadamente compunham o público alvo da educação especial e demandavam tal atendimento. Mas, é importante destacar que o Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educativas específicas (Napne) foi criado, em 2011, por meio da

Portaria Nº 088, de 27 de outubro; um ano após o início das atividades acadêmicas do campus e contava com apenas três profissionais na comissão. Atualmente, o Napne – que ainda não se constituiu como um setor dentro do organograma do Instituto – é composto por dez profissionais – professores e técnicos-administrativos – pertencentes a diferentes áreas de atuação e setores do campus (Portaria nº 038, de 07 fevereiro de 2018).

Essa multiplicidade de profissionais leva a supor que o campus vem buscando fazer da educação inclusiva um projeto da escola e não um projeto vinculado a uma ou outra diretoria, setor ou profissional, o que está em concordância com o que preconiza Portes (2017).

Na perspectiva de construir caminhos para a inclusão de todos os sujeitos, optamos por organizar este trabalho em três seções, além desta introdutória e de breves considerações finais.

Na primeira seção – Conhecendo os caminhos para a inclusão – apresentaremos, em linhas gerais, um pouco da história da educação especial e inclusiva, os marcos legais para a garantia de direitos e as necessidades educativas específicas já atendidas pelo campus, além daquelas que, embora não contempladas como público alvo da educação especial, resolvemos acolher, buscando estratégias para ajudar os estudantes a avançarem no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda seção – Rompendo barreiras e construindo possibilidades – abordará, sucintamente, as barreiras descritas na legislação e possibilidades para a acessibilidade.

Na terceira seção – Emitindo o olhar que acolhe: propostas para a atuação do Napne – apresentaremos os procedimentos institucionais a serem implementados, além de algumas estratégias a serem adotadas pelos profissionais do campus com o objetivo de incluir e acolher a todos os sujeitos do processo educativo.

Para finalizar, apresentaremos aquilo o que já foi possível realizar e as futuras ações para a construção de práticas inclusivas na escola.

## 2. CONHECENDO OS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

não há realização possível quando deixamos para trás pessoas que deveríamos envolver. (FÁVERO, 2004, p. 54)

Considerando a questão trazida em epígrafe como um ponto essencial na temática da inclusão social e, mais especificamente, escolar, cabe-nos perguntar quem estamos *deixando para trás*? E, ainda, como trazê-los, envolvê-los e acolhê-los no processo educativo? Quais mecanismos, procedimentos, estratégias já foram construídos e consolidados e podem servir de base para a construção de nosso próprio caminho?

Tendo por base estes questionamentos e outros mais, esta seção tem por objetivo apontar aspectos históricos, sociais e de políticas públicas que contribuem para o entendimento da educação inclusiva e, portanto, favorecem o conhecimento dos caminhos já trilhados e quais ainda precisamos trilhar, considerando que conhecer os caminhos percorridos até então é um passo fundamental para construirmos propostas de ação e estabelecermos os próximos passos rumo a uma escola mais inclusiva.

### 2.1 *Um pouco de história*

No trato com situações-problemas relacionadas aos “alunos com deficiência” ver-se ainda em muitas discussões traços da ótica da filantropia que advém da idade média com a igreja católica, onde os sujeitos com desenvolvimento atípico eram vistos como “coitados” dependentes da “bondade” de caridosas almas cristãs. Anteriormente, na idade antiga, conforme Cotonhoto (2017), esses sujeitos eram caçados, abandonados e abolidos.

Com o início da modernidade, concomitante ao surgimento do capitalismo, teve também início a “institucionalização” da pessoa com deficiência. Áreas como a Medicina e Psicologia faziam parte de um modelo clínico-terapêutico que pressupunha recuperar a pessoa com deficiência para viver em sociedade, devendo, para tanto, serem segregadas em instituições especializadas (Cotonhoto, 2017).

Cotonhoto (2017) aponta que, no Brasil, apenas em 1990 passou-se a privilegiar o enfoque no processo de ensino-aprendizagem sobre o clínico-terapêutico,

ainda que vinculado à medicina, psicologia e linguística. Essa mudança de enfoque foi diretamente influenciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, que reafirmou o direito básico à Educação para todos, seguida, em 1994, pela divulgação da Declaração de Salamanca (na Espanha) sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais que, entre outras diretrizes, demanda que os governos signatários, como o Brasil, “*adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma*” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 2).

Até então, de acordo com Cotonhoto (2017), a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais constituiu-se por meio de serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em espaços segregados de ensino. Logo, ainda com base na supracitada autora, tendo em vista o tempo que o enfoque médico-terapêutico perdurou e como é recente a predileção pelo enfoque do ensino-aprendizagem, não é difícil notar em bate-papos corriqueiros a ideia de que a pessoa com deficiência deve ser “tratada” (remetendo ao modelo clínico) ou educada em instituições especializadas de forma substitutiva ao ensino regular, mesmo sendo esse último preferencial no Brasil de acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Atualmente, segundo Garghetti et. al. (2013), o mais importante documento que trata dos interesses das pessoas com desenvolvimento atípico é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York em março de 2007, a qual foi ratificada pelo Brasil, em agosto de 2009, por meio do Decreto Presidencial n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Em seu primeiro artigo, essa Convenção traz a definição de pessoa com deficiência, como “*aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas*”. No que concerne à educação, de acordo com Garghetti et. al. (2013), esse documento defende um sistema inclusivo em todos os níveis, sendo a educação inclusiva o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para

adequar a realidade das escolas à do aluno que, por sua vez, deve representar a diversidade humana.

Contudo, conforme apontam os estudos de Meletti (2014), os dados nacionais referentes à distribuição das matrículas entre as modalidades de ensino regular e especial (substitutiva), e entre escolas públicas e privadas no Brasil, em 2012, mostram que: 1) dos 820.433 alunos com necessidades educacionais especiais, 620.777 (75,67%) estavam na escola regular e, destes, 94% estavam em escolas públicas; 2) dos 199.656 que estavam na modalidade especial de ensino (24,33%), 141.431 (70,83%) estavam em instituições especiais privadas, prioritariamente filantrópicas. Ou seja, em 2012, 24% dos alunos com necessidades específicas estavam matriculados na modalidade especial de ensino substitutiva, sendo que desse percentual cerca de 71% ainda estavam ligados à filantropia.

A análise dos dados apresentados e a literatura sobre a temática no Brasil permitem-nos concluir que ainda temos muito o que avançar no que diz respeito à garantia da efetiva participação das pessoas com desenvolvimento atípico e na construção de uma escola que possibilite o desenvolvimento integral de todos os estudantes, sem exceções.

## *2.2 Marcos legais (e sociais) na garantia de direitos no Brasil*

Quando consideramos a educação especial na perspectiva da inclusão e as práticas pedagógicas que visam alcançar a finalidade inclusiva, devemos reconhecer, como bem coloca Baptista (2011), que essas ações dependem de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos, mas também pelas diretrizes legais dos três âmbitos de governo (federal, estadual e municipal), de acordo com esfera de atuação, as quais devem sempre serem consideradas no planejamento e execução destas ações.

A Constituição Federal de 1988 normatiza que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência dar-se-á preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208 – Inciso III), sendo endossado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394 de 1996, que destinou seu capítulo V para tratar da Educação Especial.

Nesse sentido, Baptista (2011) considera que a década inicial no presente século pode ser considerada um marco no que refere ao estabelecimento dos objetivos inclusivos, uma vez que, desde 2001, com a aprovação da Resolução nº 02/2001 CNE-CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tem-se visto um avanço dos dispositivos normativos que passam a prever e normatizar as diretrizes de acesso à educação, bem como da permanência, pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Continuando a discussão sobre marcos legais brasileiros, em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo texto foi construído buscando acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo-se base para políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Especificamente sobre o atendimento educacional especializado, são marcos a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, bem como o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011 que, dentre outras providências, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, definindo os objetivos e diretrizes desse atendimento.

Ainda no tocante ao atendimento educacional especializado, um importante documento foi publicado pelo Ministério da Educação – MEC em janeiro de 2014. Trata-se da Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Esse documento esclarece que *“não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”* (Secadi, 2015, p. 57), evidenciando que o direito das pessoas público alvo da educação especial não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Em 2015, foi promulgada por força de Lei o “Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), também chamada de LBI – Lei Brasileira da Inclusão a qual, dentre outras disposições, resguarda as garantias fundamentais dos sujeitos “com deficiência”, como à vida, à saúde, à moradia, à

mobilidade, à educação, dentre outros. No tocante à educação, em seu Art. 27, reforça que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

No Ifes, um marco se constituiu em 09 de outubro de 2017, por meio da Resolução do Conselho Superior Nº 34/2017. Essa resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas nos diversos campi do Ifes, esclarecendo, dentre outras prerrogativas, o que se entende por aluno com necessidade específica para essa resolução, formas de identificação, diretrizes para intervenções e encaminhamentos de relatórios.

Logo após, em dezembro de 2017, o Conselho Superior homologou a Resolução Nº 55/2017, 19 de dezembro de 2017, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Ifes. É válido dizer que o Art. 3º desse documento reforça a Nota Técnica supracitada ao dissertar, em seu segundo parágrafo, que o laudo médico (ou declaração) não é obrigatório para dar início à realização dos encaminhamentos que se fizerem necessários ao melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Para finalizar, destacamos que questões hoje determinadas pela legislação, apresentadas em linhas gerais neste trabalho, fizeram parte de um movimento de resistências, lutas, embates e debates, resultando, portanto, em conquistas da sociedade na busca pela garantia de direitos da pessoa com deficiência e, por isso mesmo, **marcos sociais**.

### *2.3 O AEE no campus Venda Nova do Imigrante*

Como apresentamos na introdução deste trabalho, o Atendimento Educacional Especializado no campus Venda Nova do Imigrante teve início em 2013, com a matrícula de dois estudantes com necessidades educativas específicas que

demandavam acompanhamento por profissionais especializados para que a seu percurso escolar fosse trilhado de modo satisfatório.

Considerando que o Napne tem por objetivo contribuir para a equidade de condições de acesso, permanência e saída com êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas, ações voltadas para o Atendimento Educacional Especializado destes estudantes - com surdez e deficiência visual – foram implementadas, buscando incluir os profissionais da escola, os estudantes, suas famílias e colegas das turmas nas quais estes frequentavam.

Entendemos – compartilhando do conceito apresentado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008) – o **atendimento educacional especializado** como um serviço ofertado ao estudante que tem por finalidade “*identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas*”. Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão, “*As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização*”. Isso significa dizer que as atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado não podem ser apenas de reforço ou complementação das atividades escolares, mas sim oportunizar a aprendizagem do aluno nas demandas por ele apresentadas, por exemplo, ensino de libras para os surdos, código Braille para os cegos, utilização de recursos de tecnologia que possam auxiliar o aluno, favorecendo a sua atuação na sala regular com maior autonomia, etc.

Atualmente, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o Napne atende a três alunos: um com Transtorno do Espectro do Autismo – portanto, público alvo da educação especial – e dois com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, que, apesar de não ser público alvo da educação especial, entendemos que têm direito a atendimento do núcleo por também possuírem necessidades específicas, compreendida na perspectiva indicada por Unitau – Universidade de Taubaté (2010, apud SONZA et al, 2013, p. 67), como necessidades apresentadas pelos sujeitos, decorrentes “*de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender*”. Isso significa dizer que consideramos **necessidades educativas**



**específicas** quaisquer questões apresentadas pelos estudantes que requeiram acompanhamentos mais específicos de seus processos de aprendizagem e não apenas as especificidades advindas da deficiência.

Considerando nosso caminhar até aqui, podemos dizer que um dos maiores empecilhos encontrados pelo Napne está relacionado a questão de recursos humanos, já que o Ifes não possui código de vaga específico para contratação de profissional especialista em atendimento educacional especializado, o que acarreta dificuldades no acolhimento dos estudantes em suas necessidades.

Neste tópico procuramos evidenciar aspectos históricos e jurídicos que incidem sobre a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado, sinalizando possibilidades de ampliação do chamado “público alvo da educação especial”, ao, por exemplo, acolhermos e auxiliarmos o trabalho com estudantes que apresentam outras necessidades. Além disso, buscamos dar visibilidade a uma demanda a qual acreditamos não ser apenas nossa: a necessidade de contratação de profissionais especializados para oferecer atendimentos mais específicos aos estudantes, o que se configura, em certa medida, em uma barreira para a efetivação de propostas mais inclusivas nas escolas.

### **3. ROMPENDO BARREIRAS E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

“[...] a simples alegação de despreparo representa uma confissão de que a escola está numa situação irregular” (FÁVERO, apud MANTOAN, 2011, p. 21)

Entendendo que a escola precisa preparar-se cotidianamente para o seu fazer educativo, esta seção tem por objetivo apresentar as dimensões que, de acordo com a LBI, configuram-se como barreiras ou condições de acessibilidade aos sujeitos, construindo dessa forma, possibilidades reais de inclusão social e escolar, retirando a escola da situação de “despreparo” como sinalizado em epígrafe. Para tanto, consideramos primordial trazermos conceituações para os termos *barreiras*, *inclusão*, *acessibilidade* e *tecnologia assistiva*, que permearão esta seção, os quais são imprescindíveis para a construção de uma escola acessível e inclusiva.

O artigo 3<sup>a</sup> da LBI, em seu inciso IV, conceitua **barreiras** à pessoa com deficiência, como:

**qualquer entrave**, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros,[...] (BRASIL, 2015, grifos nossos)

A referida lei classifica em seis dimensões as diferentes barreiras impostas aos sujeitos, a saber: **urbanísticas** – “*as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo*” –; **arquitetônicas** – “*as existentes nos edifícios públicos e privados*” –; **nos transportes** – “*as existentes nos sistemas e meios de transportes*” –; **comunicacionais e de informação** – “*qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação*” –; **atitudinais** – “*atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdades de condições e oportunidades com as demais pessoas*” –; **tecnológicas** – “*as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias*”. (BRASIL, 2015)

Como pode ser observado, as barreiras urbanísticas, arquitetônicas e de transportes em um sentido mais amplo, referem-se a impedimentos ou dificuldades extremas para transitar e acessar aos diversos espaços sociais. Da mesma forma, podemos dizer que dentre as barreiras comunicacionais e de informação, pode haver, em certa medida, barreiras atitudinais e tecnológicas atuando em conjunto.

Assim, para romper essas barreiras e construir possibilidades para a **inclusão** dos sujeitos, é necessário criar condições que oportunizem o acesso de modo mais igualitário a todos os indivíduos. De acordo com Sasaki (2009),

**Inclusão**, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os **sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana** - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 01, grifos nossos)

Em outras palavras, inclusão é tornar os sistemas sociais mais eficientes. Nesta perspectiva, a deficiência encontra-se nos sistemas sociais e não nos

indivíduos. Tornar os sistemas mais eficientes é criar mecanismos para a **acessibilidade** dos sujeitos, a qual, ainda segundo Sasaki (2009), “*é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. [...] ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência*”. (SASSAKI, 2009, p. 02, grifos nossos)

Em contraponto com as barreiras referenciadas na legislação, as condições de acessibilidade também são classificadas em seis dimensões, a saber:

**arquitetônica** (sem barreiras físicas), **comunicacional** (sem barreiras na comunicação entre pessoas), **metodológica** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), **instrumental** (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), **programática** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e **atitudinal** (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p.01 e 02, grifos nossos)

Como podemos perceber, as dimensões de acessibilidade instrumental, comunicacional e metodológica utilizam-se dos recursos e serviços da **tecnologia assistiva**, a qual segundo Paraguay et al (2009), refere-se a:

**Tecnologia Assistiva** é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba **produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços** que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (PARAGUAY et al., 2009, p. 26, grifos nossos.)<sup>2</sup>

Dito isto, apresentaremos algumas estratégias para garantir o mínimo de acessibilidade aos estudantes e, fazendo uma pequena analogia com o livro de Jussara Hoffman (2004), “Avaliar para promover: as setas do caminho”, sinalizaremos estas estratégias como setas indicadoras do caminho percorrido no campus (setas verdes) e aquele ainda a ser trilhado (setas amarelas). Vamos caminhar?

---

<sup>2</sup> Tal definição encontra-se também na LBI - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.



## Acessibilidade Arquitetônica

No que concerne ao espaço físico do campus, podemos dizer que, em alguma medida, **há uma acessibilidade arquitetônica**. Há banheiros adaptados e, apesar de seus três blocos, o campus possui rampas de acesso e ligação entre eles, em toda a sua extensão, permitindo que os estudantes circulem sem grandes barreiras arquitetônicas, o que não significa dizer que é o cenário ideal, mas já é uma grande parte do caminho para romper as barreiras de acesso e locomoção.

**O Napne possui espaço físico próprio** – planejado pelos servidores em 2014 e com conclusão da obra em 2016.

Neste espaço, há sala para recepção e atendimento aos estudantes e sala para planejamento e estudo dos profissionais.

Além disso, **há alguns recursos e equipamentos** que possibilitam a **acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional aos estudantes**, como materiais em Libras e Braille.

Não podemos deixar de mencionar o acervo da **Biblioteca** com **livros digitais e em braile** e seu **novo layout** que proporcionou maior acessibilidade aos estudantes com deficiência física.



Construindo possibilidades para  
acessibilidades física, metodológica,  
comunicacional e instrumental...



## Acessibilidade Atitudinal

Dentre as barreiras supracitadas, evidenciamos a barreira atitudinal como aquela para a qual devemos ter um olhar mais atencioso. Romper essa barreira parece-nos o primeiro passo no caminho da inclusão verdadeira.

A falta de compreensão a respeito dos direitos e das necessidades específicas dos estudantes, ainda dificulta o processo de acolhimento que o Napne vem tentando instituir.

Acreditando que o conhecimento é um passo importante para a compreensão, a equipe do Napne vem trabalhando para acolher não apenas os estudantes, mas, também, os profissionais em suas necessidades. Espera-se que, desse modo, sintam-se mais fortalecidos e consigam atuar melhor, atendendo o estudante em suas particularidades, compreendendo melhor o que deve ser realizado para que o estudante avance e siga no seu percurso educativo sem maiores entraves.

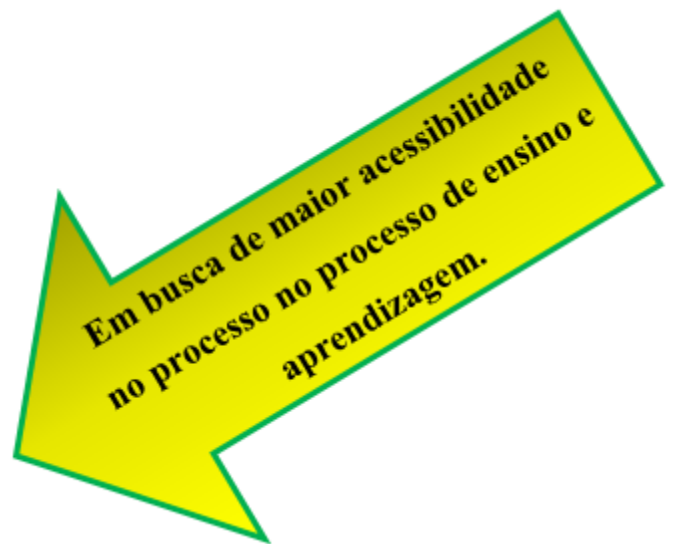
***Essa é uma barreira que já começamos a romper...***

Os relatórios coletivos docentes e os Planos de Ensino Individualizado mostram isso.

Como indicado no tópico 2.3, embora já se tenha avançado neste aspecto, o avanço não é, nem de longe, o suficiente para atender, com equidade de condições, todos os estudantes.

A **ausência de profissionais especializados** para o atendimento educacional aos estudantes com necessidades específicas, ainda se configura como um dos grandes entraves ao processo de inclusão.

Precisamos buscar estratégias que garantam a contratação dos profissionais conforme preconiza a legislação em vigor, para garantir a igualdade de oportunidades aos sujeitos.



Finalizando esta seção, enfatizamos que mais do que equipamentos, materiais, tecnologia, é premente uma mudança de posturas e atitudes dos sujeitos em relação aos estudantes com necessidades específicas. Lembrando Chaplin (1940) “mais do que máquinas, precisamos de humanidade [...] precisamos de afeição e doçura”. Somado a isso, é imprescindível que a instituição compreenda a importância da contratação de profissionais especializados, garantindo ao estudante o atendimento a que ele tem direito desde o seu primeiro dia de aula. Só assim, conseguiremos romper barreiras e construir possibilidades [reais] para a inclusão de todos os sujeitos [com e sem deficiências] na escola.

#### 4. EMITINDO O "OLHAR QUE ACOLHE": PROPOSTAS PARA ATUAÇÃO DO NAPNE

Etimologicamente, acolher significa atender, receber, tomar em consideração, dar crédito. (FERREIRA, 2006, p. 90). Neste sentido, acolher é muito mais amplo do simplesmente tolerar a diferença e a convivência no mesmo espaço ou, ainda, a abertura de vagas nos processos seletivos para estudantes com deficiências ou necessidades específicas. Acolher é criar condições para receber e atender o sujeito, considerando as suas especificidades. Acolher é incluir! Assim, perguntamos: como emitir o olhar que acolhe, como recomenda Pacheco (2018)<sup>3</sup>? Como criarmos mecanismos que garantam o direito do estudante de aprender em igualdade de condições e, verdadeiramente, incluí-lo e a todos os demais no processo de construção da escola inclusiva? Para responder estes questionamentos, tomamos por base as orientações de Portes (2017), articulando-as com as diretrizes do Ifes e com as estratégias já implementadas pelo campus rumo a inclusão de todos os sujeitos.

##### 4.1 Construção de um Banco de Dados

Como bem explana Portes (2017, p.14), *“toda a documentação referente ao aluno com necessidade específica deve ser organizada e arquivada, desde o laudo médico (se for apresentado), os registros de atendimentos, entrevista individual e com a família, até as adaptações”*, acrescentando-se as atas de reuniões, documentos esses que devem ser assinados por todos os participantes de cada momento específico, sendo sempre fundamental a participação de um profissional do Napne e outro representante da escola, seja ele membro da equipe pedagógica, coordenador de curso ou gestor do campus.

No Ifes, alguns documentos fazem-se imprescindíveis, de acordo com a Resolução do Conselho Superior do Ifes N<sup>o</sup> 55 de 2017 (Res. 55/2017). Na

---

<sup>3</sup> Professor Dalmir Pacheco em vídeo para apresentação da disciplina “Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Federal de EPCT” do curso intitulado “Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica (AEE)” oferecido pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM para servidores da rede de educação profissional e tecnológica em 2017/2018. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HqMD8ezc32M&feature=youtuube>>. Acesso em: 25 jan. 2018).

identificação do público alvo da educação especial, o registro acadêmico do campus deve encaminhar ao Napne “Formulário de Notificação do Processo Seletivo” (Anexo I da Res. 55/2017). Se essa identificação for realizada de forma espontânea pela equipe de ensino, o profissional (ou profissionais) que realizou a identificação deve encaminhar “Formulário de encaminhamento ao Napne” (Anexo II da Res. 55/2017), que também deve ser encaminhado à equipe pedagógica.

Como parte do atendimento inicial à família e ao discente, o Napne, preferencialmente junto a um membro da equipe pedagógica, deve realizar o registro sistemático das informações em formulário próprio (Anexo III da Res. 55/2017), que contém dados que visam à identificação e entendimento da situação do aluno, incluindo dados da trajetória escolar pretérita. Deve ser encaminhado versão na qual exclui-se os dados sigilosos para o pedagógico e coordenação de curso. Posteriormente, uma reunião com equipe pedagógica, coordenadores e professores, deve ser realizada, tanto para levantamento de possíveis barreiras do curso, quanto para identificação das intervenções necessárias. Dessa reunião, um documento – podendo ser em formato de ata – com os apontamentos deve ser elaborado e compartilhado com a Diretoria de Ensino para os encaminhamentos necessários.

Se decidido pela necessidade de Plano de Ensino Individual, esse deve ser elaborado de acordo com o modelo apresentado pelo Anexo IV da Res. 55/2017. A evolução do(a) discente no processo de ensino e aprendizagem, fatores externos à escola que, possivelmente, estão influenciando no processo escolar do(a) discente, pertinência dos encaminhamentos iniciais frente à demanda do(a) aluno(a) e os novos encaminhamentos necessários devem ser registrados pelos docentes em um relatório coletivo, denominado “Relatório Coletivo Docente” (Anexo VI da Res. 55/2017).

Fundamentações para casos que demandam terminalidade específica devem ser minuciosamente registrados, sendo que a Resolução 55 de 2017 traz alguns modelos de relatórios e pareceres para esses casos: Relatório Individual para Terminalidade Específica (Anexo VII), Parecer elaborado pela Comissão Examinadora para Certificação por Terminalidade Específica (Anexo VIII), dentre outros formulários-modelos.

É válido ressaltar ainda que nos casos em que o aluno/família fizer uso do direito de recusar o apoio, os acompanhamentos e demais procedimentos previstos,



deve-se registrar a ciência do discente e do responsável, sendo que a Res. 55 de 2017 também apresenta modelo de formulário para esses casos (Anexo V). Essa recursa, de acordo com o Art. 8º da Resolução do Conselho Superior do Ifes Nº 34 de 2017, pode ser cancelada a qualquer tempo, por meio de solicitação documentada do estudante e/ou responsável.

Toda a documentação citada deve ser armazenada junto ao Napne. É interessante que os registros físicos sejam armazenados em arquivos por identificação nominal dos alunos, para facilitar a organização, sendo o acesso direto restrito a membros do Napne, uma vez que, na maioria das vezes, contém dados sigilosos.

Também é muito importante que a base legal que respalda as ações em educação especial e inclusiva, bem como base bibliográfica, seja sistematicamente organizada em banco de dados. Para tanto, é interessante que seja compartilhada uma pasta digital em rede, em que tenham acesso aos dados sigilosos apenas os membros do Napne e que a bibliografia e documentação seja de acesso público a todos os interessados. Conveniente se faz que a organização da base legal digital se dê de forma que facilite o acesso de forma cronológica, por âmbito e/ou assunto, conforme modelo abaixo (Figura 1), construído em *software* de planilha eletrônica, contendo *hiperlink* para acesso direto à legislação citada (clicando em Número com *Link*).

**Figura 1: Modelo para organização de base legal digital em planilha eletrônica.**

Ano	Número com Link	Âmbito	Assunto
2017	<a href="#">Res. CS. Nº 34 de 2017</a>	Ifes	Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Ifes

Fonte: Modelo elaborado pelas autoras, 2018.

É conveniente também criar, em pasta digital compartilhada, uma espécie de “prontuário” do aluno, para que os dados não sigilosos dos atendimentos/conversas realizadas por equipe multidisciplinar (membros do Napne, professor de AEE, pedagogo, psicólogo, assistente social, enfermeiro, etc.), sejam compartilhados em arquivo único.

Dos procedimentos descritos acima, alguns já foram iniciados, como por exemplo, a criação das planilhas eletrônicas para catalogação da base legal e de

textos referentes a temática, as quais serão compartilhadas na pasta do Napne facilitando o acesso as informações e o atendimento inicial aos estudantes para preenchimento dos formulários referentes a situações específicas.

#### 4.2 Acolhendo o aluno e sua família

O acolhimento ao estudante e sua família configura-se como uma das estratégias primordiais na busca da inclusão verdadeira. Mas não é uma tarefa fácil. Acolher o aluno e sua família exige abertura para o diálogo e o reconhecimento de nossas próprias limitações, buscando estratégias para superá-las também. Precisamos estar abertos para reconhecer que não sabemos todas as possibilidades, pois como afirma Portes (2017, p.8), *“não é todo tipo de mecanismo inclusivo que o estudante encara como natural ou importante”*.

Assim, a pergunta chave no início da caminhada e no processo de acolhimento do estudante é *“Como posso te ajudar?”* *“De que maneira a escola pode contribuir com o seu processo de aprendizagem?”* A partir disso, podemos planejar ações que favoreçam a permanência do estudante no espaço escolar, desenvolvendo as atividades cotidianas com certo grau de autonomia.

É preciso que a família também se sinta parte do processo educativo e tenha confiança na escola e nos profissionais para relatar situações que possam auxiliar no planejamento das ações, por isso, é imprescindível que o contato inicial seja realizado ainda antes do início do período letivo para que se possa tomar conhecimento de quais adaptações serão necessárias – planejando sua implantação – e quais a escola já pode oferecer de imediato. Desse modo, escola, estudante e família poderão caminhar lado a lado no processo de inclusão.

Para finalizar, destacamos que para acolher o aluno e sua família, precisamos considerar o prescrito nas regulamentações já citadas e que comporão a base de dados do Napne sobre o aluno, mas, principalmente, e para além das regulamentações, devemos considerar a vivência deste estudante e como ele considera que pode aprender mais e melhor. Por isso, estar aberto ao diálogo, como afirma Portes (2017) é fundamental para organizar o trabalho do Napne e proporcionar maior segurança ao estudante.

Enfatizamos que a equipe do Napne, em parceria com o setor pedagógico do campus, vem realizando este acolhimento desde 2013, ano em que recebemos alunos com necessidades específicas. O que temos agora é um embasamento jurídico que ordena as ações, notadamente, aquelas relativas aos registros a serem realizados a partir deste acolhimento.

#### *4.3 Acolhendo a turma*

Quando se inicia o processo de inclusão e a escola passa a receber, em suas turmas regulares, estudantes com necessidades específicas, é fundamental que estas turmas sejam também incluídas no processo. Assim, é preciso criar estratégias para que os demais estudantes possam vivenciar, de modo similar, as limitações de seus pares, como por exemplo, não poder andar, enxergar ou ouvir. Oficinas pedagógicas, encontros com as turmas para apresentação das necessidades específicas atendidas, momentos para troca de experiências e relatos dos próprios estudantes – quando estes sentirem-se motivados e confiantes para tal – são algumas das estratégias que podem ser implementadas.

No campus, foram realizadas atividades artísticas e culturais – como o Coral de Libras tendo como integrantes os alunos da turma do estudante surdo – atividades esportivas – como o time de futebol de cinco (para deficientes visuais), além da participação do estudante surdo como goleiro no time de *futsal* da escola. Os relatos dos próprios estudantes para seus colegas também foi uma estratégia implementada com êxito.

Acreditamos ser fundamental no processo de acolhimento, criar mecanismos para que todos reflitam sobre a condição do outro e percebam que podem interagir, compartilhar, ser e estar no mundo, apesar das limitações e diferenças. Afinal, há alguém igual?

#### *4.4. Acolhendo aos profissionais*

Além dos estudantes e famílias, é essencial para que o processo de inclusão se dê, que os profissionais da escola sejam acolhidos e se sintam incluídos na discussão

e no debate sobre as possibilidades de inclusão. Sensibilizá-los, acolhê-los, ouvi-los em suas necessidades também é uma função do Napne. Afinal, o profissional precisa saber que não estará sozinho e que tem uma equipe com quem contar. Encontros de sensibilização, de informação, de troca de conhecimentos e experiências são essenciais neste processo.

Para que o Napne possa cumprir essa função, é imprescindível que também os profissionais que atuam no núcleo possam atualizar-se constantemente, ampliando os conhecimentos sobre a educação inclusiva. Assim, neste tópico, abordaremos duas ações consideradas essenciais para o plano de ação do Napne: grupos de estudos e encontros de formação continuada.

#### *4.4.1 Realização de grupo de estudos*

Especialmente para os profissionais do Napne, é de suma importância que sejam realizados grupos de estudos sobre educação inclusiva e suas bases legais mais importantes, uma vez que, atualmente, o Napne é um núcleo composto por profissionais de diferentes áreas de atuação dentro dos institutos federais de educação profissional e tecnológica, que se dispuserem a participar da comissão que forma o núcleo. Logo, muitas vezes, esses profissionais não possuem formação específica nessa área, apesar do interesse pela temática, o que não é suficiente para um atendimento especializado adequado ao estudante.

Conforme a Resolução do Conselho Superior Nº 55 de 2017 do Ifes, tão logo a demanda seja identificada, o Napne deverá realizar o acompanhamento ao estudante com a realização de ações para que haja compreensão ampla da situação (Art. 4º), sendo que dentro dos procedimentos adotados, poderá solicitar relatórios/ laudos/ pareceres de profissional(ais) da área de saúde e/ou da educação com a finalidade de formalizar e precisar a demanda apresentada, bem como de averiguar um histórico de atendimentos e procedimentos anteriormente desenvolvidos (Art. 3º), além da necessidade de realizar o atendimento inicial à família e ao discente que deve ser registrado em formulário específico.

A partir e para além dessas informações, a escola deve realizar estudos específicos sobre as patologias e/ou condições apresentadas para aprimoramento

dos conhecimentos, que podem servir também à desconstrução de estereótipos sobre as limitações e descobrir possibilidades não descritas pelos médicos (PORTES, 2017) e/ou equipes de ensino de escolas anteriores. É interessante que os grupos sejam constituídos por equipe multidisciplinar, garantindo o ponto de vista de diferentes profissionais: professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, professores de AEE profissionais de apoio, entre outros.

Os estudos podem se iniciar com as legislações básicas que subsidiarão as ações do Napne, como as Resoluções do Conselho Superior Nº 34 e 55, no caso do Ifes. Isso feito, deve-se estudar os temas relativos às necessidades específicas já acompanhadas pelo Napne e progressivamente avançar para os que poderão surgir nos próximos anos (PORTES, 2017). Seguem alguns pontos de estudos indicados por Portes (2017, p. 15 e 16) para em cada tema estudado:

“Definição da deficiência, transtorno ou distúrbio de aprendizagem; A interpretação da deficiência ou necessidade específica a partir da visão médica; A concepção educacional; Prescrições legais; Ações inclusivas pertinentes: adaptações, flexibilizações, tecnologia assistiva destinada”. (PORTES, 2017, p. 15 e 16)

Os estudos específicos realizados devem servir de base para sistematizar ações de sensibilização de toda comunidade escolar. Isto porque, o trabalho com a inclusão não deve se limitar ao corpo discente e equipe de ensino, uma vez que abrange todos os espaços de discussões e tomadas de decisões: de ensino, pesquisa, extensão, administrativa e de apoio.

#### *4.4.2 Oferta de cursos e encontros de formação continuada*

Assim como os grupos de estudos, os cursos de formação continuada na área da educação especial na perspectiva inclusiva são muito importantes para a promoção de um atendimento educacional especializado adequado aos estudantes, uma vez que existem diretrizes e procedimentos básicos que devem ser consideradas por toda a comunidade escolar, especialmente os membros do Napne e equipe ligada ao ensino, que tratam mais diretamente com o discente e sua família.

Destaca-se aqui a importância da sensibilização do corpo docente para a necessidade da formação continuada nesse tema específico, uma vez que são eles os

responsáveis mais diretos pelo processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, bem como a equipe gestora, responsável por processos decisórios que implicam diretamente no acesso aos direitos básicos e encaminhamentos necessários para superação das barreiras existentes.

São poucos ainda os cursos de formação específica para atuação na educação inclusiva na rede federal de educação (PORTES, 2017), muitos menos que tratam das especificidades desse atendimento nos institutos federais de educação profissional e tecnológica.

Dada essa realidade, Portes (2017) aponta um caminho a seguir quando aborda que os temas trabalhados nos grupos de estudos, por exemplo, podem ser apresentados em forma de oficinas em cada campus, sendo ideal que constituam a base para as ações da instituição de forma sistematizadas e integradas em todos os campi. Ainda segundo a autora, esses temas podem compor módulos específicos nos cursos de formação, criando-se uma rede de troca de experiências e conhecimentos de modo integrado e institucionalizado. Acrescenta-se ainda a relevância de se criar espaços de trocas como por meio de colóquios, que também podem subsidiar cursos específicos a partir da realidade apresentada nos diversos campi.

Contudo, há de se destacar que o Ifes tem promovido ações no sentido de ofertar formação continuada a seus profissionais. No início do corrente ano – 2018 – dois cursos foram implementados: Libras para servidores e Educação Especial e Inclusão. Estas ações sinalizam para uma possibilidade de ampliação do olhar e mudanças de posturas e paradigmas, essenciais no processo de construção de uma escola mais inclusiva.

No tocante as ações do campus destacamos que em anos anteriores, foram realizadas propostas de formação continuada com os profissionais, tendo como referência a deficiência auditiva e a deficiência visual. Destacamos, também, que encontros para esclarecimentos e sensibilização inicial sobre as necessidades específicas atendidas pelo campus também foram realizados.

Neste tópico procuramos apresentar algumas ações já implementadas e outras que devemos implementar no intuito de acolher o aluno com necessidade específica, sua família, os demais estudantes e profissionais da escola no debate da inclusão, considerando que é fundamental que todos sintam-se partes do processo educativo,

entendendo que é preciso que todos, sem exceção, aprendam a “emitir o olhar que acolhe” e passem a acolher, mais do que tolerar as diferenças.

## **5. POR FIM, O COMEÇO...**

Os tempos são outros, e o mundo é de todos, pois ao assegurar os direitos básicos de todos os seres humanos, as nações de todo o mundo não podem mais admitir a existência de cidadãos menores ou maiores, piores e melhores. Se o ambiente não é deficiente, ou seja, não tem obstáculos de qualquer natureza, e possui acessibilidade, então todos podem ir e vir, plenamente. (PACHECO, 2016, p. 125)

Já é hora de começar esse novo tempo. Um tempo onde haja, verdadeiramente, garantia de igualdade na diversidade; garantia de acessibilidade, com respeito às diferenças e particularidades de todos. Compartilhando desse ideal, apresentamos, por fim, o começo do caminho percorrido pelo campus Venda Nova do Imigrante na busca por uma escola mais inclusiva.

Uma vez que o trabalho em tela tem como proposta principal a sistematização de procedimentos básicos para ações de atendimento aos estudantes com necessidades específicas no Ifes – Campus Venda Nova do Imigrante, consideramos proeminente a necessidade de se trabalhar as diretrizes institucionais junto à equipe de ensino, para dar visibilidade às questões trazidas nestas diretrizes e determinar os procedimentos a serem implementados no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o primeiro movimento que fizemos foi sistematizar, de forma diagramada, diretrizes fornecidas pela Resolução Nº 55/2017, 19 de dezembro de 2017, consideradas essenciais para “o início de conversa”, ou seja, para dar início ao atendimento educacional especializado, conforme apresentado no Apêndice A. Essa ação teve como objetivo auxiliar os estudos e apresentações da resolução, para que ocorram de forma objetiva e clara, favorecendo a organização dos procedimentos a serem implementados.

Tendo analisado a Resolução e construído “o início da conversa”, a reunião com os professores foi realizada, focando, neste primeiro momento, o aluno com TEA. Além de apresentar a sistematização dos procedimentos a serem implementados, tendo por base a citada Resolução, apresentamos, também, características

específicas do estudante para que o planejamento das ações seja realizado considerando as suas particularidades e necessidades.

Destacamos que algumas diretrizes prescritas em tal Resolução já fazem parte das ações dos profissionais do Napne que acompanham os estudantes, como por exemplo, entrevista inicial com alunos e família, acompanhamento sistemático aos estudantes, a construção de uma rotina de estudos, reuniões com o corpo docente para reflexão e encaminhamentos necessários ao atendimento dos alunos.

Contudo, precisamos intensificar outras ações com o intuito de fortalecer a atuação do Napne, dentre as quais enfatizamos duas: 1. Reuniões periódicas com a equipe para estudos, reflexões, análises e sistematizações dos processos implementados; 2. Reuniões para sensibilização de todos os servidores e não apenas aqueles que, atualmente, desenvolvem o trabalho educativo com estudantes com necessidades específicas, pois acreditamos que todos devem ser inseridos e incluídos no processo, favorecendo o entendimento do caminho a ser trilhado.

Consideramos fundamental citar, nestas linhas finais, outras duas ações em fase de planejamento que contribuirão para o debate acerca da educação na perspectiva da inclusão no campus: 1. Realização do I Colóquio de Educação Inclusiva e 2. Participação dos profissionais integrantes do Napne em eventos sobre a temática. Além disso, destacamos também a participação dos profissionais em cursos de formação continuada: Língua Brasileira de Sinais - Libras e Inclusão e Educação Especial, oferecidos pelo próprio Instituto.

Para finalizar, salientamos que muito já foi realizado e, como afirma Pacheco (2016), já não estamos mais tão longe quanto estivemos um dia, mas sabemos que ainda há muito por fazer. Assim, seguimos na busca, agora mais conscientes de que “é caminhando que se faz o caminho”. (AFFONSO, 2003)

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, Sergio De Britto Alvares. **Enquanto houver sol** (Composição). Intérprete: Sérgio Brito (Banda Titãs). Álbum: Como estão vocês. Gravadora: BMG, 2003.



BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializado.** 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Federal do Espírito Santo. **Resolução do conselho superior Nº 55/2017, de 19 de dezembro de 2017.** Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. 2017b. Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_55\\_2017\\_-\\_Institui\\_procedimentos\\_de\\_identifica%C3%A7%C3%A3o\\_acompanhamento\\_e\\_certifica%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_alunos\\_com\\_Necessidades\\_Espec%C3%ADficas.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02/2001 CNE-CEB.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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). 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em; 12 fev. 2018.

CHAPLIN, Charles. Fragmento de O Último Discurso, no filme **O Grande Ditador** (EUA, 1940). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-IV4t5onobY>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Da exclusão à inclusão**: trajetória da educação especial. 2017. Texto produzido a partir da tese de doutorado da autora para compor a bibliografia do Curso de Formação Inicial e Continuada Inclusão e Educação Especial, ofertado pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – Cefor do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes.

**DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

**DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em; 08 mar. 2018.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia da igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves, NUERNBERG, Adriano Henrique. **Breve história da deficiência intelectual**. 2013. Disponível em:

<<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Resolução do conselho superior Nº 34/2017, de 19 de dezembro de 2017**. Institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2017a. Disponível em: <[https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_34\\_2017\\_-\\_Institui\\_diretrizes\\_operacionais\\_para\\_atendimento\\_alunos\\_necessidades\\_especiais.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_34_2017_-_Institui_diretrizes_operacionais_para_atendimento_alunos_necessidades_especiais.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Resolução do conselho superior Nº 55/2017, de 19 de dezembro de 2017**. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_55\\_2017\\_-\\_Institui\\_procedimentos\\_de\\_identifica%C3%A7%C3%A3o\\_acompanhamento\\_e\\_certifica%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_alunos\\_com\\_Necessidades\\_Espec%C3%ADficas.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná**. 2014. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300009). Acesso em: 08 mar. 2018.

PACHECO, Dalmir. **Deficiência e Política Pública: Reflexões sobre humanos invisíveis**. Editor: Dalmir Pacheco, 2016.

PACHECO, Dalmir. Vídeo para apresentação da disciplina “**Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Federal de EPCT**” do curso intitulado “Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica (AEE)” oferecido pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM para servidores da rede de educação profissional e tecnológica em 2017/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HqMD8ezc32M&feature=youtube>>. Acesso em: 25 de jan. de 2018.

PARAGUAY, Ana Isabel Bezerra Bruni, et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em:

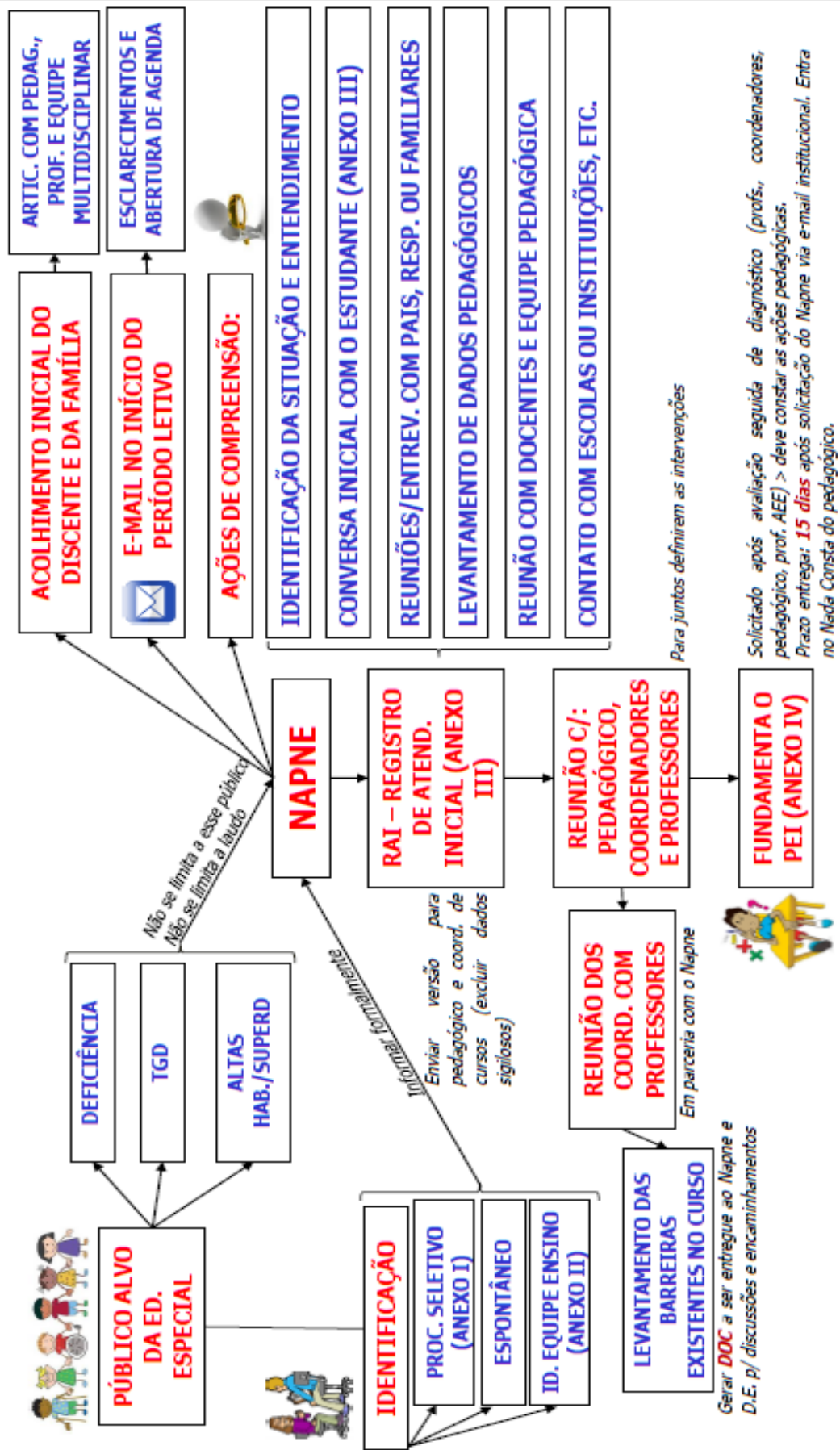
<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologiaassistiva.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PORTES, Rutiléia Maria de Lima. Inclusão escolar na rede de educação profissional e tecnológica: procedimentos básicos para a sistematização das ações de inclusão e atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Rutiléia Maria de Lima Portes. Editor: Dalmir Pacheco de Souza, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319)>. Acesso em 10 mar. 2018.

SONZA, Andréa Poletto; FÉO, Fabíola; PAGANI, Josiane. Necessidades educacionais especiais. IN: SONZA, Andréa Poletto et al (orgs.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades específicas. Série Novos Autores da Educação Profissional e Tecnológica. Bento Gonçalves: SETEC/MEC, 2013.

**PARA INÍCIO DE CONVERSA...**



*ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UMA PROPOSTA  
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E  
PARA A INCLUSÃO*

*Érica Castellari Costa*

*Sirlei Ferreira da Silva Goularte*

*Agda Felipe Silva Gonçalves*

# ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E PARA A INCLUSÃO

*Érica Castellari Costa*

*Sirlei Ferreira da Silva Goularte*

*Agda Felipe Silva Gonçalves*

## RESUMO

Este projeto educativo buscou aplicar uma atividade didática, a fim de permear reflexões sobre sua construção e aplicação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como também na formação das mestrandas do PPGEEDUC-Ufes. Tendo como objetivo o ensino de Ciências em uma perspectiva inclusiva. A atividade foi planejada e executada considerando as necessidades apresentadas pelos alunos. A turma era composta por 28 alunos, sendo que quatro apresentavam necessidades educativas especiais (NEE). Realizou-se um levantamento do conteúdo trabalhado pela professora regente: Bactérias, Higiene pessoal e Saúde. A atividade foi organizada em dois momentos. Inicialmente, foram realizados questionamentos para verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e entregue um texto informativo para leitura coletiva. No segundo momento, foi apresentado e explicado aos alunos o objetivo do experimento com a caixa preta e lâmpada de Neon, que os possibilitou colocarem as mãos após serem borrifadas com álcool misturado com tinta de caneta “marca texto”, para investigar a presença/ausência de sujidades e, conseqüentemente bactérias, naquelas superfícies. Conseqüente, foi abordada a importância da higiene pessoal para nossa saúde em uma roda de conversa com os alunos. A ciência vem sendo entendida como uma linguagem construída pela humanidade para explicar o mundo natural. Assim, compreende-se que o professor se torna responsável pela introdução de práticas de ensino que estimulem a alfabetização científica de seus alunos, a fim de preparar cidadãos cientificamente cultos, que compreendam o sentido dos conceitos e fenômenos naturais estudados. Com a realização da atividade didática foi possível constatar na prática a importância da interação entre os alunos e professoras e da mediação no processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma aula experimental.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica inclusiva. Ensino de ciências. Alfabetização científica.

## INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento econômico, cultural e social, a Ciência e a Tecnologia passaram a ser reconhecidas como fundamentais para o crescimento dos países e o

ensino de Ciências sucedeu a movimentar várias transformações em seu ensino (KRASILCHIK, 2000). O Ministério da Educação propôs uma reforma educacional a partir da Lei nº 9.394/1996 (LDB) com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para orientação e reforma do trabalho com cada disciplina, assim, o ensino passa a ser construído numa perspectiva mais dinâmica e inclusiva, deixando de ser centrado apenas no conhecimento mecânico e pouco contextualizado (BRASIL, 2013).

Na construção do conhecimento em Ciências, Krasilchik (2000) nos ajuda a compreender que o ponto de vista dos alunos sobre determinado assunto são fontes de investigação para o professor orientar uma progressão na aprendizagem dos estudantes, embora ainda encontrarmos em muitas escolas a tradição do método de ensino baseado apenas no uso de livros didáticos e na resolução de seus exercícios (SILVA *et al.*, 2012). Acerca do ensino tradicional, Freire (2013) indica a necessidade de ruptura com esse estilo de ensino, afirmando que formar é muito mais do que treinar o estudante para o desempenho de competências e habilidades. Nessa ótica, formar representa tornar o aluno capaz de entender e utilizar em seu cotidiano o conhecimento aprendido no ensino de Ciências.

Como analisado em Chassot (2003), a ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pela humanidade para explicar o mundo natural, assim, compreende-se que o professor se torna responsável pela introdução de modalidades que melhorem a alfabetização científica dos seus alunos, a fim de preparar os cidadãos como “cientificamente cultos”, que compreendam o sentido dos conceitos e dos fenômenos naturais estudados (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004).

Nessa direção, Vygotsky contribui para refletirmos sobre o papel da escola e do professor no processo de aprendizagem dos saberes científicos, pois o ensino sistematizado desempenha um papel importante na formação dos conceitos gerais e científicos, oportunizando ao aluno o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo de sua existência (REGO, 2014).

Assim, é importante ter mudanças nos currículos e projetos pedagógicos escolares com a introdução de estratégias que motivem os alunos quanto à relevância do ensino de Ciências. Chassot (2003, p.94), nos permite refletir e repensar na verdadeira ponderação da alfabetização científica, em que



[...] seria desejável que os *alfabetizados cientificamente* não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas que entendesse as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor.

Portanto, a elaboração de diferentes recursos didáticos é importante para transformar as aulas de Ciências em aulas mais atraentes, de modo que sejam incluídas no dia a dia dos alunos. Também para contribuir com o entendimento de suas teorias científicas e, além disso, oferecer condições de ensino que eliminam os obstáculos e as diferenças para o desenvolvimento de um ensino inclusivo.

Com este projeto educativo, buscou-se investigar o resultado da aplicação de uma atividade didática no ensino de Ciências, permeando reflexões sobre seu ato de construção e aplicação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, buscando intervir positivamente nestas aulas e superar as barreiras existentes no ensino de Ciências na educação básica.

A atividade prática realizada sobre o tema “Bactérias” seguiu o conteúdo “Higiene Pessoal e Saúde” que estava sendo trabalhado naquele período pela professora regente de sala. O planejamento, a organização dos recursos didáticos, assim como o roteiro de aula prática teve início semanas anteriores à aula.

A escola escolhida para o desenvolvimento desse projeto, localiza-se no município de Alegre, no sul do Estado do Espírito Santo, tendo como objetivo a aplicação de uma prática de ensino em Ciências para 28 alunos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental. As aulas foram realizadas durante o período matutino no dia 20 de abril de 2017. Detalharemos a seguir o plano aplicado na realização do projeto educativo e o roteiro da aula prática.

## **PLANO DE AULA**

**Escola:** E.M.E.F.T.I. “Evolução”<sup>1</sup>

**Disciplina:** Ciências

**Professora:** Cristina<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

**Professoras colaboradoras/orientadoras:** Érica, Sirlei e Agda

**Turma:** 5º ano do Ensino Fundamental I

**Horário:** Integral    **Duração:** 3 aulas (50 minutos cada)

### **Conteúdo programático**

**Tema:** Bactérias e Higiene Pessoal

- Introdução sobre o assunto;
- Tipos e características de bactérias;
- Principais doenças causadas por esses microrganismos;
- Importância da higiene pessoal.

### **Objetivos**

#### ***Conceituais***

- Identificar os diferentes tipos de bactérias e suas características individuais;
- Explorar os benefícios da presença de bactérias para o meio ambiente e os malefícios de algumas para a saúde humana;
- Conhecer algumas doenças que podem ser causadas pela falta de higiene pessoal.

#### ***Procedimentais***

- Identificar a existência das bactérias nas superfícies;
- Explorar as características observadas.

#### ***Atitudinais***

- Despertar o senso crítico dos alunos quanto à importância da higiene pessoal;
- Fomentar a cooperação entre os colegas durante as atividades;

---

<sup>2</sup> O nome da professora participante do referido projeto educativo é fictício.

- Estimular a participação nas discussões respeitando a opinião de cada um, de modo a promover o compartilhamento e a diversidade de conhecimentos.

## **METODOLOGIA**

O projeto educativo foi pautado por uma metodologia de ensino por investigação. O ensino por investigação pressupõe a participação ativa do aluno. Vigotski (2010) ressalta que no processo educativo tudo é ativo, o estudante, o professor, o ambiente e os próprios recursos utilizados, pois na educação até as “coisas mortas” quando se lhes atribui intencionalidade adquirem caráter educativo. Dessa forma, o conteúdo referente à temática foi ministrado por meio de aula expositiva dialogada, de leitura coletiva de texto e de atividade/aula prática, de modo a instigar nos alunos a participação e interação e possibilitar uma aprendizagem de forma mais dinâmica e significativa.

## **RECURSOS MATERIAIS**

Quadro branco, pincel, imagem impressa de microscópio, roteiro impresso de aula prática, caixa preta com lâmpada de Neon, borrifador com tinta de caneta “marca texto” e álcool.

## **AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A avaliação da prática pedagógica foi realizada de modo oral com os alunos participantes, no decorrer das aulas. Quanto à avaliação pela professora Cristina em relação ao projeto educativo implementado, pedimos, posteriormente, que a docente respondesse um questionário, envolvendo algumas questões reflexivas: Como observou a participação da turma, em especial dos alunos com NEE? O que essa experiência significou para você?

## **ROTEIRO DE AULA PRÁTICA**

**Escola:** E.M.E.F.T.I. “Evolução”

**Disciplina:** Ciências

**Professora:** Cristina

**Professoras colaboradoras/orientadoras:** Érica, Sirlei e Agda

**Turma:** 5º ano do Ensino Fundamental I

**Horário:** Integral

**Duração:** 3 aulas (50 minutos cada)

### CAÇA ÀS BACTÉRIAS

#### *Introdução*

As bactérias são os seres mais antigos da Terra e também os mais numerosos. Elas estão por toda parte: no solo, na água, no ar, na poeira, em vulcões e até mesmo dentro de outros seres vivos. Alguns funcionam como “policiais sanitários” da natureza, decompondo os materiais biodegradáveis.

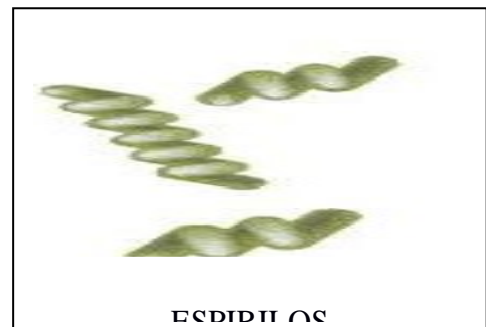
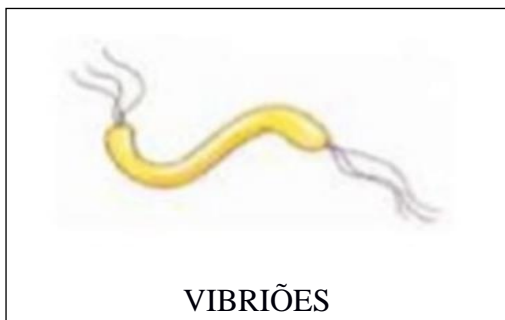
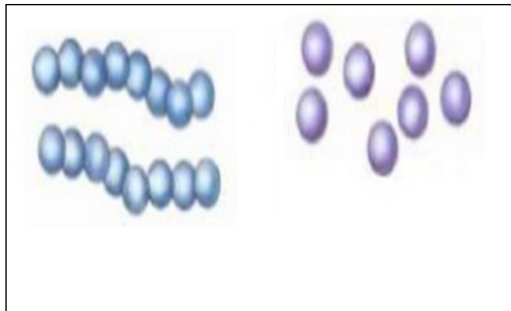
Há microrganismos do grupo das bactérias que a indústria utiliza na produção de alimentos (queijos, iogurtes, requeijões, vinagres), de medicamentos (antibióticos) e de vacinas. São seres simples, constituídos de uma célula só, portanto são unicelulares. Esta célula é resistente, possuindo uma parede celular protetora na maior parte das espécies. E os quatro principais tipos de bactérias são:

**Bacilos:** Bactérias em formato de bastonete. Elas normalmente possuem saliências onduladas, que são os flagelos, utilizados para se impulsionar. É o mais numeroso de todos os tipos.

**Cocos:** Bactérias em formato arredondado ou oval. Elas surgem isoladamente (micrococos), em cadeias (estreptococos - causa da faringite), em pares (diplococos - causa um tipo comum de pneumonia) ou em grupos irregulares (estafilococos - causa de muitas infecções de pele).

**Espirilos:** Bactérias em formato de espiral. É o tipo menos numeroso.

Vibriões: Bactérias em formato de vírgula são chamadas vibriões - um exemplo de vibrião é o causador da cólera.



A maioria das bactérias não causa doenças nos seres humanos. Somente um pequeno grupo de bactérias é responsável por algumas doenças, como a hanseníase (também chamada de lepra), pneumonia, tuberculose, alguns tipos de diarreia, cólera, entre outras.

Algumas bactérias não são apenas úteis, mas sim essenciais à vida. Os materiais orgânicos são transformados pelas bactérias de forma que podem ser usados nas plantas, como por exemplo as fezes do gado, e também os animais que morrem nas florestas e estão em fase de decomposição, assim eles são transformados em nutrientes através das bactérias e são absorvidos pelas raízes das plantas.

*Objetivo*

Essa aula prática tem como objetivo explorar a existência de bactérias em objetos ou até mesmo nos próprios membros do corpo, a fim de descobrir a presença ou ausência de bactérias nessas superfícies.

### *Materiais e métodos*

- *Materiais*

- ✓ 1 caixa preta com lâmpada de Neon;
- ✓ 1 borrifador contendo tinta de caneta “marca texto” e álcool;
- ✓ Objetos para análise.

- *Procedimentos*

No momento destinado para a aplicação da prática sobre bactérias e higiene pessoal, coloca-se algum objeto, ou as próprias partes do corpo da criança (como as mãos), dentro da caixa preta, com a lâmpada de Neon acesa, e borrifa-se o líquido contendo tinta de “marca texto” com álcool para marcação de microrganismos presentes naquela superfície.

Pede-se aos alunos que façam um círculo para que cada um possa explorar as regiões que se encontram bactérias e sujidades.

Após a experiência, será realizada uma conversa com os alunos sobre a importância da limpeza em regiões que acumulam bactérias, como lavar sempre as mãos antes das refeições e após ir aos sanitários, a importância de tomar banho todos os dias, de não colocar objetos e as mãos na boca, de não roer unhas e mantê-las sempre limpas, entre outras.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO EDUCATIVO**

No dia 05 de abril de 2017, fizemos contato com a escola E.M.E.F.T.I “Evolução”, na ocasião fomos apresentadas a professora (Cristina) regente de sala que prontamente aceitou a proposta de realização do projeto educativo. Marcamos para o dia 20 de abril a nossa ida à escola para a realização da proposta e nos informamos sobre qual conteúdo estava sendo trabalhado na disciplina de ciências. A

partir da informação obtida, definimos que a temática do projeto educativo seria sobre *Bactérias e Higiene Pessoal*.

Em 15 de abril, fizemos contato com a professora e enviamos por e-mail o plano de ensino e roteiro para a atividade prática para que a professora olhasse e fizesse alguma alteração, caso fosse necessário.

Em 19 de abril, fizemos novo contato para confirmação da nossa ida e do espaço cedido para realização do projeto. No dia 20 de abril fomos a escola. A atividade foi realizada no turno da manhã. A sala de aula foi organizada com a disposição de cadeiras e carteiras em círculo (Fotografia 1). Nesse dia, pedimos a autorização a professora para gravarmos e fotografarmos as aulas.

#### **Fotografia 1: Aula teórica**



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2017).

A prática pedagógica foi implementada em dois momentos. No primeiro momento, demos início a aula com questionamentos escritos no quadro branco sobre: o que são bactérias? Como surgem e de onde vem? A partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos foi possível verificar o que sabiam sobre o assunto. Posteriormente, foi entregue a cada aluno um roteiro para o desenvolvimento da atividade prática, e, realizada a leitura coletiva do texto que abordava sobre a importância das bactérias no meio ambiente, os malefícios de alguns tipos desses

microrganismos para nossa saúde, as características de cada tipo e a importância da higiene pessoal.

No segundo momento, foi apresentado e explicado aos alunos o objetivo da caixa preta com a lâmpada de Neon, a qual foi possibilitado aos alunos colocar objetos, ou mesmo os próprios membros do corpo (como as mãos) para investigar a presença ou ausência de bactérias e sujidades nestas superfícies (Fotografia 2). Em seguida, abordamos sobre a importância da higiene pessoal, como: lavar bem as mãos com sabão antes das refeições e ao usar os sanitários, tomar banho, não colocar objetos e as mãos na boca, estar sempre com as unhas limpas etc.

### **Fotografia 2: Conhecendo a caixa preta**



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2017).

Orientamos os alunos a formarem um círculo próximo à caixa preta para uma demonstração de que as mãos colocadas dentro da caixa preta, sob a incidência da luz de Neon sem o líquido preparado (álcool com tinta de caneta “marca texto”), não averiguaríamos a sujidade das mãos naquela região.

Assim, iniciamos o experimento chamando um aluno de cada vez para que colocassem suas mãos dentro da caixa preta com o líquido borrifado, onde continha a lâmpada de Neon acesa, de modo que a cada participação, os alunos ficavam



surpresos ao constatar a marcação da sujidade das mãos e, conseqüentemente a presença de bactérias (Fotografia 3).

**Fotografia 3: Aula prática/experimental: caça às bactérias**



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2017).

Após a participação de todos os alunos e das professoras na atividade foi ressaltado a pertinência da limpeza adequada, com sabão, sabonete e demais produtos, em regiões que acumulam sujidade e, conseqüentemente as bactérias.

**REFLEXÃO FINAL**

O projeto desenvolvido foi pautado nos postulados vigotskianos e freireanos. Para Vigotski (2010), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do ser humano, o qual ocorre por meio da interação e da mediação com o ambiente, com os instrumentos simbólicos ou não e com os outros seres de nossa espécie. Nessa perspectiva, Freire (2013, p. 25) também evidencia que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Com a realização do projeto educativo foi possível constatar na prática pedagógica a importância da interação entre os alunos e as professoras, da mediação por meio do

experimento, das professoras colaboradoras e da professora regente, bem como a contribuição que a experiência vivida, por meio do projeto, proporcionou ao processo formativo de todos os envolvidos na ação educativa.

Durante todo percurso formativo na disciplina: Teorias do Processo de Ensino e Aprendizagem, as professoras cursistas do Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores tiveram acesso a conhecimentos e teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem, de como o ser humano aprende e se desenvolve, e, a complexidade que envolve esse processo, a qual não poderíamos deixar de explicitar, aspectos biológicos, cognitivos, psicológicos, sociais e culturais.

Assim como Freire (2013), Rego (2014, p.118) evidencia que Vygotsky sinalizava para a “[...] necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos”. Uma escola ativa, em que a aprendizagem do aluno seja resultado de uma relação recíproca e autônoma. No entendimento de que tanto os professores quanto os alunos precisam ser estimulados a pensar criticamente suas práticas pedagógicas e trajetórias formativas, sendo cientes de que a aprendizagem ocorre de forma contínua e para a vida inteira.

Ao refletirmos sobre a ação de ensino desenvolvida, a relação da teoria com a prática e avaliarmos a proposta planejada, a receptividade da escola e, principalmente, da professora regente (Cristina), o experienciado nos indica que de alguma forma contribuímos com o acesso ao saber científico para os alunos e também para professora regente. O brilho nos olhos dos alunos, o envolvimento e a curiosidade manifestada durante a participação na prática pedagógica nos mostra que o objetivo do projeto educativo foi plenamente alcançado, corroborando nosso entendimento de que a aprendizagem mobiliza o desenvolvimento humano. Os postulados vigotskianos evidenciam a importância da intencionalidade do ensino na educação formal, de modo que esse incida no aluno e possibilite a apropriação do conhecimento. A hipótese principal de sua teoria enfatiza que o ensino precisa ser prospectivo:

O ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança que frequenta escola, [...] tem que aprender a transformar uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si”. O processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no

processo da aprendizagem de como escrever – no processo da educação. O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam [...] (VEER e VALSINER, 1991, p. 358).

No projeto educativo, optamos pela metodologia de ensino por investigação ao considerarmos que essa se constitui em excelente metodologia para o fazer docente. Em relação a esse fazer, Freire (2013, p. 30-31) afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Destarte, vale reiterar a reflexão de Krasilchik (2000) que o ponto de vista dos alunos sobre determinado assunto são fontes de investigação para o professor orientar uma progressão na aprendizagem dos mesmos [...] (SILVA *et al.*, 2012). Freire (2013, p. 28) corrobora com este pensamento ao refletir que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Acreditamos que a ação praticada pode ter sido um primeiro passo para que outros movimentos/intervenções possam ser realizados junto aos alunos e os professores da/na escola Evolução.

Esse primeiro movimento certamente poderá fomentar uma prática de ensino mais rica de sentidos e significados para os estudantes e professores, em que a curiosidade, diálogo, indagação e reflexões sejam possibilitadas nos tempos e espaços escolares. Uma escola em que se valorize os “caminhos possíveis” para que todos os alunos tenham êxito em seus processos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da Educação em Ciências às orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v.10, n.3, p.363-381, 2004.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.89-100, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.1, n.14, p.85-93, 2000.

REGO, T. C. **Vygostky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, L.G. F et al. Formação de professores de Física: experiência do Pibid\*- Física da Universidade Federal de Rondônia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213 – 227, 2012.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo. Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

*ESTUDANTES COM AH/SD E TALENTO  
LÓGICOMATEMÁTICO: UM CAMINHO PARA  
IDENTIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SEU  
POTENCIAL NO IFES*

*Isabelle Steffânia Carvalho de Campos Bueno*

*Edmar Reis Thiengo*

# ESTUDANTES COM AH/SD E TALENTO LÓGICOMATEMÁTICO: UM CAMINHO PARA IDENTIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SEU POTENCIAL NO IFES

*Isabelle Steffânia Carvalho de Campos Bueno*

*Edmar Reis Thiengo*

## RESUMO

Neste texto apresentamos um recorte inicial de uma pesquisa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, que tem como principal objetivo problematizar as alternativas de valorização do potencial dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD e Talento Lógico-Matemático, do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. Para tanto, buscamos uma aproximação com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, com a intenção de buscar alternativas de encaminhamento pedagógico que possam contribuir com o desenvolvimento do potencial talentoso dos alunos com indicativos de AH/SD e Talento Lógico-Matemático. Para isso, se faz necessário o aprofundamento de estudos relacionados à construção de aprendizagem sob a ótica histórico-cultural, tendo como referencial teórico Vygotsky (1994), pois entendemos as AH/SD como condições construídas pela interação de fatores biológicos e experiências mediadas com o ambiente. As discussões pertinentes, a sua caracterização e identificação dos alunos com Talento Lógico-Matemático foram subsidiadas, principalmente, por Guenther (2012) e Howard Gardner (1994). Ao tratar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os alunos do primeiro ano do ensino médio do IFES, ressaltamos que serão identificados por meio do Modelo das Portas Giratórias para a formação do Pool de Talentos – método subsidiado por Renzulli (2004).

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD. Talento Lógico-Matemático. Modelo Portas Giratórias.

## INTRODUÇÃO

A luta e o movimento da Educação Inclusiva, que garante o direito de todos ao acesso e permanência à escola, acontece em uma perspectiva mundial, e é caracterizada por uma ação política, social, cultural e pedagógica. Ao propor uma Educação Inclusiva, estamos dispondo da ideia de escolas e espaços não formais de educação preparados para receber toda e qualquer diversidade de estudantes,

ressaltando seus direitos de estarem juntos, aprendendo e participando de todas as atividades, sem nenhum tipo de discriminação.

O presente estudo tem o compromisso de fomentar práticas de inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD<sup>1</sup> no ambiente escolar. Portanto, iniciamos este caminho propondo criar alternativas para a seguinte problemática: Que práticas pedagógicas e atividades de valorização do talento podem ser desenvolvidas junto a alunos com AH/SD, particularmente o Talento Lógico-Matemático, no IFES – Campus Vitória?

Considerando a importância de explorar novas possibilidades de ensino-aprendizagem e oferecer uma educação plena e de qualidade para os indivíduos com AH/SD, a pesquisa aqui, apresentada, tem a intenção criar espaços de incentivo e desenvolvimento de possíveis potenciais na área lógico-matemática, objetivando a criação de estratégias de ensino que fomentem os interesses dos alunos.

Assim sendo, caracteriza-se como objetivo geral do trabalho problematizar as alternativas de valorização do potencial dos alunos com AH/SD e Talento Lógico-Matemático do IFES. Para alcançá-lo, se faz necessário ter como prioridade o objetivo específico de identificar os alunos com AH/SD e indicativos de Talento Lógico-Matemático, além de discutir o trabalho realizado pela instituição junto a esses alunos e analisar as atividades e propostas de trabalho que contemplam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Assim sendo, elegemos as turmas do primeiro ano do ensino médio, onde realizaremos as pesquisas e intervenções. Nossa escolha está atrelada ao fato desses alunos estarem recém-chegados ao Ifes, onde poderemos também explorar suas expectativas em relação a instituição.

Fundamentamos a relevância deste trabalho pelo direito à Educação aos alunos com indicativos de AH/SD que está previsto nas políticas públicas do país, tendo as primeiras menções a esse público ainda na década de 70, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, 5.692/71 (BRASIL, 1971) e em legislações pertinentes à área.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a sigla AH/SD para Altas Habilidades/Superdotação.

Assim sendo, o processo de escolarização desses sujeitos tem se tornado um desafio para os professores, pois esses alunos possuem características fora do padrão da classe e muitas vezes necessitam de atividades suplementares para desenvolver suas capacidades superiores. No contexto escolar, o aluno que apresenta o desempenho acima da média, sobressaindo-se perante a sua turma, na maioria das vezes, é reconhecido pelo seu potencial superior. Entretanto, de maneira geral, são oferecidas poucas oportunidades de incremento de suas habilidades.

Desse modo, é importante considerar e valorizar espaço do lés como público, potencializador de talento, vivência e aprendizagem para alunos com AH/SD e Talento Lógico-Matemático. Sobre essa ótica, estimular e sistematizar o atendimento especializado para esse segmento educacional pressupõe em capacitar os professores e, principalmente, em encorajar os alunos a participar de atividades investigativas, que resultem na exposição de seus talentos, que podem contribuir de maneira significativa para o crescimento do país.

## **QUEM SÃO OS INDIVÍDUOS COM AH/SD E TALENTO LÓGICO-MATEMÁTICO?**

Ao tratar de superdotação é importante perceber que sua definição está relacionada às pessoas que possuem desempenho e habilidades superiores a uma média, em qualquer área de atuação humana. É esse o fator que os diferenciam dos demais.

Por conseguinte, fica claro que essa percepção muito tem a ver com o contexto histórico e cultural em que os indivíduos se encontram. Vamos tomar como exemplo um índio<sup>2</sup>, considerado como prodígio por seus pares na tribo onde vive. Esse mesmo indivíduo nunca teve contato com a nossa sociedade e com a maneira com que ela está configurada atualmente; é retirado de sua tribo e colocado para designar funções importantes aqui, como prestar vestibular para uma renomada universidade ou desempenhar papéis de liderança em uma grande empresa. Ele teria sucesso nessas atividades? Certamente não, o que não quer dizer que ele não possa ser

---

<sup>2</sup> A escolha do personagem foi utilizada apenas para ilustrar a narrativa, sem a intenção de desvalorizar sua etnia e cultura perante as demais.



considerado um indivíduo com habilidades superiores, uma vez que seus pares assim o consideram, pois em sua tribo ele é uma grande liderança, desenvolveu técnicas apuradas para caçar os animais, sabe fazer armadilhas com maestria, constrói ocas mais resistentes e elaboradas do que os demais índios. Enfim, quando tratamos de uma ótica histórica e cultural, essa é uma questão subjetiva.

No Brasil, a pesquisadora Guenther (2000) é considerada referência na educação de estudantes com AH/SD. Em suas pesquisas aponta que embora não seja simples conceituar talento em termos apropriados, ele em si é facilmente reconhecido no contexto das interações entre as pessoas. A autora completa dizendo que o talento sendo considerado como uma capacidade notavelmente, elevada, está fortemente ancorado em valores vigentes em um determinado momento histórico e em conceitos estabelecidos por um referencial diretamente relacionado ao que aquela cultura em particular valoriza e aprecia.

Talentosa é a pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza.

A escala de valores da própria sociedade, dentro do contexto e momento histórico, por valorizar algumas características e ignorar outras, propicia o desenvolvimento de alguns tipos de talento e causa a inibição de outros (GUENTHER, 2000, p. 27-28).

Apesar de aparentemente parecer uma questão simples, muitos aspectos devem ser considerados na busca da definição da superdotação. Guenther ressalta a existência de sinais captáveis e atributos a serem observados nessas pessoas. A “classificação” desses talentos mostra que os indivíduos superdotados não são bons em todas as áreas do conhecimento e que as habilidades podem ocorrer de forma isolada ou em conjunto com outras. A autora classifica o potencial superior em: Inteligência e Capacidade Geral, Talento Acadêmico, Criatividade, Talento Psicossocial e Talento Psicomotor.

Partindo para a perspectiva das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner (1994) apresentou há trinta e quatro anos atrás sua teoria e revolucionou a forma como era concebida a inteligência humana. Nela, o teórico evidencia a ideia de que existem vários tipos de inteligência e que ela pode manifestar-se unicamente ou em

concordância com outras, sendo que cada indivíduo pode desenvolvê-las de maneiras diferentes.

No que segue, indico que há evidências persuasivas pra a existência de diversas competências intelectuais humanas *relativamente autônomas* abreviadas daqui em diante como “inteligências humanas”. [...]. parece-me estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelos menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 1994, p. 7).

Ao criar essa nova teoria acerca da inteligência humana, Gardner pretendia ampliar o alcance do potencial humano para além dos testes de Q.I. Em suas obras é possível observar que ele questiona a prática de se determinar a inteligência de um indivíduo tirando-o de seu meio natural e pedindo que responda questões que estão fora do contexto de sua realidade, evidenciando que os testes de papel não são as formas mais assertivas de identificar e atribuir valores a inteligência. Por isso, ele sugere que a inteligência tem muito mais a ver com a capacidade de resolver problemas e criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais.

De acordo com essa concepção, o indivíduo pode apresentar altos níveis de desenvolvimento em uma área específica e estar abaixo da média em outra. À luz da sua teoria é possível observá-la operante no dia a dia das pessoas de várias maneiras. Sendo assim, ele as descreve da seguinte forma: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Tratando especificamente de nossa pesquisa, iremos explorar a Inteligência Lógico-Matemática, caracterizada por Gardner (1994) como uma singular paixão pela abstração. Ressalta que assim como um pintor ou poeta, o matemático é um criador de padrões. De acordo com o teórico (1994, p. 108) “a característica mais central e menos substituível do talento matemático é a capacidade de manejar habilmente longas cadeias de raciocínio”.

Campbell, Campbell e Dickinson (2000), evidenciam que a Inteligência Lógico-Matemática possui vários componentes: cálculos matemáticos, raciocínio lógico, resolução de problemas, raciocínio dedutivo e indutivo e discernimento de padrões. Os autores completam afirmando que no centro da capacidade matemática

está a capacidade de reconhecer e resolver problemas e deixam claro que apesar dessa inteligência ser muito valorizada pela sociedade, ela não é superior às outras.

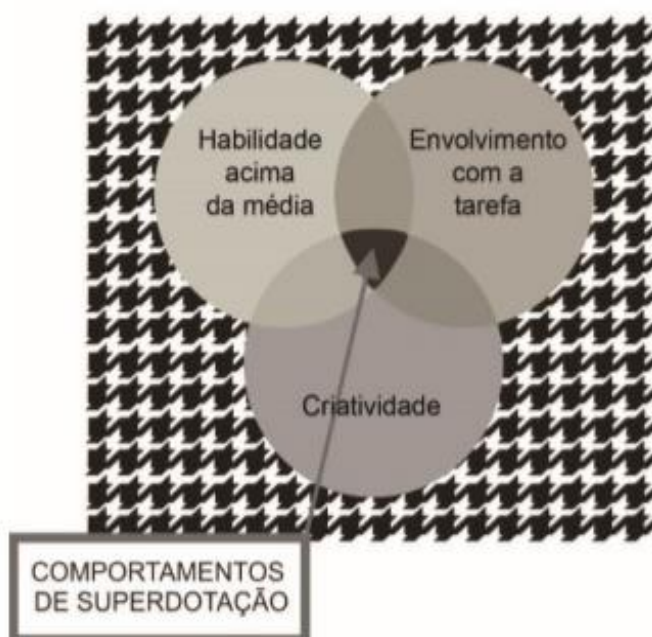
Joseph Renzulli, por sua vez, criou a Teoria dos Três Anéis, que dá suporte para pressupostos, filosóficos e evidencia o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model* – SEM), resultado de seu trabalho que é considerado pioneiro, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas. Sua metodologia também nos subsidiará quanto à identificação dos estudantes com AH/SD e Talento Lógico-Matemático.

Segundo Renzulli (2004), pode-se dividir as capacidades superiores em duas categorias que são distintas: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. A primeira é também conhecida como a “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, porque pode ser facilmente identificada por testes de QI e observações a partir de atividades acadêmicas. Geralmente, mas não sendo uma regra, os alunos com este tipo de habilidade possuem bons resultados na escola. Já a habilidade criativa-produtiva está diretamente ligada ao desenvolvimento de produções originais, tendo a ênfase direcionada ao uso e aplicação dos processos de pensamento.

A Teoria dos Três Anéis apresenta a superdotação como a interseção de três aspectos: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os três anéis estão postos em um padrão xadrez que representa os fatores ambientais, familiares, emocionais, e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação.

Estes três aspectos mencionados são definidos da seguinte forma: a capacidade acima da média é considerada a partir dos comportamentos visivelmente observados, relatados e constantes que confirmam a expressão de habilidades superiores em relação a uma média em qualquer área do conhecimento. O envolvimento com a tarefa é expresso no alto nível de interesse e motivação pessoal nas atividades realizadas em que possui habilidades superiores. Por sua vez, a criatividade é definida como a demonstração de traços criativos, no fazer ou no pensar, tendo mais a ver com processos do que com produto

Figura 1 - Modelo Triádico de Renzulli



Fonte: Google Imagens. Acesso em: 16/10/2018

Depreende-se que de todas as concepções citadas, não é simples caracterizar o indivíduo com AH/SD. Existem muitas variações que devem ser levadas em conta. O tempo de observação se faz primordial, assim como a sistematização das manifestações desses talentos.

## **METODOLOGIA DE IDENTIFICAÇÃO**

Nossos movimentos e procedimentos metodológicos estarão pautados em nossos referenciais teóricos com vista a uma postura atuante dos pesquisadores, buscando contribuir com a realidade dos sujeitos que possuem autorização dos responsáveis, além do consentimento próprio para participar da pesquisa.

A escolha do local, o Ifes – Campus Vitória, ocorreu pela importância do seu espaço para educação no estado do Espírito Santo. Com 108 anos de história, completados em 2017, o Ifes já formou para o mercado de trabalho e universidades milhares de jovens e é reconhecido como grande expoente da educação pública, principalmente da área tecnológica e lógico-matemática, que é o objeto de interesse dessa pesquisa.

Em razão da complexidade e da amplitude da temática que envolve os alunos com AH/SD e Talento Lógico-Matemático, este estudo estará centrado nas análises sobre um determinado grupo de alunos e professores do Ifes – Campus Vitória: turmas do primeiro ano de ensino médio. As devidas aproximações e descrições desse grupo serão feitas por intermédio do Napne, após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes (CEP/IFES).

### **APLICAÇÃO DO MODELO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PORTAS GIRATÓRIAS - (*REVOLVING DOOR IDENTIFICATION MODEL - RDIM*)**

Iniciamos ressaltando que a identificação é um dos aspectos mais importantes a ser considerado no atendimento especializado do aluno com AH/SD, dada a necessidade de um pronto suporte, que tenha como principal objetivo a desenvolvimento das potencialidades e o ajustamento social desses alunos. É importante acentuar que a identificação por si só, servindo apenas para diagnosticar atributos e sem o objetivo de encaminhamentos, trabalho especializado ou enriquecimento curricular, não possui validade quando estamos tratando de uma educação de qualidade para esses indivíduos.

Identificar e incluir esses alunos, traz também a possibilidade de torná-los mais visíveis perante a sociedade, principalmente no ambiente escolar, uma vez que, milhares de talentos não são trabalhados de acordo com suas reais necessidades por não terem sido identificados e incluídos. Dialogando com nossa afirmativa, Freeman e Guenther (2001, p. 53) colaboram ao dizer que a “identificação pela provisão implica oferecer experiência educacional que estimule e desafie os mais capazes. Como qualquer outro estudante, eles precisam disso constantemente e consistentemente”.

Por isso, buscando qualificar nosso trabalho a partir de embasamentos científicos nos apoiamos no Modelo de Identificação das Portas Giratórias, (RENZULLI, 1997, 2004), que criou uma metodologia para facilitar a seleção de estudantes que farão parte de um Pool de Talentos, expressão última utilizada pelo autor para denominar o grupo de alunos identificados.

Para transformar as características dos estudantes talentosos descritas no Modelo dos Três Anéis (exposto anteriormente, ver figura 01) que são: habilidade

acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa em comportamentos passíveis de observação e registro, utilizando sistema de identificação com maior eficácia, Renzulli (1997, 2004) propõem quatro fontes de informação distintas: informação psicométrica; informação sociométrica; informação desenvolvimental; e informação de produto ou realização.

Na informação psicométrica, temos como subsídio os testes de inteligência e aptidão. O segundo tipo, a informação desenvolvimental, é obtido pela indicação dos professores e a auto-nomeação. A informação sociométrica, refere-se aos indicativos obtidos a partir dos colegas. E por fim, a informação de produto ou realização consiste na análise de trabalhos realizados pelos estudantes, suas produções e pela observação dos seus comportamentos na realização de atividades desafiadoras.

Portanto, para obter informações sobre as características descritas anteriormente, o autor estabeleceu esse sistema de identificação, onde a metodologia foi desenvolvida, na busca de reduzir as distorções no processo de identificação baseado somente em testes de inteligência, escalas padronizadas e indicação de professores.

Observamos que a realidade do atendimento especializado aos estudantes com AH/SD no estado do Espírito Santo faz a utilização de parte dessa metodologia, detendo-se a utilizar apenas uma etapa: a indicação dos docentes. Devemos considerar a figura do professor da sala de aula como importante para apontar os indicativos de superdotação, pois é ele que convive diariamente com o aluno, em diversas situações e em uma dimensão de tempo considerável.

No entanto, ele não deve ser o único referencial de identificação, entendendo que existem muitas facetas para o talento e que seu reconhecimento não pode estar restrito apenas ao olhar do professor. Outro apontamento importante, é compreender que a identificação de estudantes com o foco na utilização de testes de inteligência, permite identificar aqueles que apresentam maior potencial em habilidades cognitivas diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico, o que representaria apenas 5% da população geral (RENZULLI, 1997).

Pessoas com maior potencial em outros domínios, que não estão tão evidentes no espaço escolar, como: criatividade, capacidade de liderança e habilidades ligadas a atividades da vida cotidiana, como culinária, produções manuais entre outros,

demandam práticas mais elaboradas para sua identificação, uma vez que o próprio contexto educacional não prioriza seu reconhecimento.

Portanto, propomos sistematizar a Metodologia das Portas Giratória (RENZULLI, 1997, 2004), com o objetivo efetivo de identificar talentos sob a ótica de variadas perspectivas. De acordo com o autor, essa sistematização tem a finalidade de selecionar um grupo maior, com um percentual entre 15% e 20% da população escolar analisada para a formação do Pool de Talentos, onde irão receber experiências de aprendizagem avançadas.

Nossa intenção é, a partir da utilização de variadas fontes de informação, permitir que as diversas formas de expressão do talento possam ser contempladas. Este trabalho será realizado em seis etapas e contará com o apoio dos profissionais do Napne – Campus Vitória:

#### ETAPA 1: Indicação por meio de testes

No caso específico desta pesquisa, iremos avaliar o desempenho dos alunos nas provas da disciplina de Matemática. Vale ressaltar que estamos cientes de que as teorias atuais relacionadas à inteligência não concebem que as habilidades superiores podem ser verificadas apenas com testes psicométricos, no entanto, dentro do nosso contexto de pesquisa, acreditamos que a análise dos testes aplicados pelos professores pode ser o início de um primeiro indicativo de habilidade na área

Além disso, segundo o autor, cerca de 50% do Pool de Talentos é composto por alunos nomeados nessa etapa. Essa abordagem habilita estudantes com alto nível de habilidade intelectual a participarem do programa.

Esse movimento contará com apoio direto dos professores das disciplinas e Matemática, que deverão preencher uma lista, instrumento sistematizado pelos pesquisadores, nomeando os alunos com as maiores notas/médias dentro no período de investigação do ano de 2018.

### ETAPA 2: Indicação de professores

Esta segunda etapa também contará com a parceria dos professores das disciplinas de Matemática que preencherão o instrumento de indicação dos alunos. Por sua proximidade com os estudantes, os professores podem indicar os alunos que se destacam e que possuem características não perceptíveis de imediato e aos testes: criatividade, liderança, entre outras. Por meio deles é possível considerar indicadores de características individuais que se destacam, principalmente quando comparado aos pares do mesmo grupo.

### ETAPA 3: Caminhos alternativos (nomeação por colegas e auto-nomeação):

A nomeação por colegas é um caminho alternativo que permite identificar habilidades que os estudantes possuem, mas que, por alguma razão, os professores não observaram.

Já a auto-nomeação, de acordo com o autor, é mais indicada para os estudantes no final do ensino fundamental e início do ensino médio. Nessa etapa, o aluno deverá preencher um instrumento apropriado (anexos) e a decisão sobre a inclusão dos alunos dependerá de um estudo de caso, que em nossa pesquisa será subsidiado pelo Napne.

Dessa forma, os instrumentos serão distribuídos nas turmas pesquisadas e os estudantes terão a oportunidade de indicar colegas ou fazer a auto-nomeação. Os resultados serão analisados e os alunos que forem nomeados serão encaminhados para uma entrevista em parceria com o Napne.

### ETAPA 4: Indicações especiais

Trata-se de dar oportunidade à alunos que se destacaram em períodos anteriores, mas que por algum motivo (problemas pessoais, motivacionais, emocionais) estão apresentando um padrão de baixo rendimento escolar. Essas indicações poderão ser feitas por professores e equipe pedagógica, senso necessário um breve estudo de cada caso para inserção dos estudantes no Pool de Talentos.



### ETAPA 5: Indicação por meio da informação da ação

Dá a possibilidade do professor ou algum membro da equipe pedagógica indicar alunos que possuem altos níveis de envolvimento com a tarefa - fator considerado indicativo para a AH/SD, de acordo com Renzulli (1997,2004), demonstrando interesse incomum em alguma disciplina, matéria ou tópico, necessitando de aprofundamento.

### ETAPA 6: Notificação dos pais

Ao final da formação do Pool de Talentos os pais serão informados da indicação dos seus filhos com a finalidade de valorizar o potencial superior e talento dos estudantes, baseados na promoção da afetividade e autoestima. Será esclarecido que os alunos não serão rotulados de superdotados, mas que a pesquisa pretende incentivar estudantes talentosos e propor encaminhamentos para a produção de conhecimentos em prol da satisfação pessoal e inclusão escolar.

## **DIÁLOGOS NO GRUPO FOCAL**

Ao pensar em momentos de escuta e diálogo com os alunos identificados com indicativos de AH/SD, levaremos em conta Renzulli (1997, 2004) que recomenda que não seja revelado aos estudantes que são superdotados e/ou com altas habilidades, mas que, baseado na concepção triádica de dotação, eles apresentam potenciais específicos que podem ser desenvolvidos nas atividades de enriquecimento curricular, favorecendo sua criatividade e seus talentos, sendo diferentes daquelas trabalhadas em sala de aula.

Como já foi exposto anteriormente, a terminologia utilizada para denominar esses alunos reforça a ideia de superioridade intelectual. O prefixo “super” antecedendo dotação e a expressão altas habilidades sugere uma imagem superiorizada do estudante que é colocado na posição de “sabe-tudo” e “gênio”. Contudo, a intenção desta pesquisa é justamente a oposta.

Sabendo dessas particularidades e com o objetivo de desmistificar essas ideias, propomos dialogar questões sobre o talento no espaço escolar do Ifes –

Campus Vitória, estabelecendo discussões sobre a promoção de atividades que potencializem suas habilidades, no caminho de uma educação inclusiva com vistas à diversidade.

Por isso, a princípio, planejamos quatro encontros semanais com duração aproximada de 1 hora e 50 minutos, subsidiados pela metodologia de grupo focal, expostos no quadro de planejamento abaixo.

QUADRO DO PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL: "POOL DE TALENTOS"		
	ATIVIDADES	OBJETIVOS
<b>ENCONTRO 1</b>	<p><b>Atividade 1: Desenhe seu nome.</b></p> <p>- os estudantes deverão utilizar a criatividade para ao invés de escrever, desenhar seus nomes em um crachá para apresentar aos demais colegas.</p> <p><b>Atividade 2: Eu sou assim!</b></p> <p>- os membros do grupo devem descrever eles mesmos, (características físicas, pessoais e preferências) utilizando imagens que estarão disponíveis no quadro da sala.</p> <p><b>Atividade 3: O que é talento?</b></p> <p>- para iniciar o diálogo os estudantes irão preencher uma tabela exploratória de identificação de habilidades em seguida iremos propor a partilha dessas informações buscando discutir sobre o assunto, apresentando a concepção triádica de dotação.</p>	<p>- Promover a interação entre os estudantes selecionados para participar do grupo;</p> <p>- Apresentar a concepção triádica de dotação;</p> <p>- Dialogar sobre a problemática: "Eu tenho talento?".</p>
<b>ENCONTRO 2</b>	<p><b>Atividade 1: Explorando os sentimentos</b></p> <p>- os estudantes serão estimulados a preencher coletivamente as sentenças expostas no quadro, onde iremos dialogar como se sentem em diversas situações do cotidiano.</p> <p><b>Atividade 2: Na minha escola tem bullying?</b></p> <p>A pesquisadora/ mediadora do grupo focal irá exibir trechos do filme "Extraordinário" para fomentar as temáticas que serão discutidas oralmente: - você considera o personagem principal talentoso?</p> <p>-como ele enfrenta o preconceito?</p>	<p>- Dialogar questões relacionadas ao bullying e estereótipos do aluno talentoso.</p>
<b>ENCONTRO 3</b>	<p><b>Atividade 1: Isto serve para quê?!</b></p> <p>- após dividir o "Pool de Talentos" em 4 grupos de trabalho, os alunos deverão pensar e escrever na</p>	<p>- Discutir sobre a importância da criatividade para resoluções de problemas em sala de aula e na vida</p>

	<p>atividade o maior número de usos possíveis para alguns objetos comuns do cotidiano de todos (clips, grampos, sacolas de supermercado etc.)</p> <p><b>Atividade 2: Como eu posso desenvolver meu talento?</b></p> <p>- espaço de escuta para que os estudantes falem sobre suas áreas de interesse dentro do universo de seus talentos e como eles gostariam de desenvolvê-los.</p>	<p>cotidiana.</p> <p>- Elencar possíveis atividades de enriquecimento escolar para estudantes com Talento Lógico-Matemático.</p>
<p><b>ENCONTRO</b></p> <p><b>4</b></p>	<p><b>Atividade 1: Oficina de Jogos e Desafios</b></p> <p>- momento livre para atividade com jogos e desafios que serão disponibilizados pelos pesquisadores/mediadores do grupo focal (exemplos: cilada, xadrez, sudoku 3D, pequenos robôs programáveis, entre outros).</p> <p><b>Atividade 2: Como eu posso desenvolver meu talento?</b></p> <p>- o diálogo sobre as atividades de enriquecimento será retomado com o intuito de reforçar sua importância e novamente os alunos serão indagados sobre as atividades que gostariam de realizar para potencializar seus talentos.</p>	<p>- Desenvolver o Talento Lógico-Matemático.</p> <p>- Elencar possíveis atividades de enriquecimento escolar para estudantes com Talento Lógico-Matemático.</p>

## PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS

Ao refletirmos de maneira crítica sobre quais encaminhamentos devemos propor aos estudantes com AH/SD, faz-se necessário que a comunidade do Ifes – Campus Vitória como todo, (estudantes, professores, equipe pedagógica e demais funcionários) despertem para a importância desses alunos e contribuam para o seu desenvolvimento, de maneira a evitar a discriminação, rotulação e exclusão desses indivíduos.

Após a identificação desses estudantes, acreditamos que irão se expandir as possibilidades de resposta às suas necessidades educacionais, considerando os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Trata-se de verdadeiramente garantir a inclusão desses alunos no espaço escolar tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica, quanto de medidas extras que atendam essas necessidades individuais.

Nesse sentido, os encaminhamentos serão apontados de acordo com o perfil dos alunos identificados. Em um primeiro momento podemos apresentar propostas de

criação de parcerias com os diversos espaços do Ifes – Campus Vitória e também espaços não formais de educação, facilitando o acesso aos recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos na busca do enriquecimento curricular. (bibliotecas, laboratórios, universidades etc.).

A criação de grupos de estudos e discussões no contra turno escolar pode ser considerada uma alternativa de estímulo à promoção de projetos e trabalhos, podendo ser expandida a eventos acadêmicos e feiras científicas.

Esse enriquecimento curricular diz respeito a oportunidades de experiências de aprendizagem que o currículo do ensino regular não proporciona para os estudantes. Propomos um caminho junto a diversidade, priorizando o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas especificidades.

Alencar e Fleith (2001) evidenciam que as práticas de atendimento ao aluno com AH/SD devem possibilitar o desenvolvimento ao máximo dos seus talentos, buscando uma existência feliz e realizada, onde possam fortalecer um autoconceito positivo e aplicar suas áreas de experiência.

Não menos importante é a formação continuada de professores e profissionais da educação para o trabalho com esses estudantes. Segundo Freeman e Guenther (2001) existem muitas possibilidades a serem iniciadas dentro de uma sala de aula regular para favorecer apropriadamente o desenvolvimento desses alunos sem prejudicar ou diminuir sua interação com seus pares etários.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A execução da pesquisa irá promover e evidenciar o trabalho e o atendimento dos alunos com AH/SD, tendo como foco o Talento Lógico-Matemático, dando visibilidade para existência dessa modalidade de ensino.

As possíveis intervenções propostas serão prerrogativas para uma educação com mais qualidade para esses alunos, pois a ênfase nas oportunidades escolares colabora para o processo de construção do conhecimento e para a valorização das diferentes formas de pensar. Práticas pedagógicas mais aprimoradas estimulam ainda mais o desenvolvimento das estruturas cognitivas e possibilitam criar recursos

compatíveis com a finalidade educacional de ampliar as condições de aprendizagem desses alunos.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa terá grande contribuição para a sociedade de maneira em geral, pois fica claro que o desenvolvimento de potenciais e talentos gera futuros profissionais capacitados que poderão trazer contribuições com o seu trabalho e produções para a comunidade.

Pretendendo atingir o âmbito escolar formal, não formal e a comunidade, temos a intenção de maximizar a participação dos alunos com AH/SD e Talento Lógico-Matemático da rede de ensino pública nos espaços de atendimento potencializadores dos seus talentos e, além disso, promover a prática de pesquisas e desenvolvimento de produtos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo, SP: EPU, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 5.692**. 11 de agosto de 1971.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente** – a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1994.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver Capacidades e Talentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RENZULLI, Joseph. O Que É Esta Coisa Chamada Superdotação e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de Vinte e Cinco Anos. **Revista Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. v.27, n.52 p. 75-131, jan/abril 2004.

\_\_\_\_\_. **The Schoolwide Enrichment Model**: a how-to guide for educational excellence (2nded). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

*FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS E  
OUVINTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.*

*Danieli Grancieri Debona*

*Suzana Grimaldi Machado*

*Adriane Bernardo de Oliveira Moreira*

# FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS E OUVINTES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

*Danieli Grancieri Debona*

*Suzana Grimaldi Machado*

*Adriane Bernardo de Oliveira Moreira*

## RESUMO

Discussões acerca da educação inclusiva vêm sendo potencializadas no cenário educacional e a formação dos professores, seja inicial ou continuada, emerge como um dos fatores para garantir ou, ao menos, facilitar a inclusão dos sujeitos. Neste trabalho, a questão central está localizada na inclusão do sujeito surdo e nas percepções dos docentes em relação a sua formação acadêmica e profissional dentro da perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, identificar como os docentes percebem a inclusão e maneiras pelas quais a sua formação – inicial ou continuada – pode contribuir para sua atuação, promovendo uma inclusão plena dos sujeitos, é o objetivo maior deste estudo. Para tanto, foi aplicado um questionário com 7 perguntas a 54 participantes, o qual possibilitou verificar quais conhecimentos os docentes possuem, quais ainda são necessários construir para atuarem com estudantes surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula, além de suas percepções acerca da formação inicial ou continuada e da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação Docente. Surdez.

## ENTENDENDO A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE PARA MELHOR INCLUSÃO DOS SURDOS...

Segundo dados do IBGE, em 2010, o Brasil possuía 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Essas pessoas podem encontrar, nas mais simples tarefas do cotidiano, barreiras comunicacionais, relacionadas a sua língua – Libras (SANTIAGO, 2013). Isso acontece por que a Libras tem como fundamento um sistema linguístico de natureza visual motora (SCHLUNZEN; BENEDETTO; SANTOS, 2013), se diferenciando da fala, que é um instrumento de massa que a sociedade utiliza para se comunicar (SILVA, MOREIRA, 2016).

Percebe-se então, que devido as diferenças de comunicação, existe uma dificuldade de integração entre pessoas surdas e não surdas, que culmina na marginalização da minoria, ou seja, do indivíduo surdo.

Tendo por embasamento, Bassan et al. (2016), pensa-se que a escola, um espaço de inclusão e aprendizagem, por excelência, exerça um papel fundamental para esses indivíduos, fazendo com que a interação e a inclusão entre surdos e ouvintes se dê de modo satisfatório, rompendo ou minimizando tais barreiras.

Com a ampliação das discussões acerca da educação inclusiva no cenário educacional, a formação dos professores, seja inicial ou continuada, emerge como um dos fatores para garantir ou, no mínimo, facilitar a inclusão desses sujeitos (GYSLANE; DINIZ, 2014), visto que o docente atua como intermediador e facilitador não só do ensino-aprendizagem, mas também da socialização entre indivíduos independente de suas diferenças.

Assim, a questão central deste trabalho está localizada na inclusão do sujeito surdo na escola e as percepções dos docentes em relação a educação inclusiva e a sua formação acadêmica e profissional para atuar na e com as diferenças.

## **OS DOCENTES ESTÃO PREPARADOS PARA AUXILIAR NO ENSINO-APRENDIZADO E SOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS?**

A educação é direito garantido por Lei a todos, independentemente de ser portador de alguma necessidade especial ou não.

A educação, é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Artigo 205)

Contudo quando se trata de educação inclusiva, ainda há muito a se fazer para se ter efetivamente um formato de escola que atenda todos os educandos, a esse exemplo temos Guimarães (2017) afirmando:

Essa escola inclusiva, na prática ainda em construção, é resultado de esforços de educadores, gestores, familiares e governo (...) Nesse modelo de escola de diferenças a educação inclusiva se concretiza a partir de mudanças, atualizações e novas práticas pedagógicas. (GUIMARÃES, 2017, p. 173)

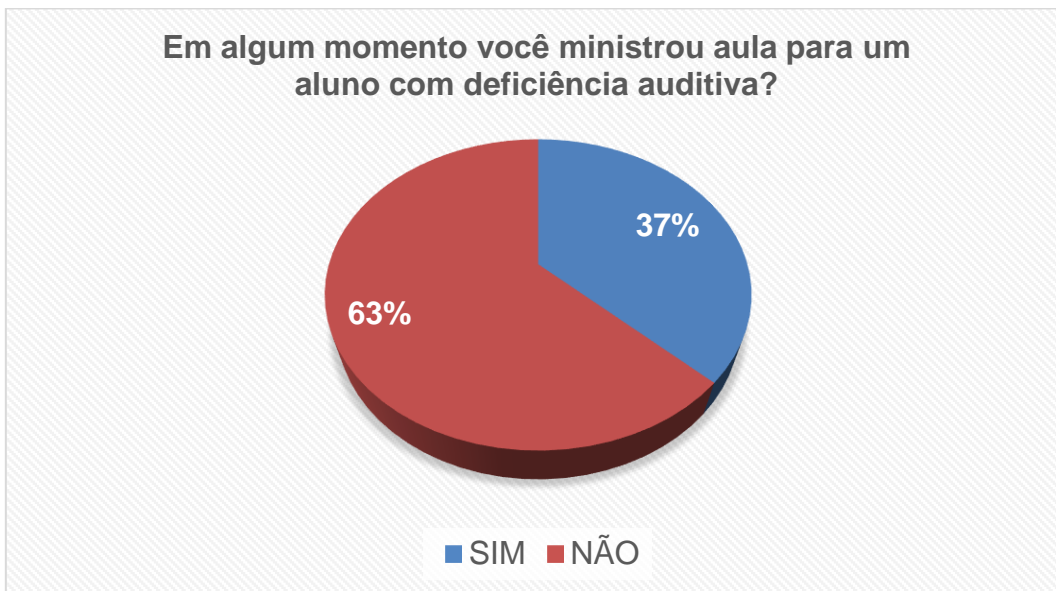


Assim temos, que a utilização correta das práticas pedagógicas é fundamental para que a inclusão dos surdos ocorra efetivamente, mas para isso é necessário que os docentes tenham preparo e conhecimento acerca do assunto.

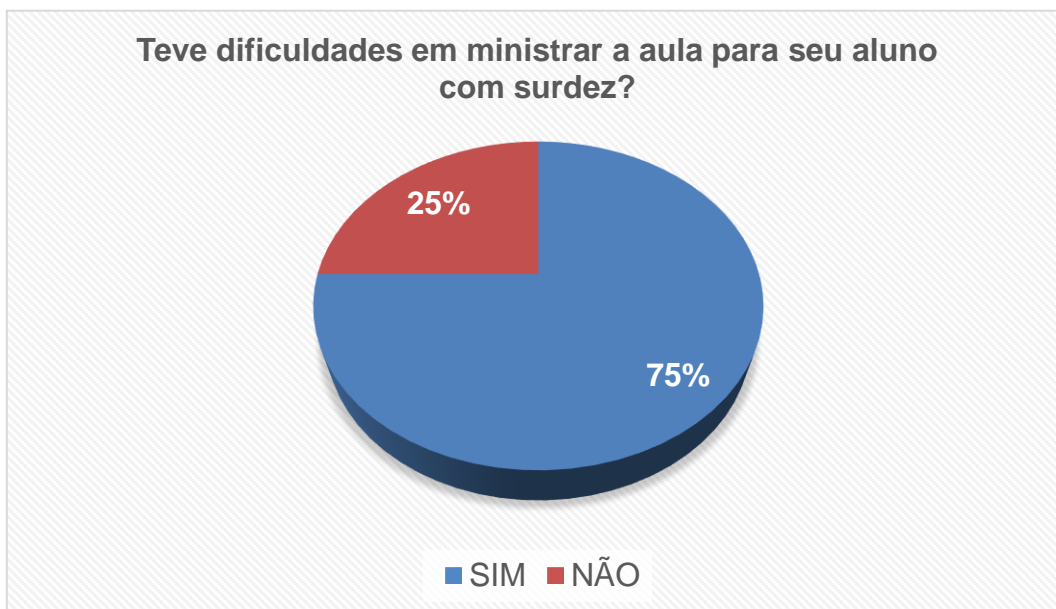
Afim de verificar esse fato, e por meio da análise de referenciais teóricos, elaborou-se um questionário com 7 perguntas que foi aplicado, aleatoriamente, a 54 professores das redes pública e privada de ensino, o qual possibilitou verificar quais conhecimentos os docentes possuem, que ainda são necessários construir para atuarem com estudantes surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula, além de suas percepções acerca da formação inicial ou continuada e da educação inclusiva.

### **A REALIDADE DOS PROFESSORES ATUANTES NA REDE DE ENSINO EM RELAÇÃO A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS...**

Por meio das respostas obtidas com o questionário, evidencia-se a ausência de formação especializada, ocasionando dificuldades tanto para docentes quanto para discentes, sejam eles surdos ou ouvintes, no processo de inclusão escolar. Os gráficos apresentados, a seguir, demonstram tal observação.



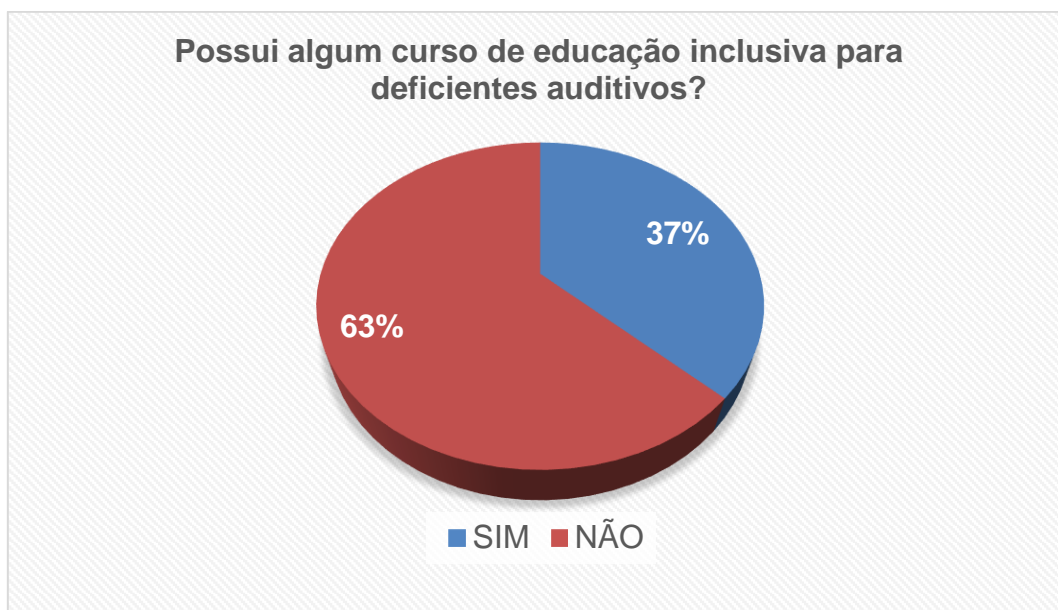
**Gráfico 01:** Resposta da pergunta de número 02



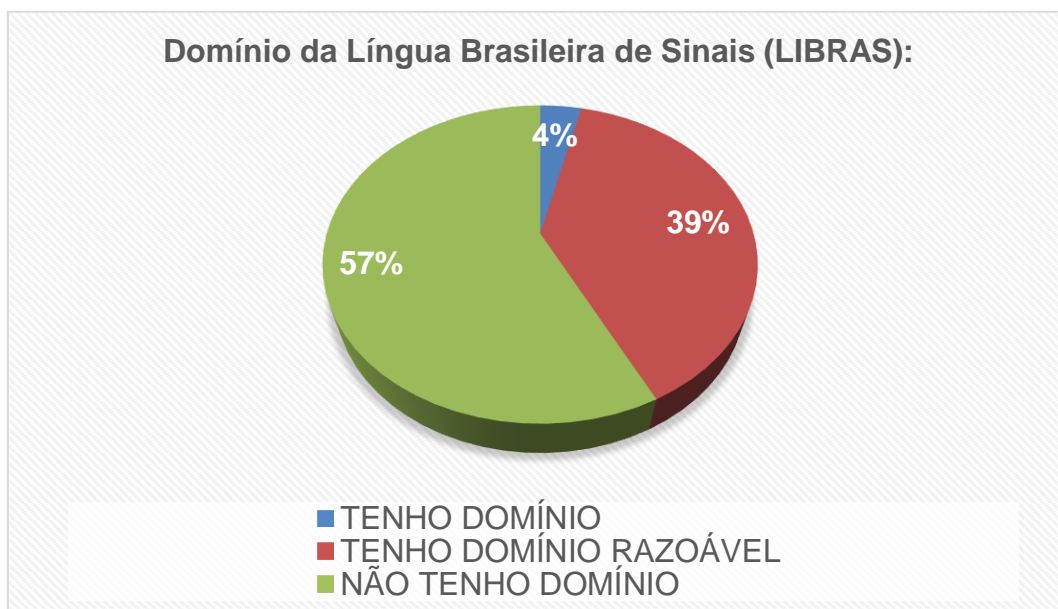
**Gráfico 02:** Resposta da pergunta de número 03

Observa-se por meio das respostas das perguntas 02 e 03, que dentre os docentes que já trabalharam em algum momento com alunos surdos, 75% tiveram dificuldades em ministrar aulas para esse aluno, reafirmando o que Souza (2015) aponta: “A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular está prevista em lei, mas continua sendo um desafio e gerando polêmica. Muitas escolas ainda não estão preparadas e muitos professores não têm o treinamento adequado para promover essa inclusão”. Os gráficos a seguir também demonstram a falta de treinamento dos

professores, visto que a maior parte dos respondentes não possui nenhum curso dentro da área de educação inclusiva e nem domínio da Língua Brasileira de Sinais.



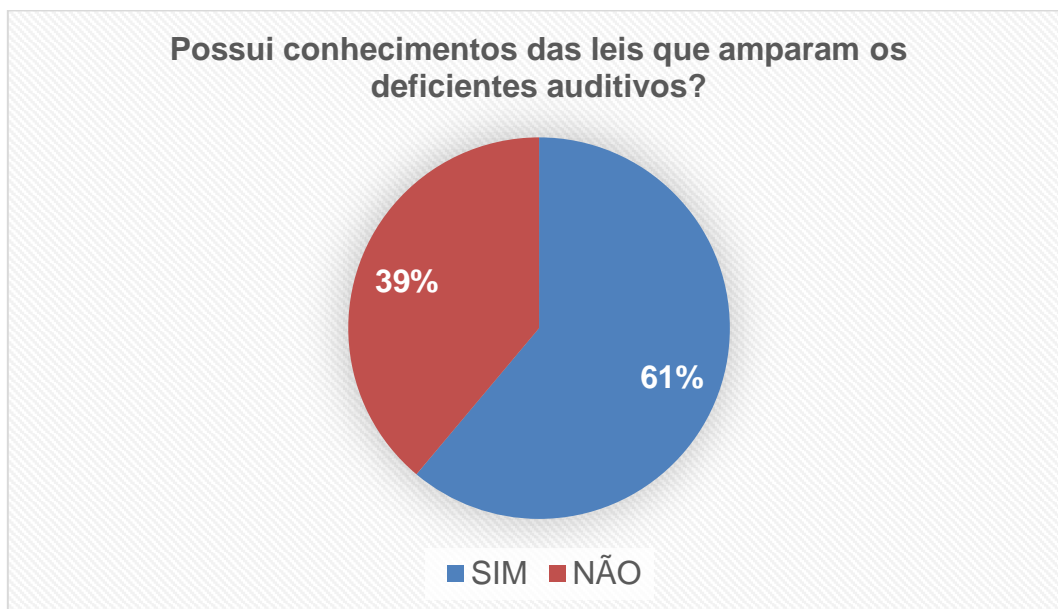
**Gráfico 03:** Resposta da pergunta de número 04



**Gráfico 04:** Resposta da pergunta de número 05

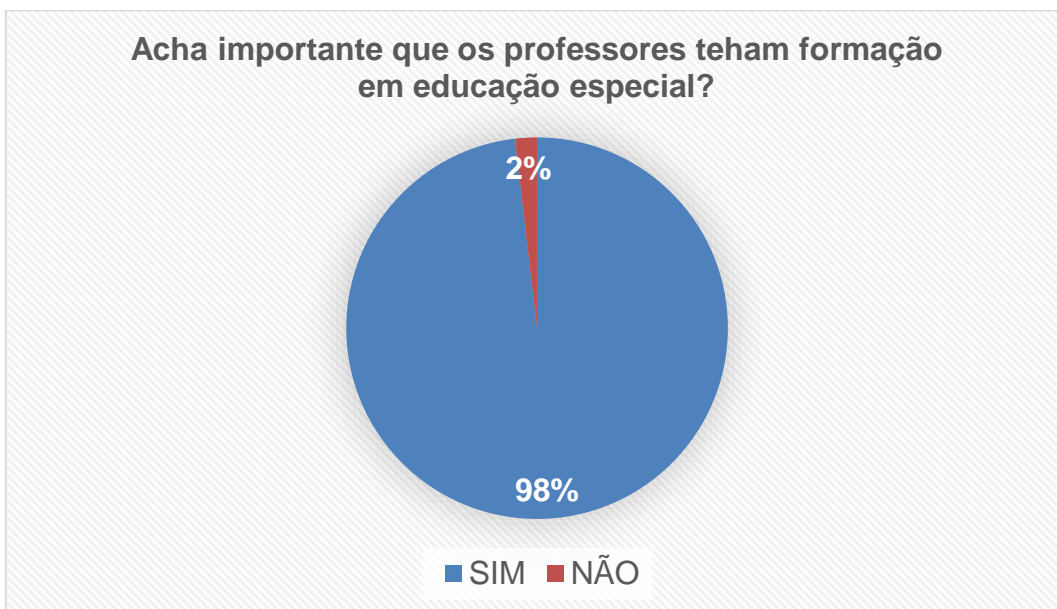
Outro fato importante que foi possível identificar, diz respeito ao conhecimento de Leis que amparam os alunos com necessidades específicas, ou seja, 61,1% dos respondentes diz conhecer os direitos dos alunos com surdez que se apresentam na

Lei 10.436 e no Decreto 5.626. Esse fato é de extrema importância por que demonstra o avanço da conscientização por parte dos professores, de que eles precisam conhecer os direitos desse aluno surdo, sabendo quais são seus deveres como docentes (CASSIANO, 2017).



**Gráfico 05:** Resposta da pergunta de número 06

Por fim o último e mais importante gráfico, deixa claro que a maioria dos docentes entrevistados entendem que é indispensável buscar qualificação para atuar com alunos com necessidades específicas, isso nos leva a entender que mesmo os que ainda não possuem formação em educação inclusiva entendem a importância dessa formação para sua prática.



**Gráfico 06:** Resposta da pergunta de número 07

## BREVES CONSIDERAÇÕES

As informações e dados apresentados demonstram que, embora os docentes não possuam formação específica em educação especial e inclusiva para surdos, a grande maioria entende tal formação como fundamental para a sua prática cotidiana, o que demonstra a necessidade urgente em ressignificar e potencializar a formação dos professores para esta escola, que se pretende, cada vez mais, inclusiva.

Essa ressignificação pode ser feita de forma a abranger a escola, família e comunidade, para se tornar mais efetiva, pois assim os professores entenderam a importância do seu papel em prol do desenvolvimento da educação inclusiva, ao mesmo tempo que serão valorizados pelas famílias e comunidade que ao entender a significância do ato “Incluir” estará cada vez mais aberta e preparada para a inclusão de quais indivíduos com necessidades específicas.

## REFERÊNCIAS

BASSAN, Adrielle Louise, et al. **A relação família e escola no desenvolvimento da oralidade do aluno surdo na escola Epheta**. Ensaios Pedagógicos. Curitiba-PR. v. 01, n 12, p. 49-63. 2016.

CASSIANO, Paulo Victor. **O surdo e seus direitos**: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. Revista Virtual de Cultura Surda, n. 21, 2017.

GUIMARÃES, Natally Nobre. **Ouvir com os olhos**: como promover a inclusão de alunos surdos em sala de aula. Revista Vernáculo, n. 39, 2017.

GYSLANE, Tamyres; DINIZ, Rosa Maria Rodrigues. **A formação dos professores no ensino de surdos em classe comum**: uma realidade no município de Castanhal. 2014. Disponível em:

<<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/educacao/a-formacao-dos-professores-no-ensino-surdos-classe-comum.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010. Disponível em:

<[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SANTIAGO, Vânia de Alquino Albres. Surdez e sociedade: Questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, Neiva de Alquino.; GRESPAN Neves, Sylvia Lia. **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: FENEIS, 2013. Cap. 6, p. 145-166.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; BENEDETTO, Laís dos Santos di; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **O que é Libras?** São Paulo: Unesp, 2013. Disponível em:

<[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47933/1/u1\\_d24\\_v21\\_t01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47933/1/u1_d24_v21_t01.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2018.

SILVA, Vanessa Jeane da, MOREIRA, Ivanete Maria Barroso. **As barreiras da comunicação no ensino de alunos surdos**: Um estudo de caso. III Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_M D1\\_SA7\\_ID3871\\_26052016100846.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA7_ID3871_26052016100846.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2018.

SOUZA, Sílvia. **Falta preparo para inclusão de crianças com deficiência na escola regular**. Rede Mobilizadores. 2015. Disponível em:

<<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/falta-preparo-para-inclusao-de-criancas-com-deficiencia-na-escola-regular/>>. Acesso em: 23 set. 2018.

*INCLUSÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS COMUNS:  
FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO  
EDUCACIONAL EM FOCO*

*Alexandro Braga Vieira*

*Lara Regina Cassani Lacerda*

*Wenderson Mação Pereira*

# INCLUSÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS COMUNS: FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM FOCO

*Alexandro Braga Vieira*

*Lara Regina Cassani Lacerda*

*Wenderson Mação Pereira*

## RESUMO

O estudo busca reflexões sobre a importância de haver, nos processos de formação de professores, diálogos com aportes legais que sustentam a inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica, organizada em dois momentos correlacionados, tendo o primeiro a tarefa de apresentar as principais legislações e as teorizações de pesquisadores, em intercessão com a formação de professores. A segunda parte mostra quinze estudos de mestrado/doutorado que apontam a importância de se abordar, nos momentos de formação, a legislação vigente, tendo como horizonte o direito à aprendizagem para o estudante surdo. Como resultados, o estudo aponta como necessário haver investimentos na formação docente, composição de discussões sobre o direito à Educação para o estudante surdo e incorporação da legislação vigente nos momentos de formação como possibilidade de os docentes aprofundarem seus conhecimentos sobre a inclusão escolar e a educação de surdos.

**Palavras-chave:** Surdez. Inclusão. Formação docente.

## INTRODUÇÃO

A inclusão do surdo nas escolas de ensino regular é a representação da conquista e do reconhecimento em forma de leis, que não surgiram espontaneamente, mas sim por meio de lutas e enfrentamentos que reafirmam os direitos desses sujeitos como cidadãos. No entanto, tal inclusão não depende somente da matrícula e da presença desse aluno, sendo necessário que haja uma transformação no pensar e agir da/na escola como efetivamente uma escola para todos. A Educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência.



No ambiente escolar, percebe-se que o processo de escolarização dos alunos decorre da compreensão dos professores/gestores sobre o direito à escolarização, situação que faz refutar a importância de garantir que os educadores conheçam com mais afinco o que traz a legislação educacional sobre a inclusão dos surdos nas escolas comuns. Esses processos formativos podem ajudar os professores a reverem suas práticas, articularem seus saberes-fazeres com a equipe do atendimento educacional especializado e planejarem ações colaborativas para que os surdos possam acessar os conhecimentos mediados nos cotidianos escolares, ganhando destaque as contribuições que o conhecimento sobre a legislação pode contribuir para o processo.

Destacamos então que, pela via da formação em contexto, a reflexão crítica dos documentos orientadores e a realidade vivida nas escolas, pode ajudar as escolas a se organizarem na lógica do direito à Educação, e da compreensão que esse é um processo contínuo.

Assim, para compor este texto, escolhemos organizá-lo em dois momentos. No primeiro, estabelecemos diálogos com a legislação educacional direcionada para a inclusão de surdos nas escolas comuns e, em seguida, com Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) e Philippe Meirieu (2002, 2005), para embasar o direito de aprender desse aluno e nos ajudar a compreender a importância de as políticas de formação docente oportunizarem a reflexão sobre os documentos que fundamentam a inclusão desses sujeitos nas escolas comuns. Em seguida, dialogamos com quinze estudos (mestrado e doutorado) que abordam temáticas que são relevantes para serem discutidas nesses momentos formativos, mostrando a realidade do cenário atual da educação de surdos.

## **JUSTIFICATIVA**

A composição desta rede dialógica entre os documentos orientadores (legislações) e a realidade encontrada sobre a inclusão dos estudantes surdos nas escolas comuns, o vivido, se justifica pelo fato de presenciarmos cotidianamente discursos como: “não concordo com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum”; “penso que esses alunos não têm

condições de aprender”; “o que fazer com uma pessoa com deficiência em sala de aula, já que não temos formação para atendê-los?”.

Essas produções discursivas têm nos levados a pensar: por que alguns professores não compreendem que a Educação de Surdos na escola comum se sustenta pela via de um direito constitucional? Por que os pontos de vista desses professores parecem suplantar a questão legal e o direito à Educação? Que normativas respaldam o direito à Educação dos estudantes surdos? O que as escolas sabem sobre essas normativas? Por que muitas escolas não buscam (em vários casos) sustentação nos documentos orientadores para subsidiar a escolarização desses estudantes? Nesse viés, como a literatura educacional também colabora com essa tensão e pode trazer contribuições para a formação continuada de professores?

Também se justifica pelo fato de trazermos para o debate um sujeito (o surdo) que, dentre tantas questões que o constitui, traz um tipo de condição que (muitas vezes) se torna invisível, pois, quase sempre, é percebida quando há a necessidade de comunicação com outras pessoas, comunicação essa que, na maioria dos casos, ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), entendida como:

[...] um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua portuguesa falada no Brasil. A Libras, Língua Brasileira de Sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence (ABREU, 2006, p. 9).

Sendo assim, observamos que a proposta de inclusão de estudantes ainda é muito frágil e em processo de incorporação à realidade escolar, situação que desencadeia sentimentos de inseguranças e dúvidas ou decisões incertas no que deveria ser direcionado para esse processo de inclusão como, por exemplo, aberturas para que os professores utilizem o desconhecimento da Libras como justificativas para suas ausências na educação dos alunos, transferindo, aos intérpretes e aos demais profissionais do AEE, a função de promover sozinhos a mediação do ato educativo. Esse cenário nos leva a perceber a importância de investimentos na formação continuada, necessitando essas políticas serem pensadas com os professores e não para ou sobre eles.

## **OBJETIVO**

Demonstrar a importância de abordagem, durante a formação continuada de professores, dos preceitos que a legislação educacional preconiza sobre a escolarização de estudantes surdos nas escolas comuns. Discutir a legislação como ponto de análise se mostra relevante, tendo em vista esse processo ainda ser perpassado por um conjunto de opiniões que afastam os docentes de compreenderem a inclusão escolar como ato ético, legal, político e pedagógico.

## **METODOLOGIA**

Optamos por uma pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua vantagem está no fato nos permitir a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p.44). Nesse sentido, é possível compreender o que já existe em pesquisas sobre o tema e ainda permite vislumbrar possíveis contribuições e avanços.

Para essa pesquisa, realizamos um levantamento de estudos (Mestrado e Doutorado) com temáticas relacionadas à nossa pesquisa. Para tanto recorreremos a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, onde encontramos quinze trabalhos que sinalizam a importância de aprofundamento legal (nos momentos de formação continuada) sobre o direito à Educação para estudantes surdos, sendo onze dissertações e quatro teses. Utilizamos os descritores “políticas para educação de surdos”, “políticas e inclusão de surdos na escola comum”, “legislação e educação de surdos”, “inclusão de surdos na escola comum”, “educação de surdos na escola comum” e “direito à educação para surdos”.

Adotamos como corte temporal o período de 2008 a 2018, pois assim analisaremos estudos que já tomam como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

## **DIÁLOGOS ENTRE A LEGISLAÇÃO, BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PHILLIPE MEIRIEU: A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM FOCO**

Verificamos que a inclusão do estudante surdo ainda está permeada por dúvidas, inseguranças, práticas equívocas, falta de formação adequada e de profissionais capacitados. No entanto, paralelo a esse cenário, encontramos um sujeito dotado de capacidades e possibilidades e que possui (como qualquer outro aluno) o direito de aprender.

Entre os documentos que referendam a inclusão dos surdos nas escolas comuns, temos a Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 208, destaca ser dever do Estado a garantia de matrícula de todos os alunos na escola comum e a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Outro documento importante de se destacar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que, no *caput* do art. 58, passa a ressignificar a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Também o art. 59 assegura aos educandos público-alvo da Educação Especial o acesso a organizações específicas que atendam às suas necessidades, perpassando currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados. Para tanto, torna-se necessário que a ação pedagógica das escolas seja mediada por profissionais com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como por professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

No que tange à inclusão do estudante surdo, destacamos, também, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assumida como a língua materna dos surdos e a segunda língua oficial do Brasil. Sendo assim, o surdo necessita se desenvolver nas duas línguas concomitantemente, no espaço escolar, passando a vigorar nas escolas o modelo bilíngue de educação para surdos.

Em 2005 foi aprovado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, considerando a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), situação expressa no art. 2º do referido decreto.

Esse Decreto, no artigo 3º, estabelece que a Língua de Sinais deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (em nível médio e superior) e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, implantando-a, ainda, como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

Assim, contempla a atuação do intérprete educacional e do instrutor de Libras nas escolas para propagar a aprendizagem dessa língua entre surdos e ouvintes. Em setembro de 2010, foi promulgada a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e discorre sobre suas atribuições.

Também destacamos que, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, e do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, encaminhamentos sobre a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) estabeleceram orientações importantes para embasar a inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns. Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, esses serviços, realizados no contraturno, passaram a ter como meta proporcionar atendimentos complementares ou suplementares à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não substituindo o acesso aos currículos comuns.

Esses documentos, ao serem examinados durante a formação docente, podem ajudar os professores a refletirem que as escolas precisam se adaptar em materiais, recursos e profissionais para atender às necessidades desses alunos e não dizer-se inclusiva apenas pelo fato de efetivar matrícula desses sujeitos para depois deixá-los por conta dos profissionais do atendimento educacional especializado, tornando-os, como diz Boaventura de Sousa Santos (2010, p.281, grifos do autor), “[...] os

excluídos foucaultianos, o 'eu' e o 'outro', simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”.

Percebemos que, muitas vezes, os surdos são generalizados como inferiores, sendo vistos somente como os alunos que compõem o quadro da Educação Especial e não da escola de maneira ampla. São os que fogem dos moldes idealizados e isso já é o suficiente para que seus processos de ensino-aprendizagem sofram danos, muitas vezes justificados pela falta de formação docente adequada e pela perda auditiva dos estudantes. Santos (2007) nos ajuda a compreender que esses excluídos foucaultianos são frutos do que ele denomina “razão indolente”, ou seja, linhas de pensamento que se mostram hegemônicas e que descartam todos aqueles que fogem aos padrões preestabelecidos. Segundo esse autor, a racionalidade moderna se mostra preguiçosa, única e exclusiva, não se exercitando o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável de conhecimentos/experiências/modos de existência existentes no mundo contemporâneo.

Tal racionalidade faz com que muitos professores acreditem que o fato de a pessoa ter perdido a audição e os professores não terem formação específica para lidar com esses sujeitos os desobriga a mediar suas aprendizagens, cabendo ao intérprete escolar e ao trabalho dos profissionais das salas de recursos multifuncionais se responsabilizarem pela mediação da aprendizagem dos estudantes surdos no contexto escolar.

O intérprete especialista para atuar na área da Educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos na sala (QUADROS, 2004, p. 54).

Com a reflexão, podemos destacar que ao professor não é obrigatório o domínio da Libras (bom seria se todos conhecessem minimamente essa língua), muito menos é um pré-requisito para ele assumir o seu papel como docente. Acreditamos, assim, que os processos de formação podem ajudar os professores a perceberem que a educação dos surdos nas escolas regulares precisa também

envolver a cultura surda, permitindo que os alunos realizem trocas entre si sobre a pluralidade cultural e linguística existente e manifestada no ambiente de aprendizagem, possibilitando experiências baseadas na realidade. Como destaca Dantas e Jesus (2015, p 69), “os professores precisam conhecer os educandos a partir do contato e do reconhecimento de suas experiências”. Assim, a partir de um planejamento que contemple a realidade de todos os alunos, inclusive os alunos surdos, e compreenda sua condição, só perceberemos ganhos, pois ninguém será excluído e não haverá prejuízos no aprendizado.

Nos processos de formação docente, é importante que o conhecimento sobre a legislação que fundamenta o processo de inclusão dos estudantes surdos nas escolas comuns ajude os professores a compreenderem o que Meirieu (2005, p.43) denomina “educabilidade de todos”: “[...] toda criança, todo homem é educável”. É uma aposta da escolha pela educação contra a exclusão. “[...] Aquele que não acredita na educabilidade de seus alunos faria melhor se o abandonasse”. Com essas palavras, o autor nos faz refletir sobre a nossa atuação, como professores frente à pluralidade de sujeitos existentes nas salas de aula, onde não deveria ser permitida a seleção de quem tem o direito de aprender, pois a Educação é para todos. Devemos estar abertos para a busca de novas práticas pedagógicas que permitam efetivar o vínculo social entre o estudante e a sociedade, pela via do acesso ao conhecimento. Meirieu (2005, p. 44) acredita que a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Compreendemos que a Educação se dá em uma constituição múltipla de trocas, em que “[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos [...] [considerando no processo que] o lado a lado é sempre melhor que o face a face” (MEIRIEU, 2002, p. 31), pois assim são reveladas as possibilidades de cada um, traduzidas em reflexões e ações que podem ser mediadas pelos profissionais envolvidos no processo de escolarização, de forma a trazer ganhos para todos, sem excluir ninguém ou negar sua história e condição.

Assumir esse ponto de vista representa admitir o compromisso com a Educação, para além dos muros da escola, ou seja, promover uma formação capaz de formar alunos pensantes, críticos e emancipados. Para isso, é preciso apostar na educabilidade dos alunos, planejar condições para se vivenciar momentos de trocas e reflexões, sem que haja o desperdício de saberes e experiências que cada sujeito traz, a ponto de transformar concepções e práticas já postas, mas que não mais atendem à realidade encontrada em sala de aula.

## **O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS?**

Uma *primeira categoria de análise* aponta para o fato de todos os trabalhos destacarem (de uma maneira ou de outra) a *necessidade de equilíbrio entre a mediação da Libras e da Língua Portuguesa*, evidenciando que o problema principal reside na falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos, revelando que, no geral, os educadores tendem a valorizar somente o esforço de comunicação do surdo, apresentando uma baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico desses sujeitos.

Neste mesmo contexto, uma *segunda categoria* se desenha: a *necessidade de formação de professores para a atuação direta com o estudante surdo*. Mesmo prevista em lei, a formação inicial e continuada não tem sido oferecida de forma a sanar os problemas relativos à falta de profissionais capacitados. Como relata um dos autores de estudos analisados: há falta de recursos (materiais e profissionais) e cursos de formação, que, muitas vezes, contradizem o que está proposto pela legislação, ou fora de alcance da realidade vivida (BARBOSA, 2011).

Os estudos também desenharam uma *terceira categoria* para reflexão: a *educação dos estudantes surdos, muitas vezes, se dá de forma improvisada ou até mesmo descontextualizada*, isso, sem considerar questões da história e da cultura desses sujeitos. As atividades são desenvolvidas e pensadas para ouvintes, contando apenas com o apoio do intérprete educacional. Muitas vezes, o ensino desses alunos segue a via de planejamentos frágeis, pois os profissionais ainda têm dúvidas sobre o que ensinar e como atuar com os surdos na sala de aula comum.



A *quarta categoria* volta-se para as *redes de apoio*. Verifica-se, na maioria dos casos, que a inclusão do aluno surdo se dá pelo cumprimento da lei na contratação do profissional intérprete, esse, muitas vezes, despreparado para atuar no cargo ao qual está submetido. Assim, torna o surdo invisível e, de certa forma, até mesmo inconscientemente, excluído.

Complementando esse pensamento, encontramos o discurso reflexivo de como deveriam ser abordadas as ações desenvolvidas pela escola frente à inclusão: não é apenas o surdo que necessita ser incluído nesse espaço, mas sim, toda sua bagagem de vida e experiências. Tudo isso, compõem possibilidades enriquecedoras para todos, já que os estudos analisados apontam para o fato de os surdos não poderem se apresentar como coadjuvantes da sua própria história, muitas vezes, isolado, excluído e com suas “mãos silenciadas” pela falta de oportunidade de comunicação dentro da escola em que é dado como incluído.

[...] devemos pensar a educação em um ideal de todos sendo a educação inclusiva aquela composta não só pelos sujeitos com necessidades educativas especiais, mas também suas histórias, diferenças, identidades e culturas assumindo um compromisso ético-político para transformar a realidade e avançar (RUZZA, 2016, p. 36).

A legislação sempre esteve voltada para a preocupação com a linguagem oral e escrita, passando despercebida a bagagem trazida pela cultura surda e o desperdício das experiências dos estudantes surdos que podem ser compartilhados contribuindo para a formação de todos. Podemos tirar proveito da pluralidade que encontramos nas salas de aulas para enriquecermos nossos planejamentos com as histórias de possibilidades que cada um traz consigo.

Os estudos, atravessados por esses pensamentos, defendem a ideia de que as políticas públicas que determinam a inclusão educacional têm se efetivado pela existência da *separação entre sala de aula regular e o atendimento educacional especializado*, como dois momentos distintos e com públicos diferenciados, compondo assim, uma *quinta categoria* de diálogo. Encontramos, inclusive, estudos com pesquisadores surdos (que traz certo diferencial para a análise). Um desses pesquisadores, pai de dois adolescentes surdos, relata que os filhos “[...] sentem na pele os efeitos da realidade escolar devido às dificuldades encontradas em decorrência das políticas públicas de educação inclusiva” (AMORIM, 2015, p.23).

Destaca ainda a fragilidade na formação docente e implementação de ações para articulação entre a sala de aula comum e o AEE: escasso planejamento; aulas que desmerecem a presença dos surdos; falta de articulação entre docentes comuns e do apoio especializado; atividades desconexas, dentre outros, pois, no dia-a-dia da escola, a maioria das ações é pensada para ouvintes. O processo de ensino-aprendizagem se fragiliza e, por conta disso, ganhando o discurso, por parte dos professores, de não estarem preparados para assumir tal função, delegando ao intérprete e à equipe do AEE a responsabilização pela escolarização dos surdos. Com isso,

Por mais que a legislação brasileira e documentos internacionais determinem que ninguém ficará fora da escola, a política educacional inclusiva se constitui um desafio, tanto na sua implementação como na sua operacionalização (AMORIM, 2015, p. 39).

Outro autor surdo que nos traz uma significativa contribuição sobre a educação dos surdos relata que seus entrevistados (alunos e ex-alunos surdos) ressaltam a dificuldade no processo de escolarização destacando como pontos principais: a dificuldade de encontrar intérpretes; o relacionamento dentro de uma instituição em que pouco se sabe sobre a Libras; a falta de compreensão sobre as explicações feitas pelo professor; a intenção pela oralização e a leitura labial, enfim, a não percepção da diferença dos surdos pela escola e a falta de condições para que esses sujeitos se comuniquem e se apropriem dos conteúdos por meio da Língua Brasileira de Sinais. Miller (2013, p.33), afirma que “[...] no Brasil, o processo de escolarização do surdo ainda é lento. Nós, surdos, não temos nossas vozes como principais no direcionamento da educação de nós mesmos”.

Com esse olhar do vivido, verificamos que o maior desafio da escola inclusiva no tocante à inclusão do surdo é acatar a ideia da educação bilíngue, ou seja, o reconhecimento da Libras, principalmente quando fortes discursos escolares compreendem as pessoas como desiguais e não como cidadãos de direitos, principalmente aquelas que trazem certa diferença linguística. Nesse sentido, emerge a escola numa perspectiva de controle, vigilância e normalização dos sujeitos marcados pela deficiência e pela banalização do ensino e da aprendizagem da Libras (CONRADO, 2014).

O diálogo com esses estudos demonstra o quanto eles trazem preocupações comuns e aproximações com as teorizações de Santos (2008, 2010) e Meirieu (2002, 2005) e nos faz refletir, enquanto professores com uma preocupação que devemos ter dentro das escolas que é a educação para todos sem ressalvas. Para isso justificamos ser totalmente pertinente a formação continuada de professores e que nessas formações possam ser abordadas temáticas que envolvam a legislação, para que a educação desses sujeitos passe a ser pensada como um direito previsto em lei e não apenas uma tentativa baseada em opiniões e o senso comum.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber que, se o processo de inclusão escolar trouxe para as escolas de ensino comum os estudantes surdos, anteriormente segregados em instituições, escolas e classes especiais e em suas residências, contribuiu também para que um conjunto de leis passasse a respaldar esse processo.

No entanto, percebemos que os professores ainda pouco compreendem as possibilidades de conceber pontos de vistas sobre esse processo de inclusão, a ponto de essas análises particulares negligenciarem a escolarização dos surdos como direito social.

Diante disso, os diálogos com a legislação educacional, com os referenciais teóricos adotados para a elaboração deste texto e com estudos preocupados em discutir o processo de inclusão de surdos nas escolas comuns evidenciam a importância de incluir nos momentos de formação docente o que preconizam os aportes legais sobre o direito de alunos surdos aprenderem nas escolas comuns.

Os diálogos aqui estabelecidos apontam como necessários os investimentos na formação docente, a composição de discussões sobre o direito à Educação para o estudante surdo e, principalmente, a incorporação da legislação vigente nos processos de formação como possibilidade de os docentes aprofundarem seus conhecimentos sobre a inclusão escolar e a educação de surdos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, L. C. S. **Políticas educacionais de inclusão**: a escolarização de surdos em Uberlândia/MG. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.625**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: a escola. Brasília, 2004. v. 3.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CONRADO, J. C. **As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governamento da escola inclusiva**. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DANTAS, E. A.; JESUS, W. F. A percepção de professoras do Distrito Federal sobre sua preparação para atuar na educação inclusiva. **Rev. Educação em Revista**, Marília, [online]. v. 16, n. 2, p. 63-82, jun./dez.; 2015. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor intérprete da Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília, 2004.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

*INCLUSÃO E PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE  
MATEMÁTICA*

*Marcela Silva de Oliveira*

*Aline de Menezes Bregonci*

# INCLUSÃO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

*Marcela Silva de Oliveira*

*Aline de Menezes Bregonci*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo auxiliar alunos surdos nas aulas de matemática, procurando investigar sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina, por meio de recursos visuais e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Para alcançar o objetivo proposto, discutimos leis, decretos, a constituição e políticas que possibilitam o direito a educação aos surdos e traçamos uma discussão teórica de base sócio-histórica, considerando a teorização de Vygotsky a partir das leituras de Goldfeld (2001). Realizamos um período de observação e vivência na escola e posteriormente o tratamento e a análise dos dados. A metodologia que utilizamos foi à pesquisa de campo e se deu em uma escola municipal do município de Alegre - ES, visando conhecer e identificar as práticas desenvolvidas por professores de matemática com seus respectivos alunos surdos e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem que os professores desenvolvem para esses alunos. É importante destacar que vivemos no contexto da escola inclusiva e é considerável que professores regentes e professores especialistas trabalhem em prol da inclusão de alunos público alvo da educação especial de modo que não haja empecilhos para o processo de aprendizagem desses alunos na escola comum.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática para alunos surdos. Processos de ensino e aprendizagem. Libras

## INTRODUÇÃO

A questão da pessoa com deficiência tem movimentado a implementação de políticas de inclusão em diversos espaços nos últimos anos. A Lei nº 7853/89, foi criada para garantir aos portadores de deficiência uma maior aproximação na sociedade, portanto, em seu artigo 2º expõem que:

o Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à

educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, [...] que propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A partir da leitura desta legislação, entendemos o papel do poder público em garantir a igualdade de direitos às pessoas com deficiência, incluindo a área de educação.

Além disso, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146/15), assegura no artigo 8º que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

A Constituição Federal garante que a educação é um direito de todos (Brasil, 1988). Deste modo, entendemos que este direito é estendido a todos os membros da população, incluindo as pessoas com deficiência.

Contudo, sabemos que tanto a sociedade quanto a escola enfrentam dificuldades para garantir a matrícula e a permanência de estudantes com essas condições. Por mais que haja a Lei nº 7853/89 dando apoio às pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/15) e a Constituição Federal de 1988, essa realidade encontra-se em construção, pois os alunos com deficiência ainda enfrentam barreiras para serem incluídos no ensino regular.

Assim, ao longo das últimas décadas por meio de movimentos e conferências, foram criadas diretrizes, decretos e leis, fazendo com que o acesso à educação fosse universalizado, incluindo crianças, jovens e adultos com deficiência. Isso foi realizado devido à busca pela igualdade, pois as pessoas com deficiências eram excluídas e seus direitos educacionais não eram assegurados.

Podemos destacar como parte desses movimentos, a Declaração de Salamanca (1994), que foi um documento redigido em uma Conferência Internacional que debateu o direito à educação de todos e que, de certa forma, inspirou a Lei de



Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 (LDBE), pois esta tem uma seção dedicada ao direito da pessoa com deficiência a ter acesso à rede regular de ensino.

Temos ainda as legislações vigentes que são: Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei nº 10436/02 (que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais) e o Decreto nº 5626/05 (que regulamenta da Lei nº 10436/02). Em resumo as diretrizes, decretos e leis oferecem aos alunos surdos matriculas em escolas comuns ou bilíngues e devem ser atendidos em sua especificidade linguística, por meio da presença do intérprete de Libras, do professor bilíngue e do instrutor surdo.

De acordo com o que foi mencionado o trabalho tem o foco no Ensino Fundamental e o Ensino Médio, dentre os conteúdos e disciplinas lecionadas, destacamos neste trabalho a disciplina de Matemática.

A matemática enquanto área de conhecimento tem sido considerada por muitos, como um conteúdo complexo, que não vê utilidade em seu dia-a-dia (Medeiros, Welter, 2015, p. 03). Essa afirmação está presente em grupos de alunos sem deficiência e que não possuem barreiras de comunicação, visão ou intelectual. No caso dos alunos com deficiência, que possuem uma ou mais das condições elencadas, tudo se torna mais difícil, pois faltam materiais adaptados, metodologias específicas de ensino e professores com formação adequada para tal.

Assim, a escola, juntamente com os professores especializados, deve buscar soluções para o ensino e aprendizagem desses alunos. Isso deve ocorrer dentro e fora da sala de aula, para que eles tenham uma boa formação acadêmica e social. Pois, pensar em incluir alunos surdos nas aulas de matemática é pensar na presença da Língua de Sinais.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida pela Lei nº 10436/2002, é a língua oficial para as pessoas surdas, sendo considerada uma forma de comunicação e expressão, tendo uma gramática própria, não podendo substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Temos também a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem a finalidade de permitir a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, nas escolas regulares, assegurando a educação especializada desde a educação infantil até a educação superior, o atendimento educacional especializado e outros aspectos que podem ampará-los na sala de aula.

Hoje nós temos instrumentos legais que garantem acesso à educação de pessoas surdas, além da presença da Libras na sala de aula. Então para colaborar no ensino e aprendizagem dos alunos surdos, os docentes devem conhecer as peculiaridades linguística de seus alunos, para assim, trabalhar melhor os conteúdos do currículo a partir de recursos visuais, ajudando na compreensão dos conteúdos matemáticos.

Neste trabalho o foco está no grupo das deficiências sensoriais, especificamente a surdez. Considerando as legislações citadas anteriormente e que no caso dos surdos elas apresentam a Educação Bilíngue como forma de atender suas diferenças linguísticas, o uso da Língua de Sinais, como uma das línguas de instrução para a educação de surdos, será considerada ao longo do texto como forma de garantir a inclusão desses sujeitos.

E ainda, tem o objetivo de conhecer como os professores das escolas municipais em Alegre/ES tem trabalhado os processos inclusivos e o ensino e aprendizagem de alunos surdos nas aulas de matemática dentro da sala de aula comum. Identificaremos quais são os alunos surdos que estão matriculados nas escolas comuns, conhecer o cotidiano dos mesmos nas aulas de matemática, deste modo, pesquisamos como os professores de matemática, os interpretes e os professores do Atendimento Educacional Especializado têm trabalhado para que os alunos se apropriem do conhecimento matemático.

Os profissionais envolvidos na educação dos surdos em conjunto com os professores regentes, propiciam aos alunos surdos os conteúdos e as condições necessárias para que os mesmos consigam compreender os conteúdos de cada disciplina.

## **CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Alguns estudiosos apontam que pessoas surdas enfrentam dificuldades por não adquirirem a linguagem oral. Goldfeld (2001) destaca os prejuízos da pessoa surda que sofre atraso de linguagem, que mesmo aprendendo uma língua posteriormente, “esse atraso sempre trará problemas emocionais, sociais e cognitivos”. (p.44)

Para desenvolver uma linguagem, o indivíduo surdo deve se relacionar com o meio social, pois a partir dessa relação (indivíduo e o social) o indivíduo busca interagir e conseqüentemente utiliza da linguagem (signos) para se comunicar e pensar. Para Goldfeld (2001) “Sem o meio social não há consciência individual e sem os indivíduos não há sociedade” (p.48).

Pois o atraso linguístico (comunicação) dos surdos, não surge do indivíduo, mas do meio social, que na maioria das vezes não é adaptado. Segundo Goldfeld (2001)

para Vygotsky o significado da palavra é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que a fala é ligada ao pensamento [...]. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento (p. 53).

É no significado das palavras que construímos o pensamento linguístico. Pois é a partir da linguagem que formamos a maior parte do pensamento (verbal), além de que o processo de aquisição da linguagem surge do meio social para o indivíduo.

A linguagem é o instrumento mais importante de qualquer pessoa, pois é a partir dela que podemos desenvolver a fala, além de executar a função de organizar, planejar, entre outras.

Goldfeld (2001) explica que a aquisição da linguagem surge do interior para o exterior e durante seu caminho de aquisição o indivíduo passa a dominar e organizar seu pensamento pela fala egocêntrica, de tal forma que seja o principal modo de pensar (pensamento linguístico). Quando uma criança surda desenvolve a linguagem por estar inserida no meio social, ela não só utiliza para a comunicação, mas também a interação social, pois a partir disso, que se organiza o pensamento.

Além disso, Goldfeld (2001) relata que a criança surda pode sim aprender a língua oral, porém essa aprendizagem será compreendida de forma artificial, mais sistemático, a partir de situações que provoquem a necessidade de um diálogo. Pois para a autora, “é através do processo de internalização de uma língua que se desenvolve o pensamento, a cognição da criança surda” (GOLDFELD 2001, p. 87).

Para alguns da filosofia oralista, é necessário para os surdos uma comunicação entre pais e filhos, mesmo que parta da utilização de mímicas e gestos, e ainda, relatam que a língua é um código formado por regras gramaticais, com objetivo de

comunicar. Para eles, o surdo é uma pessoa deficiente que precisa aprender uma língua para poder se comunicar, impondo que eles aprendam a falar.

Outra filosofia para a aquisição da linguagem é a Comunicação Total (CT). Esta filosofia engloba os modelos auditivos, manuais e orais para desenvolver a comunicação de pessoas surdas. Considera também que as circunstâncias sociais, emocionais e cognitivas ajudam na aprendizagem da língua oral.

Para desenvolver a linguagem, a CT elaborou códigos visuais que junto com a fala do adulto ouvinte a criança desenvolve uma melhor compreensão do que acontece ao seu redor. Os códigos surgem da forma: língua artificial, o português sinalizado, os sinais que representam fonemas, letras, ou ainda os gestos (GOLDFELD 2001, p. 98).

A Comunicação total considera que, a interação e a comunicação devem ser valorizadas entre os surdos e os ouvintes. Além disso, acreditam que a família pode ajudar na formação de sua subjetividade, compartilhando valores e significados.

Porém, é a filosofia do Bilinguismo, que estabilizará a convivência e a aproximação dos surdos com os ouvintes. Pois, o bilinguismo estimula e valoriza a utilização da língua de sinais, a partir da convivência com o meio social, assim o indivíduo surdo desenvolve a linguagem sem dificuldade, além de ajudar no desenvolvimento cognitivo.

O bilinguismo acredita que a “língua de sinais é a única língua que o surdo adquire espontaneamente” (GOLDFELD 2001, p. 106). Diante disso, a língua de sinais é desenvolvida de forma mais rápido do que a língua oral, pois ela é utilizada para a criação da fala interior e ainda vai cumprir a função planejadora da linguagem.

O bilinguismo vem sendo utilizado nas propostas atuais de ensino, para que a criança desenvolva as duas línguas a partir convivência da cultura surda e ouvinte, desenvolvendo o biculturalismo. Para Goldfeld (2001, p.106), “o biculturalismo [...] possui características próprias, e a língua de sinais, [...], tem a marca dessa cultura”. Sendo assim, o surdo que convive com as duas culturas será uma pessoa bicultural, desenvolvendo a língua de sinais mais espontâneo e acelerado do que a língua oral.

Diante do foi exposto, devemos respeitar as diferenças entre os surdos e ouvintes, entendendo a capacidade de adquirir e desenvolver a linguagem dos surdos

de modo específico, procurando um modo de interação entre esses indivíduos e suas culturas, considerando ainda, suas necessidades educacionais e cognitivas, para que os indivíduos surdos dominem as funções comunicativas e linguísticas podendo interagir com a comunidade ouvinte, ajudando no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, incluindo o conteúdo matemático.

Levando em consideração o ensino de matemática, faz-se necessário que o aluno tenha uma língua materna para que ele possa comunicar-se e desenvolver-se plenamente na escola. Portanto, é de suma importância que alunos surdos estejam conectados a um contexto linguístico para que possam compreender conceitos matemáticos e com isso aprender os conteúdos do currículo.

Considerando o processo de aquisição de linguagem do sujeito surdo de forma específica, há a compreensão de que a aprendizagem dos conteúdos, também se dará por meios específicos, para entender como isso se dá, realizamos uma pesquisa de campo.

A pesquisa de campo relacionada à área de Educação é aliada dos futuros professores, pois proporciona observar a realidade das escolas e dos alunos, podendo acompanhar acontecimentos dentro do espaço escolar, assim, torna-se possível um estudo/análise mais ampla dos dados coletados.

A ideia foi observar o cotidiano do aluno surdo dentro de sala de aula durante as aulas de matemática, a relação entre professor\aluno, aluno\professor e aluno\aluno, para identificar se o professor elabora atividades diferenciadas para os alunos surdos ou se não realiza tais atividades e descreveremos as observações feitas na sala de aula de matemática.

## **O COTIDIANO EM SALA DE AULA**

As observações do aluno surdo Tiago, nas aulas de matemática foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Lélis, na turma matutina do 4ºano. A sala contém em torno de 25 alunos, na idade de 10 a 13 anos.

Tiago ocupa sempre a mesma carteira, no lado direito da sala encostado à parede. Durante os dias que estive dentro da sala de aula, observamos que os alunos ouvintes não respeitam a professora, pois estavam sempre respondendo-a ou não

obedecia aos pedidos feito por ela, para que se sentassem, copiassem o conteúdo do quadro e que ficassem quietos.

Por sua vez, Tiago sentado no canto da sala de aula, copiava todo o conteúdo da lousa e ainda respondia o que se pedia nos exercícios de matemática, pois assim, ele poderia sair mais cedo para o recreio. Aparentemente, no início das observações o aluno não possuía nenhum aparelho auditivo e não tinha interprete dentro da sala, somente uma ajudante ouvinte que fez Graduação em Pedagogia e especialização em Libras, porém não utilizavam muito da Língua Brasileira de Sinais, sendo que Tiago entendia o que ela falava por leitura labial.

A relação entre os alunos ouvintes e o aluno Tiago é de constante interação, pois alguns dos alunos ouvintes estão sempre agitando a turma e Tiago acabava se dispersando com os movimentos dentro da sala de aula, além disso, alguns alunos sempre pedem algum material emprestado ou perguntam a hora para poderem sair para o recreio. Algumas vezes, os alunos ouvintes ajudavam Tiago, como por exemplo, chamá-lo para sentar-se ao lado para poder copiar o conteúdo do quadro melhor. Porém, nessas horas o aluno Tiago acaba não fazendo a atividade corretamente ou se atrasa ao copiar o conteúdo.

Segundo Godfeld (2001), para Vygotsky essa interação é de grande importância, pois é a partir do meio social que o aluno surdo pode desenvolver a linguagem e conseqüentemente desenvolve seus pensamentos. Como o aluno em questão utiliza as duas línguas – Libras e Língua Portuguesa, essa relação favorece o desenvolvimento linguístico.

Alguns dias depois, observamos que o aluno Tiago possui implante coclear desde bebê e estava quase três meses sem seu aparelho, pois, para conserta-lo o aluno e seus familiares deveriam ir para São Paulo. Sendo assim, durante uma semana o aluno não compareceu as aulas.

A relação entre a professora regente e o aluno Tiago é de pouco contato e diálogo, pois, o momento presente na aula de matemática à professora não se dirigia diretamente ao aluno, mas não soube identificar se era por falta de tempo, por chamar atenção de outros alunos ou se ela não sabe lidar com o aluno surdo. Os momentos de diálogos partiam do aluno surdo ou da ajudante pedindo alguma coisa para ele.

Como já mencionado, o aluno surdo não possui professor especializado e nem intérprete em libras, muito menos sala de recursos em contra turno.

## **O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA**

Alguns autores descrevem que a linguagem matemática é aparentemente parecida com a língua de sinais, desse modo, se o aluno compreende a Libras conseqüentemente o ensino da disciplina de matemática será bem assimilado. Portanto, a escola deve disponibilizar ao aluno surdo o que é dele por direito.

De acordo com Miranda e Miranda (2011):

alguns pesquisadores acreditem que a linguagem matemática possibilita um maior desenvolvimento do surdo nessa disciplina, o que se vê hoje em relação à política educacional de inclusão e principalmente a educação matemática é que os professores carecem de material bibliográfico que lhes permita adequar a metodologia utilizada em sala de aula para atender aos surdos. (MIRANDA E MIRANDA, 2011, p. 35)

Considerando a aptidão visual do aluno surdo e a necessidade de envolvimento do mesmo com a disciplina, o professor deve preparar materiais apropriados que levem em conta a especificidade linguística do aluno. Outro ponto importante é que esse professor tenha uma formação continuada para poder ajudar no desenvolvimento cognitivo e no ensino e aprendizagem da matemática.

As aulas de matemáticas que presenciamos foram somente de exercícios, tais como: multiplicação de frações, representar as funções, resolver operações de soma, subtração, divisão e multiplicação. Em outras aulas foram: responder de acordo com a tabela dada, organizar as informações, interpretação de gráficos (tratamentos de dados).

O aluno Tiago acompanha muito bem a disciplina de matemática, sempre copiava tudo do quadro e respondia todos os exercícios. Enquanto alguns alunos ouvintes não tinham começado a copiar os exercícios e outros tinham dificuldade em subtrair a operação dada, Tiago estava terminando os exercícios e tirando algumas dúvidas nos últimos exercícios de multiplicação. E nenhum momento a professora perguntava ao aluno Tiago estava com alguma dificuldade ou se precisa de alguma ajuda. Observamos principalmente, que a professora não desenvolvia nenhuma atividade diferenciada para o mesmo e não levava nenhum material adaptado.

É importante salientar que o aluno Tiago até o ano passado estudava em uma escola na qual ele tinha intérprete de Libras em sala, professor do atendimento educacional especializado e instrutor de Libras, o que corroborou para o seu bom desenvolvimento em sala associado às facilidades que a terapia fonoaudiológica o propiciou na comunicação oral.

Mas, vale destacar que para o aprendizado de alunos surdos é muito importante que sejam usadas estratégias visuais, que considerem o canal receptor comunicativo dos surdos, que é a visão. Assim, o uso de gráficos, tabelas, imagens e demonstração de cálculos auxiliam no desenvolvimento dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar das diretrizes, decretos e leis, muitas escolas encontram-se despreparadas e sem recursos adequados para os alunos surdos. Os professores não são especializados em surdez e muitas vezes, não procuram materiais adaptados para o aluno surdo.

No caso da escola estudada, não há intérpretes de Libras e nem sala de recursos. Com a falta desses auxílios o aluno surdo terá ainda mais dificuldades em desenvolver o ensino e aprendizagem nas aulas de matemática.

Nos dias de hoje, existem várias possibilidades e recursos que podem auxiliar o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem desses alunos, como por exemplo: as tecnologias digitais, os materiais visuais e o principal que são os professores especializados ou intérpretes de Libras.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 14 out. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 14 out. 2017.



BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.  
Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 17 de outubro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

Documento do MEC: Declaração de Salamanca. Brasília, 2017. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

Documento do MEC: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 out. 2017.

GOLDFELD, Marcia. A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 44-112.

MIRANDA, Crispim Joaquim de Almeida; MIRANDA, Tatiana Lopes de. **O Ensino de Matemática para Alunos Surdos:** Quais os Desafios que o Professor Enfrenta? Florianópolis, 2011.

MEDEIROS, Adriane.; WELTER, Maria. **Preis. Dificuldades na Aprendizagem da Matemática:** Como Superá-Las? 2015.



*JOGOS E MATERIAIS CONCRETOS PARA O ENSINO DA  
MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO*

*Alan César Santos Souza*

*Agda Felipe Silva Gonçalves*

# JOGOS E MATERIAIS CONCRETOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Alan César Santos Souza*

*Agda Felipe Silva Gonçalves*

## RESUMO

Estudo de caráter qualitativo, baseado nos pressupostos da pesquisa exploratória, objetiva desenvolver atividades lúdicas para a aprendizagem da Matemática como proposta de ensino no Atendimento Educacional Especializado - (AEE) para alunos com deficiência. Partindo dessa proposta, adquire também uma natureza de intervenção no campo investigado, por meio da observação participante. Utilizaremos a técnica de entrevista semiestruturada para o aprofundamento do estudo e análise da percepção dos professores e dos alunos foco da pesquisa. Os resultados parciais apontam para a importância do planejamento de cada atividade em conjunto com a professora do AEE. Ressaltamos que cada atividade proposta teve como base as principais dificuldades verificadas no decorrer das observações e intervenções, para que as mesmas fossem sanadas. Destacamos que cada atividade planejada focaliza um objetivo, buscando criar condições para a aprendizagem. Destacamos, ainda, a necessidade de observação e análise rigorosas durante a mediação das atividades, para que cada aluno com deficiência em seu modo de aprender possa apresentar uma aprendizagem satisfatória e ter um ensino de qualidade, direito de todo aluno.

**Palavras-Chave:** Ensino de Matemática. Material Concreto. Jogos. Atendimento Educacional Especializado.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino tradicional da Matemática não tem auxiliado o aprendizado para todos dessa ciência, pois os métodos são padronizados e repetitivos, isto é, não despertam a atenção necessária para que se possa “prender o aluno” e o estimule a aprender conteúdo desta disciplina. Além disso, nenhuma associação é feita em sala de aula sobre o conteúdo que se aborda e o cotidiano da criança. De acordo com Druck (2003, p. 1) ex-presidente da Sociedade Brasileira de Matemática, “[...] a qualidade do ensino da Matemática atingiu, talvez, seu mais baixo nível na história

educacional do país”. Dessa forma, nota-se que a educação atual passa por um momento de reflexão acerca das possibilidades de um ensino mais significativo e de qualidade, buscando medidas mais satisfatórias como forma de superar um ensino mecanizado e repetitivo que não atendem às expectativas dos professores e dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Nesta busca por novas maneiras de ensinar, surge a utilização de jogos e materiais concretos como uma proposta de ensino, capaz não apenas de ensinar os alunos de uma forma diferenciada, mas também capaz de modelar situações vivenciadas por eles. Ensinar desse modo então, tem sido, em âmbito geral, defendida e aceita por grande parte dos pensadores.

Logo nas primeiras séries do ensino fundamental não é difícil encontrar alunos representando a Matemática como disciplina difícil, ou ainda dizendo que não gostem dela sem ao menos a terem seu conhecimento real; por outro lado os professores afirmam que a Matemática é difícil de ser ensinada de uma maneira que facilite a compreensão dos alunos. Através disso, é possível constatar que a Matemática está impregnada de crenças e mitos que foram sendo construídos num processo de relações, por meio das representações que se tem a respeito dela.

A Matemática desempenha papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança e na sua inserção no sistema de referências do grupo ao qual pertence, como afirma Fernandes (2017) em seu estudo, grande parte do desinteresse pela matemática por parte dos alunos pode estar vinculada à falta de aplicação no dia a dia. Há uma necessidade de contextualizar o ensino da Matemática.

Tal disciplina está presente em nossas vidas e muitas vezes sequer é apresentado ao aluno. Atitudes simples como exemplificações e modelagens de situações que possam envolver a utilização de material concreto podem alterar essa realidade e inclusive, reverter essa falta de interesse por essa ciência.

Em contrapartida, a maneira como tem sido ensinada, provoca reflexos negativos em relação ao seu aprendizado. Um aluno que não aprende Matemática sofrerá muitas dificuldades em seu cotidiano. Simples atos como ir a um supermercado fazer determinada compra, será suficiente para que este não consiga efetuar tal ato. O fato de não conseguir realizar tais cálculos além de causar um certo desconforto, o deixa suscetível a possíveis golpes que podem ser realizados.

O aluno com deficiência não está imune a tais acontecimentos citados anteriormente. Sendo assim, é de suma importância que ele tenha um ensino de qualidade. Desse modo, muito mais que apenas colocar o aluno com deficiência em sala de aula, é oferecer recursos, métodos e atividades que o auxiliem no aprendizado e desenvolvendo assim um aprendizado satisfatório, ou seja, inclusão.

Ao buscarmos uma escola e uma prática docente inclusiva os princípios do respeito, aceitação à diversidade e de acessibilidade deverão ser vivenciados e implementados na escola. Dessa forma surgem os seguintes resultados imediatos: escolas regulares se transformam em unidades inclusivas e escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, medidas as mais diversas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos são implementadas, sejam acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica instrumental, programática, atitudinal, aplicação da teoria das inteligências múltiplas na elaboração, apresentação e avaliação de aulas, incorporação de conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações e por fim, práticas baseadas na valorização da diversidade humana (SASSAKI, 2005).

Ainda, na perspectiva de educação inclusiva, podemos entender que a Educação especial deve fazer parte da escola comum, como indicado no documento que trata da Política Nacional de Educação Especial, buscando a inclusão dos alunos com deficiência.

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola definindo como seu público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de 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, orientando para o atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 11).

## **2. JUSTIFICATIVA**

A presença da Matemática em nosso cotidiano é uma realidade. Basta olharmos em nossa volta e podemos observar seus contornos, nas unidades de medida, nas formas das coisas, nas lojas, casas e até mesmo em simples brincadeiras. Por ser uma ciência presente em nosso dia a dia torna-se evidente a sua importância na vida, bem como a importância da aprendizagem dos conceitos

matemáticos. Com isso em mente, surgiram diversas metodologias evidenciando um aprendizado de forma mais satisfatória. Dentre elas, temos a tendência metodológica que afirma que a utilização do material concreto permite um aprendizado de forma lúdica fazendo a Matemática apresentar sentido na vida do educando.

Dessa forma, o presente trabalho objetivou desenvolver atividades lúdicas e com material concreto para a aprendizagem da Matemática como proposta de ensino no Atendimento Educacional Especializado-AEE para alunos com deficiência.

### **3. OBJETIVOS**

#### **Objetivos gerais:**

Analisar e observar de forma participativa o ensino da Matemática na sala de aula do Atendimento Educacional Especializado da APAE.

#### **Objetivos específicos:**

Criar e desenvolver jogos que despertem a atenção dos alunos em participar das atividades e a aprender a Matemática no Atendimento Educacional Especializado da APAE;

Observar e realizar intervenções no ensino da Matemática interagindo com o aluno na sala de aula do Atendimento Educacional Especializado da APAE;

Realizar entrevista com a professora do AEE.

### **4. JOGOS E MATERIAL CONCRETO NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

O processo de inclusão dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no contexto escolar tem engendrado intensos debates, políticas e, conseqüentemente, mudanças nas práticas educacionais que garantam o acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. Nesse percurso, o atendimento educacional especializado tornou-se um direito previsto na legislação de modo a assegurar processos pedagógicos que contemplem as diferenças presentes no universo escolar.

Partimos do pressuposto, que o atendimento educacional especializado no contexto da escola, vem criando possibilidades para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, considerando que essa concepção de trabalho se contrapõe à caracterização que a educação especial vem assumindo ao longo da história, como sistema paralelo ao ensino regular, em substituição à escolarização (KASSAR, 2011).

Sendo assim, visando um ensino de qualidade, utilizaremos como fundamentação teórica para essa pesquisa os conceitos da tendência metodológica jogos e materiais concretos para a aprendizagem de matemática no Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência.

A utilização de material concreto e jogos como instrumentos didáticos para o ensino das ciências vem sendo defendida por diversos pensadores no decorrer dos tempos. No campo de ensino, temos a médica e educadora italiana Maria Montessori, que desenvolveu, no início do século XX, vários materiais manipulativos destinados ao aprendizado da Matemática.

Tais materiais desenvolvidos tinham como foco a facilidade na percepção visual e manipulação tátil. Maria Montessori acreditava que não poderia haver aprendizagem sem ação: “Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração” (AZEVEDO, 1979, p. 27).

Maria Montessori é um exemplo dos diversos pensadores a defender essa proposta. Outros autores indicam o trabalho pedagógico com o uso de jogos e outros materiais lúdicos que venham auxiliar na aprendizagem do aluno. Borin (1996), por exemplo, indica que o jogo seria uma forma de tornar as aulas mais produtivas. Moura (1994) afirma que o jogo se aproxima da Matemática através do desenvolvimento das habilidades de resoluções de problemas. Smole (2006) aponta que a resolução de problema baseia-se na proposta e enfrentamento de situação problema, isto é, situações que não possuem solução evidente e que exigem que o aluno busque conhecimentos e dedica-se pela forma de resolver a situação.



Kraemer (2007) assinala que as atividades lúdicas desenvolvem o senso crítico, bem como iniciativa, criatividade, disciplina respeito mútuo e a socialização. Vygotsky (1998) afirmava que por meio do brinquedo a criança elabora seu pensamento e se apropria do conhecimento sendo livre para representar suas próprias ações. Segundo o autor, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

A adoção de jogos ou materiais no ensino torna-se uma “forma diferente”, isto é, um amparo eficaz para a facilitação da aprendizagem. A utilização de jogos e materiais lúdicos proporcionam às aulas uma maneira mais prazerosa, superando o caráter formalista padronizado, no qual geralmente estas são submetidas.

Nessa mesma perspectiva Borin (2007) e Macedo (2000), defendem ainda que a utilização do jogo como caráter didático, é um meio divertido de estimular o raciocínio, desenvolvendo as habilidades e facilitando a capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos.

A possibilidade de estimular a criatividade e a grande diversidade de materiais e jogos que podem ser desenvolvidos e confeccionados, até mesmo juntamente com os alunos em sala de aula, é outro grande aspecto positivo em relação a sua utilização. Uma maior participação dos alunos em tal processo é uma maneira de apresentar também a estes, que a Matemática pode ser desenvolvida a partir de coisas simples, e muitas vezes despercebidas em nosso meio.

Um exemplo a ser citado, é a construção de poliedros (sólidos geométricos formados por três elementos básicos: vértice, aresta e face) sua confecção com a participação dos alunos pode ser bem produtiva. O Material Dourado, desenvolvido por Montessori é muito utilizado nos dias atuais como instrumento de ensino em conteúdo de porcentagem. Temos os Triângulos Construtores utilizados para o ensino de figuras geométricas planas, pelas quais as crianças aprendem as propriedades destas construindo novas figuras. Há também o Tangram, antigo jogo chinês, formado por sete figuras planas, que estimula o desenvolvimento da criatividade e raciocínio lógico. A Torre de Hanói é outro jogo estratégico capaz de contribuir no desenvolvimento da memória, do planejamento e solução de problemas.

Entendemos que essa proposta de ensino da Matemática utilizando jogos e material concreto poderá favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência que estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo assegurar ao aluno com deficiência condições suficientes para que ele possa construir e desenvolver seu conhecimento. Sendo assim, capaz de enriquecer sua escolarização, fazendo com que reflita e tome consciência de que é capaz de usar a inteligência que dispõe.

## 5. METODOLOGIA

Este estudo de caráter qualitativo, objetiva mostrar a utilização de jogos e materiais concretos como uma proposta para o Ensino da Matemática na Educação Especial. Como essa pesquisa procede com base na coleta dos dados obtidos a partir das observações e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, esta pesquisa se caracteriza assim como uma pesquisa de campo.

Neste sentido, para Gonçalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de observação participante que segundo (Gil, 2008, p.103), “A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

Assim, a observação participante, concede a esta pesquisa um caráter de intervenção do pesquisador no campo de pesquisa. Sendo feitos registros, em cada intervenção, bem como um questionário com os envolvidos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Também utilizamos a técnica de Entrevista por Pautas para obtenção de dados. Segundo Gil (2008, p.112),

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas.

Para a realização desta pesquisa, foi definido o acompanhamento com o professor e os alunos em salas de aula do AEE na APAE de Alegre. As observações e intervenções ocorreram às quartas-feiras, contando com a presença de treze alunos matriculados para a realização das observações e das atividades, além da professora.

A seguir destacamos o plano de aula e um breve relato da primeira intervenção realizada no Atendimento Educacional Especializado da APAE.

#### PLANO DE AULA

Instituição: APAE de Alegre;

Disciplina: Matemática;

Professor: Alan César Santos Souza;

Tema: Operações de Adição e Multiplicação;

Duração: 60 minutos;

Data: 31/05/2017.

Pré-requisitos:

Conhecimento dos Números;

Motivação:

No cotidiano, muitas vezes usamos a Matemática sem perceber que a mesma pode ser exemplificada em situações simples, como por exemplo, realizar compras em uma loja. Dessa forma relacionar tal conteúdo com atividades simples do cotidiano do aluno, tornam a aplicação de tal tema a motivação da aula.

Materiais didáticos:

Quadro, giz/pincel, e materiais necessários para a realização da atividade “Loja de Roupas” como Figuras de objetos com determinado valor, dinheiro pedagógico sem

valor comercial e materiais que possam ajudar os alunos a efetuar as operações, como por exemplo, tampinhas de garrafa Pet.

#### Objetivos

##### Objetivos gerais:

Reconhecer os Números;

Relacionar situações-problema com seu cotidiano;

##### Objetivos específicos:

Interpretar as situações problemas;

Desenvolver raciocínio lógico;

Resolver as operações de adição.

Desenvolver o diálogo com os demais alunos sobre o tema;

#### Metodologia

1º Momento: Refletir com os alunos, fazendo uso de exemplificações sobre a presença da Matemática no dia-a-dia;

2º Momento: Será proposto uma atividade com o nome “Loja” do qual as regras podem ser observadas abaixo:

1-Divida a sala em dois grupos de forma que a quantidade de alunos seja a mesma em cada grupo;

2- De modo a estimular a participação dos alunos, peça sugestão sobre o nome de tal loja.

3- Coloque sobre a mesa os produtos oferecidos nas lojas onde cada produto deve conter seu preço.

4- Distribua uma certa quantidade de dinheiro e elabore situações, indagando sempre quanto a quantidade de produtos que podem ser comprados com tal valor.

5- A seguir, altere o valor do dinheiro oferecido e proponha novas situações os convidando novamente a fazer compras.

6- No decorrer da atividade faça desafios de modo que sejam utilizadas operações de adição ou multiplicação mostrando a relação entre ambas.

Avaliação do aprendizado.

A avaliação dos alunos será feita mediante observação do envolvimento dos mesmos durante a realização da atividade “Loja”.

## 6. RELATO DA INTERVENÇÃO

Em 31 de maio de 2017, foi desenvolvida a primeira atividade na turma pesquisada. Com o tema “comércio”, em conjunto com os alunos simulamos uma loja de roupas, onde era fornecido uma quantidade de dinheiro e estes teriam que efetuar as compras em tal loja. Os produtos (desenhos de itens de lojas de roupa em folhas de papel) foram colocados sobre a mesa, na qual todos os alunos podiam ter acesso.

A sala ficou dividida em dois grupos, para cada grupo era fornecida uma quantidade específica de dinheiro. Na primeira etapa da atividade, o objetivo era verificar o nível de conhecimento sobre quantidade, assim, entreguei uma nota de cinquenta reais e os indaguei sobre quais objetos eles poderiam comprar com esse valor. Todos responderam de forma satisfatória e prossegui com atividade. Posteriormente, ofereci, para cada grupo, mais uma nota, porém agora de vinte reais e perguntei qual a quantidade tinham naquele momento. Alguns apresentaram dificuldade para realizar as somas e passaram a utilizar as tampinhas de garrafa pet para auxiliar nos cálculos. As tampinhas de garrafa pet ficavam à disposição dos alunos em um pote, em cima da mesa de ambos os grupos. Informei que poderiam fazer uso delas para facilitar a realização dos cálculos das operações matemáticas.

No decorrer da aula era sempre solicitado que eles dissessem a quantidade de objetos que poderiam ser comprados com os valores ofertados. Assim eu os indaguei sobre a razão, pela qual eles haviam comprados apenas uma quantidade de objeto e não dois ou mais de um mesmo objeto, de modo que eles realizassem operações de multiplicação. Durante o desenvolvimento das atividades era solicitado aos alunos que comprassem nas lojas sempre que era distribuído um novo valor, isto é, uma nova quantia de dinheiro. A partir do momento que os indaguei a respeito da compra de apenas um produto, os alunos começaram a comprar mais produtos do mesmo tipo. Sendo assim, em dos momentos quando havia distribuído três notas de 20 Reais para os dois grupos, alguns alunos chegaram a comentar a possibilidade de

comprar a mochila, que custava 60 reais, como comprar duas camisas ou duas sandálias, sendo que a camisa custava 30 Reais e o par de sandálias tinha o mesmo valor. Então mostrei a relação entre a multiplicação e adição, e que o valor da compra de dois produtos iguais pode ser encontrado tanto através da adição quanto da multiplicação.

Tal explicação foi realizada no quadro, utilizando os valores dos produtos como referência. Por exemplo, na compra de duas meias no valor de 5 Reais, foi mostrado que além de apenas somar o valor das meias, isto é,  $5 + 5$ , os alunos poderiam fazer o uso da multiplicação, ou seja,  $2 \times 5$ . Porém, é importante ressaltar que objetivo de tal aula foi concentrar nas operações de adição. As relações da adição com as operações de multiplicação mostradas aos alunos tiveram apenas o intuito inicial de mostrar que muitos conceitos da matemática se relacionam. Além disso, para valores pequenos, como o da própria ‘meia e da cueca’ que custavam respectivamente 5 e 2 Reais. Utilizamos também as mãos para realizar os cálculos, sendo que cada dedo correspondia a um Real.

A seguir destacamos as fotos das atividades realizadas pelos alunos:



Foto 1 - Atividade com o tema comércio.

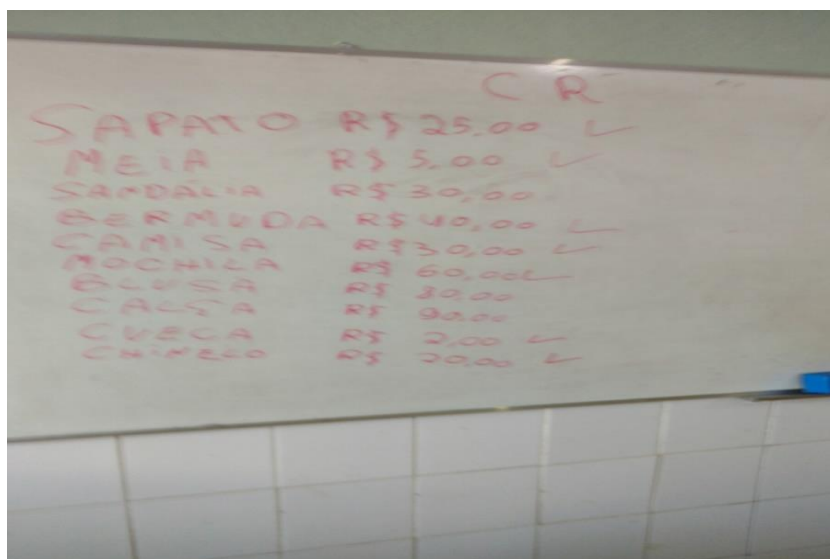


Foto 2 - Atividade com o tema comércio.

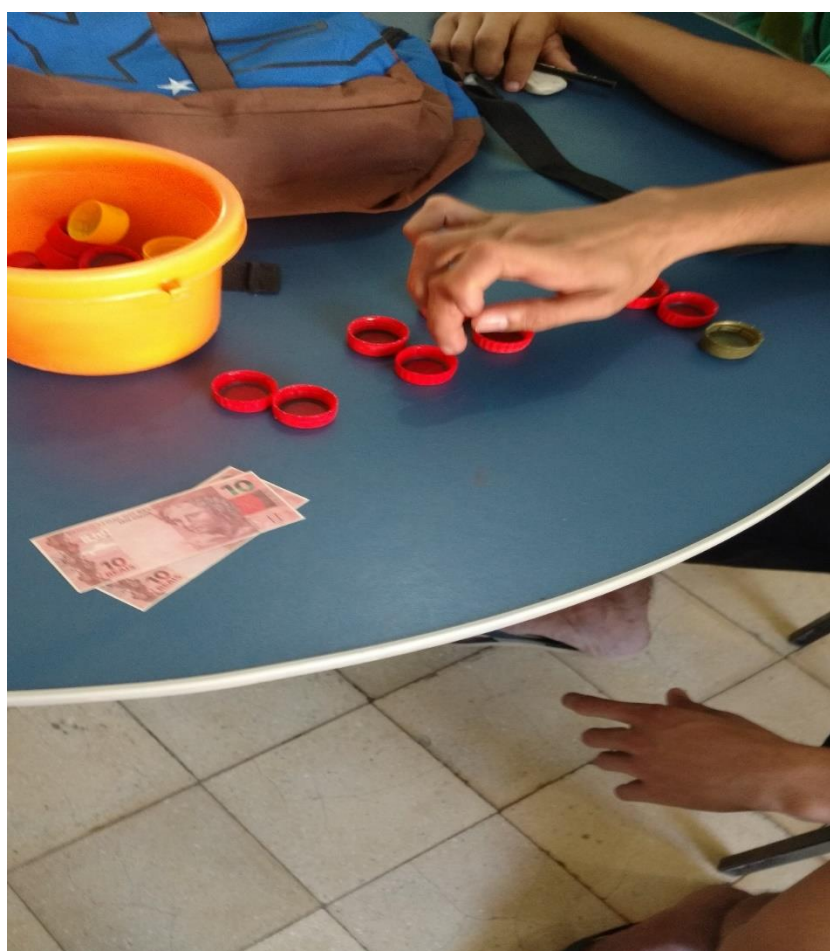


Foto 3 - Atividade com o tema comércio.

## 7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Desde a escolha do tema, bem como a partir do momento em que foi realizado a primeira observação a expectativa para o início desta pesquisa era enorme. Encontrar pesquisas que relatam como ensinar Matemática às pessoas com deficiência de forma mais eficaz ainda é bem escasso. Propor esse desafio a mim mesmo e encontrar na utilização de material concreto e jogos um meio eficaz para suprir essa dificuldade foi magnífico.

Embora, a pesquisa esteja apenas iniciando, sendo o número de observações e de intervenções ainda relativamente baixos, cada momento com a turma foi essencial. A partir desses momentos, pude encontrar as principais dificuldades enfrentadas na turma pesquisada, e assim propor uma atividade que pudesse superar os obstáculos. Ainda, no decorrer das atividades pude trocar conhecimentos e conhecer um pouco da história de cada aluno, que a medida que era aplicada a atividade, muitos me indagavam sobre diversos assuntos e me falavam sobre assuntos pessoais.

Participar das observações e aplicar a atividade, aqui relatada, foi importante para que eu pudesse ter noção das principais dificuldades que a professora da sala do AEE encontrava tanto para planejar o conteúdo como para aplicá-lo.

Embora a pesquisa esteja apenas em sua fase inicial, os conhecimentos adquiridos até o momento, foram cruciais para motivar ainda mais a sua continuidade, e a apontar a necessidade de um planejamento ainda maior para atingir um resultado ainda mais satisfatório para o ensino de Matemática fazendo o uso de jogos e material concreto.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Edith D. M. **Apresentação do trabalho matemático pelo sistema montessoriano**. In: Revista de Educação e Matemática, n. 3, 1979. p.26- 27.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.



BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME – USP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

DRUCK, Suely. O drama do ensino da Matemática. 2003. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtml)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FERNANDES, Silva, Susana. **A Contextualização No Ensino de Matemática**: Um estudo com alunos e professores do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. M. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea. 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KRAEMER, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MACEDO, Lino.; PETTY, Ana Lúcia Sicoli.; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Ana Maria Rodrigues de Souza. **A escola e a inclusão**. Disponível em: <[www.fbvcursos.com.br/online](http://www.fbvcursos.com.br/online)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MOURA, M. O. **A séria busca no jogo**: do Lúdico na Matemática. In: A Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM – SP, 1994. p. 17-24.

SMOLE, Kátia.; DINIZ, Maria Ignez.; MILANI, Estela. **Jogo para 6º ao 9º anos**. Cadernos do Mathema. Vol 2. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*MATEMÁTICA INCLUSIVA: ABORDAGEM DE SÓLIDOS  
GEOMÉTRICOS EM SALA DE AULA PARA INTERAÇÃO  
DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*

*Bruno Fonseca Coelho*

*Elemilson Barbosa Caçandre*

*Poliana Barroso*

# MATEMÁTICA INCLUSIVA: ABORDAGEM DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS EM SALA DE AULA PARA INTERAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Bruno Fonseca Coelho*

*Elemilson Barbosa Caçandre*

*Poliana Barroso*

## RESUMO

O grande desafio do professor de matemática atualmente é aplicar métodos facilitadores que permitam um bom desenvolvimento dentro de sala de aula devido a demanda de diversidade existente no ambiente escolar. Contudo, quando os professores se deparam com alguns alunos que possuem necessidades especiais, muitos não sabem como se portar, e muito menos quais os tipos de metodologias que podem ser utilizadas para que esses alunos não fiquem prejudicados nas disciplinas ministradas. Devido a isso, torna-se relevante a execução de métodos lúdicos, entre eles destaca-se a utilização de sólidos geométricos nas aulas de matemática para ensinar alguns conteúdos aos alunos que possuam necessidades especiais. Durante seus estudos o educando encontra desafios, e como alternativa, pode-se trabalhar os sólidos geométricos como uma matemática visual para o desenvolvimento da aprendizagem. A matéria concreta possibilita uma visão e a investigação maior na aplicação da matemática, possibilitando-se aperfeiçoar as diversidades em sala de aula, inclusive, o deficiente auditivo, pois devido suas necessidades não consegue acompanhar o conteúdo exposto. Na alternativa de melhorar o ensino na aprendizagem, pode-se trabalhar utilizando os sólidos com as especificações geométricas como área, volume, perímetro, entre outros. Com esses conteúdos, o professor pode desenvolver um conhecimento geométrico, podendo assim possibilitar a qualquer aluno participar do processo de formação. Portanto, esta pesquisa se limitou a buscar uma metodologia de ensino para se trabalhar o conteúdo de geometria utilizando os sólidos geométricos nas aulas com os alunos portadores de necessidades especiais, objetivando uma melhorar a atuação dos professores na educação básica e possibilitando uma melhor instrução aos que fizerem uso desta. O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica, no qual foram realizadas consultas em livros e periódicos.

**PALAVRAS CHAVES:** Geometria. Educação Inclusiva. Matemática. Interação.

## **INTRODUÇÃO**

O grande desafio do professor de matemática atualmente é aplicar métodos facilitadores que permitam um bom desenvolvimento dentro de sala de aula devido a demanda de diversidade existente no ambiente escolar. De acordo com a OMS, existem no mundo mais de 120 milhões de pessoas com perda auditiva e que cada mil crianças apresentam essa dificuldade ao nascer. No Brasil, são 5,7 milhões de pessoas com surdez, segundo dados do IBGE.

Ao analisar o contexto histórico brasileira referente a educação especial, pode-se aferir que a mesma se encontra se desenvolvendo no decorrer do tempo. Um dos primeiros resquícios conhecidos e documentados a respeito da educação especial se constitui na inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no século XIX, que atualmente é chamado de Instituto Benjamin Constant; e o Instituto dos Surdos e Mudos, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos ambos no Rio de Janeiro. (ARRUDA; PASSOS; PASSOS, 2013)

No que se refere ao contexto Educacional, pode-se elencar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, criada no ano de 1961 que estabelece o atendimento educacional as pessoas com deficiência dentro da rede de ensino e reforçado pela lei 5.692/71.

Mesmo com todo esse avanço ocorrido na educação especial, chega-se a um ponto de grande relevância, a forma de ensino utilizada e levada a esse público. Como que os professores podem trabalhar com os alunos dentro das suas especificidades? É possível realizar um trabalho de qualidade como é realizado com os demais alunos?

Esses questionamentos são cada vez mais visíveis e presentes, pois muitos educadores não se encontram preparados para este trabalho e buscam uma forma de se trabalhar a fim de proporcionar uma educação de qualidade.

## **JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho se justifica pela ausência de uma metodologia dentro da matemática que se faça realmente significativa no âmbito da Educação Especial, uma vez que se caracteriza por uma modalidade nova e emergente que possui uma certa

escassez de materiais e alternativas conhecidas para o docente trabalhar com esse público.

## **OBJETIVO**

Esta pesquisa se limitou a buscar uma metodologia de ensino para se trabalhar o conteúdo de geometria utilizando os sólidos geométricos nas aulas com os alunos portadores de necessidades especiais, objetivando uma melhorar a atuação dos professores na educação básica e possibilitando uma melhor instrução aos que fizerem uso desta.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de cunho bibliográfica, no qual foram realizadas consultas em livros e periódicos disponíveis na Biblioteca do Centro Universitário São Camilo - ES e através de artigos selecionados por buscas nos dados do site Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico.

## **MATEMATICA INCLUSIVA**

Quando analisam o contexto da educação matemática, muitos não conseguem visualizar uma matemática inclusiva, muitas vezes por terem uma visão limitada sobre a matemática e também sobre a educação especial.

Segundo Ceolin, Machado e Nehring (2009) para que possa ocorrer a educação inclusiva é necessário que aconteça algumas adaptações na didática, curriculares e pedagógicas e principalmente a algumas concepções que os professores e sociedade possuem em relação aos próprios alunos e que a partir disso, em caráter de urgência, realizar uma grande discussão sobre a formação desse profissional e principalmente aos professores de matemática.

A necessidade de adaptar a matemática a diversidade dos alunos que frequentam as salas de aulas. Esta situação gera desconforto dentro da escola e diante disto os profissionais da educação não se sentem preparados para trabalhar com os alunos da educação inclusiva.

Visando organizar a implementação da educação especial no Brasil, o governo, juntamente com o MEC, promulgou leis, decretos e portarias referentes à educação especial. Entre elas, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº9.394/96, em vigência, capítulo V, artigo 58, definindo educação especial

Art.58 - Entende-se por educação especial, para que os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores e necessidades especiais.

§ 1º Haver, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL,1996)

Sendo assim, a educação especial é aquela fornecida aos alunos que possuem alguma deficiência, podendo ser ou não em classes regulares de ensino, em classes especiais ou escolas especializadas.

Mesmo com suas limitações, o aluno especial tem o direito de ser tratado igualmente perante os colegas, não sendo discriminado devido à deficiência. A todo o indivíduo é garantido o acesso à educação, inclusive as pessoas com necessidades especiais.

O estado possui como dever, assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, em especial, da rede regular de ensino.

O decreto nº 6.571, de 2008, diz que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008) e seus objetivos são:

Art.2 - I - prover condições de acesso e participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

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 estudo nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

Através da inclusão de aluno com necessidades especiais nas aulas de matemática é possível desenvolver a cultura escolar o respeito às diferenças e conseqüentemente contribuir para diminuir ou eliminar o preconceito, que é uma das razões para se praticar a exclusão tanto na escola quanto na sociedade.

Segundo Pletsch (2009) pode-se deduzir que a educação superior é uma das medidas fundamentais para que possa haver mudanças educacionais efetivas. Portanto, para que haja uma educação matemática desenvolvida de forma satisfatória, como mencionado anteriormente, inicialmente deve-se priorizar essa formação, para que possa realmente realizar um processo de aprendizagem significativo nos alunos.

Ao analisar as grades curriculares dos cursos de licenciaturas, raramente encontra-se disciplinas ligadas a educação especial, atualmente encontra-se inserida a disciplina de libras, porém sua carga horária não é satisfatória para gerar no discente uma aprendizagem que seja realmente significativa, e que o possibilite trabalhar com os alunos da educação especial sem nenhuma dificuldade.

De forma mais categórica infere-se que esta disciplina só é ofertada devida a obrigatoriedade imposta pelo Decreto nº 5.626/2005, no seu artigo 3º, parágrafos 1 e 2, que obriga os centros de educação superior (IES) a oferta-las nos cursos de licenciatura.

Em relação as demais necessidades de ensino referente as outras áreas da educação especial, não se encontram registros, leis, e decretos que poderiam respaldar seu ensino para os futuros docentes, mesmo tendo plena consciência de sua grande necessidade.

## **SÓLIDOS GEOMETRICOS**

A geometria é um dos assuntos pertencentes a matemática que há muito vem sendo alvos de pesquisas, pois possui uma grande relação com a realidade e o cotidiano das pessoas. Dentro do estudo de geometria muitos professores adentram

caminhos tortuosos para fazer com que seus alunos consigam entender do que se trata.

Smole, Diniz e Cândido esclarecem que, percebe-se a necessidade de trabalhar esse conteúdo para

[...] além de visualizar as formas geométricas, mas, perceber que elas tem propriedades únicas entre si e que fazem parte das vivências diárias. É muito comum, ao falarmos de geometria, observar atividades nas quais as crianças precisem apenas reconhecer formas geométricas, tais como quadrado, retângulo, círculo e triângulo, através de atividades que se baseiam no desenho e na pintura dessas figuras e na nomeação de cada uma delas. Acreditamos que é possível ir além. (2003, p. 15).

A manipulação de sólidos geométricos é uma das ferramentas mais utilizadas e que possibilita resultados satisfatórios quando bem utilizada. Com essa ferramenta, que podemos também chamar de tecnologia, o aluno possui acesso direto e de forma palpável ao conteúdo que vem sendo estudado.

A utilização dos sólidos geométricos, segundo Faria e Jesus (2013), é um dos meios de instigar os alunos para novas descobertas para adentrar no campo da Geometria. Essa instigação quando gerada nos alunos da forma correta, não gerando frustrações, pode fazer com que o aprendizado ocorra com mais relevância e eficiência.

O professor deve fazer uso dos sólidos de forma a despertar nos outros alunos o interesse em também querer manusear um material geométrico e aprender com ele (FARIA; JESUS, 2013), fazendo assim um aprendizado prazeroso.

Quando se inicia uma observação sobre o possível uso dos sólidos geométricos no campo da educação especial, pode-se concluir que as mesmas considerações realizadas no decorrer desta pesquisa se aplicam a educação especial.

Kritzer & Pagliaro (2013), após realizarem uma pesquisa apresentam alguns resultados que alunos surdos conseguiram um avanço superior quando avaliados nos conteúdos de geometria e inferior quando avaliados em conceitos ligados à resolução de problemas.

Os avanços tabulados pelos pesquisadores supracitados são decorrente a esse universo palpável possibilitado pelos sólidos geométricos, segundo Faria e



Jesus (2013), os alunos que possuem deficiências visuais possuem grande dificuldade em aprender, como qualquer outro, e seguindo essa consideração conclui-se que como qualquer outro aluno este também deve ser amparado por materiais acessíveis e facilitadores de aprendizagem.

Kritzer & Pagliaro (2013) relatam que grande parte das vezes os alunos com deficiência auditiva possuem dificuldades em sala de aula, pois não possuem familiaridade com a leitura, fazendo do conteúdo de geometria, quando trabalhado com os sólidos geométricos, consigam alcançar resultados esperados, uma vez que se trabalha com o visual do aluno.

## **COMO TRABALHAR COM OS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS**

Durante seus estudos o educando encontra desafios, e como alternativa, pode-se trabalhar os sólidos geométricos como uma matemática visual para o desenvolvimento da aprendizagem.

Pais (2006) afirma que:

[...] A aprendizagem da geometria recebe influências de três aspectos que devem ser considerados na condução da prática educativa: intuição, experiência e teoria. O significado do saber escolar pode ser ampliado através das articulações entre esses aspectos mediados pela linguagem, pelo uso de objetos materiais e por desenhos. (2006, p. 93)

A matéria concreta possibilita uma visão e a investigação maior na aplicação da matemática, possibilitando-se aperfeiçoar as diversidades em sala de aula, inclusive, o deficiente auditivo, pois devido suas necessidades não consegue acompanhar o conteúdo exposto.

Kritzer, Pagliaro (2013) em seus estudos apresentam como resultados alunos surdos que obtiveram desempenho superior quando avaliados nos conteúdos de geometria e inferior quando avaliados em conceitos vinculados à resolução de problemas.

Na alternativa de melhorar o ensino na aprendizagem, pode-se trabalhar utilizando os sólidos com as especificações geométricas como área, volume, perímetro, entre outros. Com esses conteúdos, o professor pode desenvolver um

conhecimento geométrico, podendo assim possibilitar a qualquer aluno participar do processo de formação.

O professor pode utilizar-se dos sólidos geométricos para trabalhar com os alunos os conceitos básicos citados de forma que o aluno perceba na prática sua relação com a teoria. Muitas das vezes essa associação pode ser o fator crucial da sua aula, pois é neste momento que o aluno poderá gerar gosto pela disciplina ou desprezo pela mesma.

O professor pode trabalhar com uma planificação dos sólidos fazendo com os alunos possam realizar sua construção, fazendo que eles percebam que aresta toca aresta, vértice é o encontro de duas ou mais arestas, faces são as partes planificadas que nos sólidos formam as partes planas.

Realizar esse procedimento com os alunos surdos pode ser mais vantajoso que uma simples aula utilizando livros ou a própria fala, pois desta forma ele está montando os sólidos na prática e em sua mente, permitindo sua aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, conclui-se que para uma educação matemática inclusiva, precisa-se realizar um procedimento múltiplo, partindo da formação do indivíduo até o trabalho em si em sala de aula.

A formação dos profissionais que estão ligados a este público é o principal foco para realizar um bom trabalho nas escolas, pois um bom profissional é fruto de uma boa formação, mas para que haja essa formação de qualidade é indispensável uma mobilização para agregar maior estudo no nível superior sobre tal temática.

Quando se possui um profissional realmente capacitado, espera-se que o mesmo possa realizar um trabalho de qualidade, mas não se pode esperar que este trabalho seja conduzido sem uma metodologia a altura. Os sólidos geométricos entrariam como uma metodologia para inserir os alunos no contexto da geometria, que como apresentado garante aos alunos uma aprendizagem mais significativa.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sergio de Mello. PASSOS, Angela Meneghello. PASSOS, Marinez Meneghello. **A Educação Matemática Inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática**. vol. 6, núm. 2, mai-ago. 2013 ISSN - 1982-873X.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <[http://bpcnaescola.mec.gov.br/site/arquivos/dec\\_6571.pdf](http://bpcnaescola.mec.gov.br/site/arquivos/dec_6571.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CEOLIN, Taíse. MACHADO, Aniara Ribeiro. NEHRING Cátia Maria. **O Ensino De Matemática E A Educação Inclusiva – uma possibilidade de trabalho com alunos deficientes visuais**. 2009. Disponível em: <[http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_48.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_48.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FARIA, Luciane Cristina Siqueira. JESUS, Ana Luiza da Silva de. **Formas Geométricas, Numa Perspectiva de Inclusão**. 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26720\\_14172.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26720_14172.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

KRITZER, Karen L.; PAGLIARO, Claudia M. **Matemática: Um desafio internacional para estudantes surdos**. Cadernos Cedes, Campinas, v.33, n.91, p. 431-439, set.-dez.2013.

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

PACHECO, J. (org.). **Caminhos para inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIS, Luiz Carlos. **Ensinar e aprender matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em Revista, [s.l.], n. 33, p.143-156, 2009. FapUNIFESP (SciELO).  
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602009000100010>.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Figuras e formas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

*MEDIAR A INFORMAÇÃO PARA UM MUNDO SEM LUZ  
E SEM SOM: A EXPERIÊNCIA DE SER  
GUIA-INTÉRPRETE PARA UM SURDOCEGO  
CONGÊNITO*

*Ana Karyne Loureiro Furley*

*Gabriel Silva Nasciment*

*Hiran Pinel*

# MEDIAR A INFORMAÇÃO PARA UM MUNDO SEM LUZ E SEM SOM: A EXPERIÊNCIA DE SER GUIA-INTÉRPRETE PARA UM SURDOCEGO CONGÊNITO

Ana Karyne Loureiro Furley

Gabriel Silva Nascimento

Hiran Pinel

## RESUMO

Pensar as questões relacionadas a surdocegueira têm ocupado diferentes frentes de discussões dentro das perspectivas da Educação Especial em consonância com os dispositivos legais e ações afirmativas instaurados no imperativo da Inclusão. Nesse contexto, tencionamos ao longo deste trabalho apresentar alguns aspectos básicos relacionados a condição de surdocegueira, perpassando diferentes formas de comunicação e interação possíveis. Para isso, assumimos uma postura fenomenológica-existencial a partir da descrição de uma pequena parte da experiência de ser guia-intérprete em um contexto específico para um surdocego congênito. Trata-se, assim de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e compreensiva que pode nos permitir *pensar-sentir-agir* diferentes formas e caminhos comunicativos que tornam possível a existência do *ser no mundo*, ainda que a visão e audição não estejam presentes como canais de aprendizagem e interação, pois o humano é tudo que se pode ser, sendo isso, aquilo e aquilo-outro, o resto é padronização/normalização. Nesse estudo nos operemos a essas dicotomias provocando reflexões acerca do processo de interação mediado pela presença de um tradutor e intérprete de Libras que assume em um recorte momentâneo o papel de guia-intérprete.

**Palavras-chave:** surdocegueira, guia-intérprete, fenomenologia, inclusão.

## INTRODUÇÃO

As novas políticas de Educação Inclusiva oriundas de intensos movimentos que ganharam força no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, provocaram um número crescente de pessoas com deficiência nos espaços escolares em todos os níveis. Em se tratando de pessoas com surdocegueira, as questões de acessibilidade esbarram em diversos fatores, ainda assim, a presença dessa especificidade

sensorial no contexto educacional instiga reflexões acerca da formação de professores, profissionais guia-intérpretes e relações entre os diversos atores envolvidos neste processo.

Lidar com ausências sensoriais representa desafios diversos no campo da educação sensorial. A multiplicidade de condições orienta por si só múltiplas possibilidades de se constituir como parte de algum grupo, aprender, relacionar-se, enfim, *ser* no mundo. Por mundo, nos referimos ao conjunto de experiências através do qual os sujeitos se compreendem, passam a existir em algo e a existência associada ao modo como o indivíduo se relaciona com seu meio, como ele se percebe e percebe os outros.

Naturalmente ver e ouvir possibilitam formas diversas de aprendizagem, e por serem sentidos comuns, acabam por vezes estabelecendo uma noção de padrão biológico do qual se desviam pessoas cegas, surdas e surdocegas. A organização social se pauta principalmente naquilo que se pode ver e ouvir, assim não é de se estranhar que surdocegos pareçam se localizar em uma dimensão à parte na qual as inter-relações são mais reduzidas pela incapacidade, não própria, mas dos outros de interagirem com ele.

Ao contrário do que se pode presumir a surdocegueira se resume a uma equação em que a surdez e a cegueira se somam. A questão sensorial dupla dessa condição permite ainda outras formas de ser e se comunicar que excedem as questões da Língua Portuguesa, da Libras e das questões visuais as quais tanto nos ligamos.

Partindo dessa premissa, pode-se deduzir então que a formação dos profissionais que irão lidar com surdocegos perpassam também outros caminhos que envolvem o tato, diferentes línguas e métodos de comunicação e expressão que se utilizam, principalmente do tato.

Pensar essas questões, constitui para nós pesquisadores da educação, um grande desafio, não somente pela nossa falta de domínio em relação a esses tantos mecanismos, mas também pelo exercício de entender o direito do outro de comunicar-se da sua forma e captar nele, a potência de aprendizagem e interação a partir de suas próprias habilidades.

## **JUSTIFICATIVA**

A pesquisa se mostra relevante, ao propormos discussões e reflexões em uma perspectiva fenomenológica dentro dessa temática e em um cenário em que o número de surdocegos nos espaços educacionais vêm ganhando visibilidade a partir das políticas e ações afirmativas que entendem a educação como um direito de todos e oferecem mecanismos de acessos ao ensino em seus diversos níveis e modalidades.

## **OBJETIVOS**

Como objetivo geral, buscamos analisar os aspectos envolvidos em uma tentativa de guia-interpretação em um evento público educacional. A partir dele nos desdobramos a elencar possibilidades de comunicação com surdocegos, formação de guia-intérpretes e a relação de sentidos estabelecidas na experiência comunicação por uma perspectiva fenomenológica.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A partir da experiência observada com a atuação de intérpretes e guia-intérpretes no I Fórum Internacional de Surdocegueira, organizado pela Universidade Federal do Espírito. Nos debruçamos a pesquisas sobre as produções que envolvessem essa tarefa, em um primeiro momento de modo isolado e em seguida em associação a estudos fenomenológicos.

Na base de dados e pesquisas disponíveis na plataforma Scielo, selecionamos quatro artigos para fundamentar nossas discussões pautando-nos na temática alinhada aos objetivos desta pesquisa, sendo eles: Figueiredo, Chiari, Goulart, (2013); Andrade (2018); Aráoz e Costa, (2018) e Almeida (2017).

Destes, apenas um abrange de modo explícito parte do nosso assunto aqui-agora abordado. Destacamos então o título “A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira” de Wolney Gomes Almeida (2017).

Em sua pesquisa, Almeida (2017; p. 167) destaca o quão vital é o ato sentido de refletir sobre a pessoa com surdocegueira, e nesse ponto destaca o atendimento direcionado ao surdocego, no contexto socioeducacional. O autor descreve uma



necessidade acadêmica quanto à produção de conhecimentos teóricos, bem como a produção/ criação de práticas.

O trabalho em questão, parte de uma investigação realizada ao longo do doutorado realizada com enfoque no atendimento às pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador, capital da Bahia. A preocupação, a partir daí, foi o de identificar os procedimentos de intervenção utilizados pelos profissionais, a partir das práticas comunicativas com surdocegos, caracterizando os fatores e os aspectos que interferem em sua atuação profissional como mediadores para a socialização do surdocego.

Citando Vygotsky, Almeida (2017) se posiciona teoricamente o que para seu estudo é ser humano. Ele então descreve que o humano deve ser compreendido um ser de relação com o outro - no mundo, donde a relação do sujeito surdocego com o meio constitui fator essencial para a aprendizagem e desenvolvimento.

A partir de seu estudo de caso com onze guias-intérpretes, ele coleta dados aplicando entrevista e observação direta, possibilitando a ele análise sobre a falta de informações e de conhecimentos específicos sobre a deficiência como um fator determinante para o surgimento de barreiras de ordem estrutural, programática, atitudinal, arquitetônica que atingem tanto a qualidade dos serviços prestados ao surdocego quanto a realidade social deste indivíduo, constituindo assim uma realidade excludente e de segregação. Assim, para ele o “guia-intérprete [atua] como mediador no processo de inclusão” (p. 173).

Plazas (2009) nos diz de modo sensível de que o guia-intérprete é um facilitador linguístico e cultural entre usuários de diferentes línguas ou sistemas comunicativos, ajuda a conectar a pessoa com surdocegueira com seu entorno, “*actuando como sus ojos y sus oídos*” (p. 34).

A partir dessas questões, já é possível compreendermos que as questões ligadas a surdocegueira excedem a questão da cegueira e da surdez, não sendo, portanto, um acúmulo de deficiências, mas uma possibilidade nova de constituição humana que irá se pautar em outros saberes e competências (ALMEIDA, 2017).

Em se tratando de pessoas surdas usuárias da Língua de Sinais, a questão linguística e cultural permeia as discussões tanto no campo da educação quanto no

social. Os movimentos das comunidades surdas anseiam pelo acesso a Libras, a Língua Portuguesa escrita com metodologia específica para segunda língua (NASCIMENTO, 2017) e a acessibilidade por meio da presença de tradutores e intérpretes do par linguístico Libras-Língua Portuguesa conforme previsto na legislação (BRASIL, 2015).

Quadros (2004) nos esclarece que a Libras é uma língua natural que se organiza de forma espacial e visual a partir de parâmetros específicos que são determinados em uma organização sintática independente da Língua Portuguesa. Sendo um sistema linguístico completo e complexo, por meio dela é possível expressar quaisquer ideias.

Sobre isso, é preciso atentarmos para o fato de que se trata de uma língua cuja visualidade é sua essência, desta forma, os caminhos para que pessoas cegas possam aprender uma língua de sinais irão se diferenciar das estratégias comuns empregadas para videntes sejam eles surdos ou ouvintes.

Assumimos aqui cego ou de visão subnormal (baixa-visão) aquele que apresenta desde ausência total de visão até alguma percepção luminosa que possa determinar formas a curtíssima distância [...]. Pedagogicamente, entretanto, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille ou por softwares de leitura de textos, e como possuidor de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (CONDE, 2012).

Não sendo a visão um canal disponível para aprendizagem e comunicação em Libras, será preciso considerar que, ao contrário das línguas orais cujos sons emitidos não são comumente registrados se propagando por ondas invisíveis a olho nu, as línguas de sinais são perceptíveis também de modo tátil. Dentre os cinco parâmetros, ou unidades mínimas que compõem os sinais (QUADROS, 2004): a configuração de mão - forma que a mão assume na produção de um sinal; a orientação - direção para onde o sinal se orienta; o ponto de articulação - local onde o sinal é produzido e os movimentos envolvidos podem ser percebidos pelo tato e mesmo as expressões não manuais - produzidas pelo corpo ou rosto podem ser sentidas em certo ponto pelo tato.

Mas afinal, se a questão da surdocegueira não se constitui meramente em um fator cumulativo das especificidades de ser cego e ser surdo, qual seria a finalidade de elencarmos as características dessas duas condições? Ora, embora não sejam cumulativas, faz-se necessário pensar em fatores de convergência entre elas que poderiam sistematizar a raiz da surdocegueira na prática. Em ambos os casos, a questão do tato se mostra o caminho primordial, seja para utilizar sistemas de alto relevo como o Braille ou mesmo perceber pelo toque configurações de sinais na Libras sempre considerando as possibilidades individuais do sujeito de acordo com o seu nível de percepção visual e sonora. Araoz (2018) pontua que a “surdocegueira não é somente a perda da visão e da audição na sua totalidade, mas também é representada pelas perdas parciais da visão e audição de forma conjunta, de tal modo que a combinação causa extremas dificuldades para a pessoa”.

No que diz respeito ao desenvolvimento e relações, a autora acrescenta:

O surdocego para seu desenvolvimento, depende do tato que é um sentido que requer a proximidade permanente de outra pessoa, o que na maioria das vezes não é fácil de conseguir, perde-se os estímulos mais comuns do convívio social, necessitando de auxílio especializado que compreenda esta situação e o ajude a providenciar meios de interação com as pessoas. Ele precisa aprender meios de comunicação alternativos e todas as pessoas que estão junto a ele também. (p. 2)

Esse desenvolvimento orientado pelo tato, nos permite concluir que ele é o sentido/mecanismo essencial de comunicação e interação com surdocegos. Assim, nos cabe investigar quais formas e sistemas são possíveis para assegurar essa comunicação considerando as especificidades de surdocegos quanto aos limites de sua visão e audição.

Dentre os sistemas possíveis de interação e comunicação para surdocegos levando em consideração a heterogeneidade destes indivíduos elencamos com base nos estudos de Cader-Nascimento e Faulstich (2016) os seguintes: sistemas hápticos - envolvendo também a aprendizagem da fala (Tadoma), datilologia e língua de sinais (Libras tátil); o código Braille e a escrita alfabética em superfície plana.

O sistema háptico, segundo Schiffman (2005, p. 313):

[...] é responsável pela percepção das propriedades geométricas – formas, dimensões e proporções dos objetos manipulados [...] é capaz de apreender as propriedades geométricas dos objetos, como também de fornecer informações sobre seu peso e consistência. [...] o reconhecimento preciso de

um objeto pode ser resultante apenas de um breve encontro tátil. [...] os inputs sinestésicos e cutâneo se combinam para atuar como um único sistema perceptual funcional.

Cader-Nascimento e Faulstich (2016, p. 5) acrescentam que:

[...] entre todos, o sistema háptico é a via mais promissora para a aprendizagem da comunicação receptiva e expressiva na área da surdocegueira pré-linguística; os sistemas vinculados à modalidade háptica são o Tadoma, a datilologia, a língua de sinais, o código braile, o código braile na interação com o outro, a escrita alfabética na palma da mão ou em uma superfície plana.

Para aquisição, recepção e expressão da fala por meio do Tadoma, sua aplicação envolve a pele e a cinestesia das vibrações durante o ato da fala. O processo de recepção das informações se dá pelo posicionamento da mão do surdocego na região do rosto (boca, lábios, queixo, pescoço e face, de modo que a articulação sentida transmita a informação.

Em relação a datilologia na modalidade háptica, Castro Júnior (2011, p.22) nos ensina que trata-se de um “processo linguístico em que o alfabeto manual é usado para expressar nomes de pessoas, de localidades, termos de outras línguas e termos do português que ainda não apresentam um sinal correspondente na língua de sinais.”

A Libras tátil, por sua vez, se distingue da Libras convencional ao centrar-se não na questão visual, mas pela recepção da informação pelo sistema háptico, neste caso o surdocego necessita posicionar sua mão em cima da mão do parceiro de comunicação. Assim, realiza a leitura háptica da informação veiculada pelos signos linguísticos próprios da língua de sinais.

No que diz respeito aos sistemas escritos em alto relevo. O Sistema Braille, criado em 1855, na França por Louis Braille se constitui em um sistema universal em que a leitura se dá a partir de seis pontos dispostos em duas colunas. Por meio dessa estrutura matricial 3x2 é possível gerar 63 combinações que viabilizam a leitura e escrita por cegos e surdocegos. (CADER-NASCIMENTO e FAULSTICH, 2016, p. 12).

Nota-se a partir dessas possibilidades comunicativas, que a formação para atuação dos guia-intérpretes vai além da formação básica para tradutores e intérpretes. Enquanto estes lidam com relações bilíngues e biculturais entre a Libras e a Língua Portuguesa, os guia-intérpretes precisam se adequar a necessidade de seu cliente de acordo com as suas próprias especificidades, com a presença marcante de

habilidades táteis e compreensão de quais competências e sistemas servem melhor a cada contexto (SANTOS, 2017).

Para além das competências técnicas, é o tato que nos chama atenção na relação estabelecida entre o guia-intérprete e o surdocego. É nesse contato e relação proximal que pensamos a questão fenomenológica-existencial a partir do momento em que o profissional irá mediar o acesso à informação possibilitando que ela exista em um mundo sem luz e sem som e como via de mão dupla a permitindo transitar para o mundo sonoro e visual.

Na obra *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty destaca o corpo como expressão e fala, visto que:

[...] sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda dificuldade é conceber bem esse ato e não o confundir com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (p. 251)

Entender a relação que se estabelece no tato durante o exercício da guia-interpretação pode nos revelar formas de conhecermos o sujeito em questão e o modo como as informações são apropriadas por ele estabelecendo uma potência interativa que excede a própria noção de ser e estar no mundo.

## **METODOLOGIA**

Para pensarmos essas questões, assumimos a pesquisa qualitativa de cunho descritivo como premissa de investigação e partimos dos registros e experiências de um tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, que é pesquisador também das questões voltadas para surdo-cegueira apresentando formação mínima específica para guia-interpretação. Os registros em vídeo foram feitos de forma amadora e integram o acervo pessoal dos pesquisadores, podendo ser acessados nas redes sociais pelos hiperlinks dispostos abaixo:

[Guia-interpretação - Comunicação Háptica](#)

[Guia-interpretação - Libras tátil](#)

As discussões e análises se pautam no referencial teórico do filósofo e fenomenólogo francês, Merleau Ponty que enfatiza o corpo, tomando a percepção como um dos seus temas centrais na obra “Fenomenologia da Percepção” (1996). O autor evidencia que o mundo é algo percebido e vivido através das sensações. “A localização dos estímulos e o reconhecimento dos objetos táteis se tornam possíveis apenas com o auxílio de movimentos preparatórios” (p. 154).

No vídeo 1, o intérprete experimenta a comunicação háptica com marcadores em área de sensibilidade, no caso as costas. Não se trata aqui da comunicação em língua de sinais, mas de um sistema predefinido que permite marcar frases, interrogativas, exclamativas, afirmativas ou imperativas de acordo com a intensidade da pressão e direção.

Com um movimento de tremular dos dedos em mão aberta de cima para baixo o sentido de “água” é produzido a partir da experiência e memória da água em fluxo, como uma cachoeira, uma metáfora, em certo ponto objetiva que sai da generalização abstrata para ser compreendida no contexto do sentir.

Ao desenhar nas costas o símbolo da interrogação, a frase se torna interrogativa, de modo que existe agora na memória tátil o substantivo “água” na forma de interrogação. Falta, no entanto, uma ação específica, um verbo que direcione a pergunta àquilo que se pretende saber. A marcação do verbo “querer” é então feita no antebraço direito com um movimento de garra circular, mesmo o lado escolhido para evidenciar o verbo tem a finalidade específica de localizar naquela frase o sujeito “você”.

A combinação desses três elementos táteis: “água”, “interrogação” e “querer” juntamente com a lateralidade de marcação pronominal, é então expressa pela interlocutora em Libras com a frase “Você quer água?” Confirmando a possibilidade de transmissão e compreensão de sentido linguístico pelo tato.

Desde modo, a intensidade, a direção e a localização das mãos no corpo tornam-se fatores gramaticais que permitem construções sintáticas interligues de um modo objetivo e claro, demandando do tradutor habilidades e competências que estão para além do eixo comum da formação de um tradutor e intérprete de Libras, pois envolve sistemas outros sobre os quais ele precisa estar ciente.

Seguindo para o Vídeo 2, é possível observar o cuidado demandado pelo guia-intérprete na transmissão de informações pelo sistema háptico, agora empregando a língua de sinais. O posicionamento das mãos de modo que o surdocego consiga sentir as configurações de mão, entender os movimentos e a localização na construção sintática da Libras fica evidente.

Os elementos não manuais tão caros a Libras, especialmente a expressão facial é mantida pelo profissional ainda que não seja vista pelo seu cliente. A marcação espacial é feita não pelos olhos (elemento também gramatical na Libras), mas pelo distanciamento em relação ao corpo.

Da mesma forma as expressões faciais, que indicam a tonalidade dos discursos e marcações frasais, são direcionadas para os movimentos, ora mais ou menos intensos possibilitando construções gramaticalmente corretas na língua de sinais.

Não é apenas suas mãos que são apresentadas, mas seu corpo, seu ser. Como a bengala de um cego, o *ser intérprete* permite o "ir" para um corpo fenomenal em um meio circundante, com intenção significativa em uma operação em sintonia com a própria existência privilegiando a essência do ser humano enquanto ser no mundo.

Obtém-se a comunicação ou compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (p. 251)

Essa experiência revela que o cuidado, o permitir-se estar no lugar do outro como um gesto num mundo sensível estabelecendo não mais elo e sim estreitamento de corpos, de expressões mútuas. Duas mãos sinalizam e são percebidas através de um corpo que sente e percebe. Tocar, aproximar, perceber através de sinalizações corporais que apontam para o caminhar, o aprender.

Saber cuidar nesse caso implica ter noção de possibilidade, realidade e potencialidade através de uma dimensão na qual a sensibilidade por meio da inserção da percepção tátil é apresentada não apenas como experiência tátil. Sensação de entrega ao toque e a percepção de um corpo que se abre numa estrutura de consciência através de órgãos de sentido. Assim como, no sujeito que ouve, a ausência de sons não rompe a comunicação com o mundo sonoro, da mesma forma num sujeito surdo e cego de nascença a ausência do mundo visual e do mundo auditivo não rompe a comunicação

com o mundo em geral, há sempre algo diante dele, o ser para decifrar, uma *omnitude realitatis*, e essa possibilidade é fundada para sempre pela primeira experiência sensorial, por mais estreita ou por mais imperfeita que ela possa ser. (p. 440)

Corpos envolvidos permitindo percepções de um mundo singular, com infinitudes e possibilidades de transcender conceitos pré-estabelecidos socialmente sem possibilidades de projeção. Não é apenas tocar, é orientar, direcionar, dar prumo.

A linguagem através do cuidado permitirá a libertação desse sujeito com surdocegueira de todas as amarras que prendem o seu comportamento exterior visto que a experiência através de um espaço do outro e seu, propiciará uma sintonia que possibilite situar-se diante de um mundo que é construído ali, agora a partir de suas necessidades.

Os fenômenos de comportamento exterior são submetidos a experiência vivida de cada indivíduo e conseqüentemente a subjetividade, significações e vivências de cada um. “Quer se trate do corpo de outro ou de meu corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo” (p. 269).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dessa experiência naquele determinado *espaço-tempo*, é possível desvelar alguns aspectos essenciais na formação desses profissionais e, a partir disso, pensar possibilidades de atuação que contribuam para uma prática mais acessível para este público alvo. Compreende-se que para além da formação técnica para comunicação e tradução, a relação de confiança, a compreensão do sujeito e o modo de conduzir o trabalho se configuram em pilares na formação do guia-intérprete.

As competências técnicas envolvendo os sistemas de comunicação háptica e o conhecimento acerca das diferentes especificidades que orbitam a surdocegueira evidenciam uma necessidade constante de estudo e aprofundamento e ganham mais eficiência à medida em que o elo de confiança entre o guia-intérprete e o surdocego se alicerça.

Estar nessa posição, revela inseguranças quanto a compreensão e melhor forma de transmissão, assim como ocorre na tradução que envolve escolhas sobre a pressão do tempo. No entanto, se constitui em um “entregar-se” a experiência,



conduzir e ser conduzido em meio a produção de sentidos e compreensão de que o corpo transmite e recebe informações para além dos sentidos da visão e audição.

Entendemos que essas discussões são iniciais, e podem contribuir para melhor compreender a formação ética do guia-intérprete, o seu papel humano para além do técnico e possíveis desdobramentos quanto à formação técnica desse profissional cujas competências são definitivas na mediação entre o mundo de som e visão e o outro com suas ausências de sentido, mas com a potência de ser e existir ao seu modo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arheta Ferreira de. **Surdocegueira, Cartografia e Decolonialidade**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 38, n. 3, p. 595-610, set. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932018000300595&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000300595&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ARAÓZ, Susana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Aspectos biopsicossociais na surdocegueira**. *Rev. bras. educ. espec. Marília*. 14, n. 1, p. 21-34, abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

ALMEIDA, Wolney Gomes. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 65, p. 167-181, set. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300167&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300167&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Presidência da República. Brasília, 2015.

CADER-NASCIMENTO, Fatima A. A. A.; FAULSTICH, Enilde. **Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos**. *Revista Moara – Edição 45 – jan. - jun. 2016*, Estudos Linguístico. UFPA, Paraná, 2016.

CASTRO J. Gláucio de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: Foco no léxico**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

CONDE. Antônio João Menescal. **Deficiência Visual: a cegueira e a baixa visão**. IN: Bengala Legal, 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FIGUEIREDO, Marília Zannon de Andrade; CHIARI, Brasília Maria; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de. **Comunicação em adultos surdocegos com síndrome de Usher: estudo observacional retrospectivo**. *Codas*, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 319-324, 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822013000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARÁOZ, Susana Maria Mana de. **A surdocegueira – "saindo do escuro"**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 19-23, abr. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5199>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Gabriel S. **Experiências e desafios no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos**. IV Congresso Regional de Formação e Educação a Distância, 2017. Vitória.

PLAZAS, M. M. R. **Papel del guia-interprete**. In: Congreso Nacional de la situación del sordo en Colombia, 6º Encuentro latino-americano de interpretes e guias-interpretes de lengua de señas. 1, 7, 8, 9 y 10 de Julio, Bogota-Colômbia, 2009.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Artmed: Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Maria Aparecida Scardua. **A experiência da tradução/interpretação para uma surdocega pós-linguística: A linguagem tátil como forma de (re)criação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Letras Libras, Ufes. Vitória, 2017.

SCHIFFMAN, H. R. **Sensação e percepção**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

*O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –  
AEE NO IFES – CAMPUS DE VENDA NOVA DO  
IMIGRANTE: PRÁTICAS, SIGNIFICADOS E  
RESSIGNIFICADOS - UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO*

*Katiucha Orrico*

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NO IFES – CAMPUS DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE: PRÁTICAS, SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICADOS - UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO

*Katiucha Orrico*

## Resumo

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes - Campus Venda Nova do Imigrante iniciou o AEE em 2013, atendendo a uma demanda específica, e está desde então se adaptando para as novas necessidades apresentadas ao Campus. Porém a Educação Especial e o AEE já existem em outros Campus e nas outras esferas de educação há algumas décadas, por isso pontuamos que no Ifes campus VNI estamos iniciando o AEE, principalmente no que se refere as deficiências e transtornos. A inclusão requer, dos estudantes, características próprias para que concluam os cursos com sucesso, e também uma gama de adaptações e flexibilizações por meio da equipe de profissionais inseridos no processo de inclusão. Atendendo a última Resolução do Conselho Superior 55/2017 o Atendimento Educacional Especializado / AEE está institucionalizado no Campus consubstanciado no Núcleo de Apoio a Pessoas de Necessidades Específicas / NAPNE. Este artigo vem registrar como o AEE aos estudantes com necessidades específicas acontece e faz reflexões sobre essa proposta de inclusão no Ensino Médio a fim de inferir sobre as relações que se estabelece entre: professor AEE, estudante, professores e equipe técnica. Bem como essas relações potencializam as aprendizagens, desenvolvendo autonomia nos estudantes com necessidades específicas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Necessidades Específicas. IFES. Ensino Médio.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando buscamos as leis que garantem o acesso e a permanência do estudante com necessidades específicas, nos deparamos com um vasto caminho de leis, decretos, emendas que vêm se aprimorando e ou incorporando fundamentações desde a Constituição de 1988. Para melhor entendermos este “caminho” podemos citar e ou apenas nomear: a Constituição (1988), Lei de Diretrizes e Bases/ LDB (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008), Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (2009), Resoluções do Conselho Superior Nº 34,55 (2017), entre várias outras.

Ainda, quando definimos o campo, modalidade e/ou etapa que esse estudante com necessidades específicas está inserido ou seja: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Municipal, Rede Estadual, Rede Federal, esse caminho pode ser mais demorado ou com menos obstáculos garantindo, ou não a tão sonhada potencialização nas aprendizagens e desenvolvendo autonomia nos estudantes com necessidades específicas inseridos nesse processo de inclusão.

Esse referido artigo tem definido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Médio, na Rede Federal (IFES -Campus Venda Nova do Imigrante), e tem como legislação atual a Resolução do Conselho Superior nº 55 de 2017, que estabelece os procedimentos de acordo com a Resolução 34. Assim estabelece:

Instituir os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes.

Assim, a nomenclatura até então vigente “Portadores de Necessidades Especiais” foi substituída, segundo a resolução 55, por “Necessidades Específicas”.

Essa resolução deixa definido que esses estudantes que têm direito ao AEE são os seguintes: alunos com Deficiência, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Definido os estudantes, o outro passo é a identificação de tais estudantes. A resolução ressalta que essa identificação poderá acontecer das seguintes formas:

- I. No processo seletivo: quando o candidato assinala a opção que o qualifica como pessoa com deficiência ou quando indica necessidade de atendimento especial não transitório;
- II. De forma espontânea: quando o próprio aluno ou a família apresentam a demanda à escola;
- III. Por identificação: quando servidores ligados diretamente aos setores de ensino perceberem algum indício.

Os Institutos Federais possuem o NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Que é formado por meio de uma comissão no qual as pessoas se inscrevem por afinidade a temática. Assim hoje temos 01

coordenador, 01 professor efetivo, 01 intérprete, 01 pedagogo, 01 enfermeira, 01 assistente social, 01 técnico de laboratório, 01 professor contratado para o AEE. Quando ocorre a identificação do estudante com necessidades específicas há uma série de formalidades e ações que a equipe do NAPNE deve garantir, entre elas:

- I. identificação da situação pela equipe e entendimento da demanda;
- II. conversa inicial com o estudante (conforme Anexo III);
- III. reuniões/entrevista com pais, responsáveis ou familiares;
- IV. levantamento de dados pedagógicos, tais como frequência, participação nas atividades do curso, interação com a turma e desempenho (avaliações/notas);
- V. reuniões com docentes e equipe pedagógica do campus;
- VI. contato com escolas ou instituições que o estudante frequentou ou frequenta, se necessário;
- VII. contato com instituições específicas, de acordo com as particularidades do caso;
- VIII. outros encaminhamentos que se fizerem necessários para o entendimento da situação.

Após todos os funcionários serem orientados / informados será avaliado, em conjunto, se há necessidade da flexibilização curricular com base nos laudos e, sobretudo, avaliações de cada estudante. Se ficar definido que sim, será montado o Plano de Ensino e Plano de Ensino Individual - PEI. Os professores regulares deverão, ainda, emitir relatório único para cada estudante acompanhado pelo NAPNE. Quanto ao processo de avaliação, a Resolução confere a possibilidade de *“serem avaliados sob formas ou condições adequadas à sua situação, considerando seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer, e contribuindo para o seu crescimento e autonomia”*. Ainda discorre sobre tais condições:

- I. As adaptações deverão incidir, sobretudo, na forma e no método de avaliação, não no conteúdo desta, exceto no caso de alunos com deficiência intelectual e/ou TGD com adaptações curriculares previstas no PEI;
- II. As adaptações deverão considerar as especificidades apresentadas pelo aluno no contexto da sala de aula, evitando generalizações por deficiência;
- III. As formas e métodos de avaliação deverão ser estabelecidos por mútuo acordo entre o docente e o estudante, recorrendo, se necessário, ao parecer da equipe pedagógica e Napne;

IV. Os enunciados das provas deverão ter apresentação adequada ao tipo de deficiência (informatizados, ampliados, registros em áudio, caracteres Braille, tradução/ interpretação em Libras, etc.) e as respostas poderão ser dadas sob forma não convencional (por registro em áudio, em Braille, por ditado, registro informatizado, tradução/ interpretação em libras, etc.);

V. Sempre que se justifique pelo princípio da equidade, o aluno com necessidades específicas poderá usufruir, durante a avaliação, não apenas de tecnologia assistiva e/ou recursos físicos relacionados à sua necessidade (canetas especiais, reglete/punção, sorobã ou ábaco, lupa, calculadora, entre outros), como também dos profissionais de apoio que se façam necessários;

VI. Sempre que a avaliação requeira a necessidade de acompanhamento de profissionais de Educação Especial, atendentes pessoais, acompanhantes e profissionais de apoio não usuais, a solicitação deverá ser feita ao Napne com 3 (três) dias úteis de antecedência;

VII. Nos casos que impliquem maior morosidade de leitura e/ou escrita, será concedido aos estudantes um período complementar de, no mínimo, 30 (trinta) minutos, independente do que foi pedido pelo aluno. Caso não seja possível ao professor acompanhar o aluno nesse tempo extra, ele deverá fazer o desdobramento da avaliação;

VIII. Sempre que a avaliação escrita necessitar de um grande esforço para o estudante realizá-la, o docente deverá possibilitar seu desdobramento;

IX. O professor proporcionará apoio especial aos estudantes com deficiência na forma de consulta a dicionários, tabelas ou a outros materiais na avaliação, quando se fizer necessário;

X. Sempre que se justifique, a PNE realizará a avaliação em local separado e/ou em outro momento;

XI. Os prazos de entrega de avaliações escritas não presenciais deverão ser alargados nos termos definidos pelo docente, caso as particularidades do PNE o recomendem;

XII. Caso não seja possível a adaptação do instrumento avaliativo até sua aplicação, o professor agendará com o aluno outro horário no qual ambos tenham disponibilidade para a realização da referida atividade;

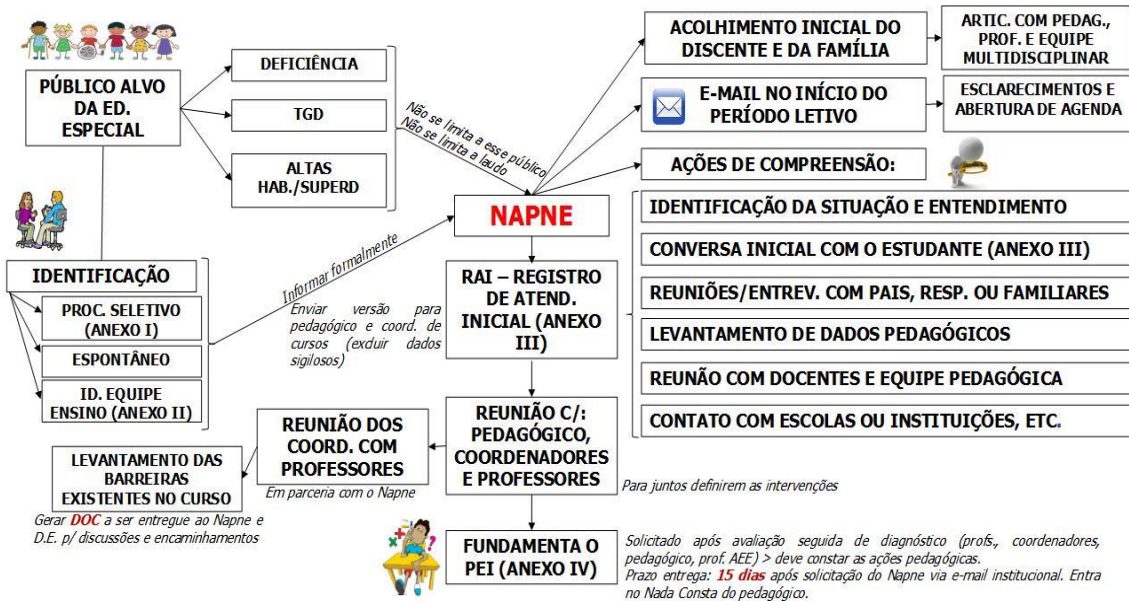
XIII. A não observância das condições expressas nesses incisos implicará possibilidade de revisão de avaliação e/ou de resultado final

Pensando em melhor difundir a Resolução nº 55/2017 perante toda a equipe de trabalho do Campus de VNI e ainda exemplificar a pedagoga Caroline Araújo Costa Nardoto<sup>1</sup> fez o fluxograma abaixo registrado.

---

<sup>1</sup> O fluxograma mencionado fez parte do Trabalho de Conclusão de Curso das servidoras do campus Caroline Araujo Costa Nardoto e Suzana Grimaldi Machado, apresentado ao curso "Formação em procedimentos básicos para o atendimento educacional especializado na educação profissional e tecnológica" promovido pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro e ocorrido no período de dezembro de 2017 a março de 2018 na modalidade Formação Inicial e Continuada, com carga horária de 165 horas.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...



CONTINUANDO A CONVERSA INICIAL...



Portanto quando o estudante com necessidades específicas é identificado no campus essas são as primeiras ações que devem ser realizadas pelos pedagogos, professores e equipe técnica do NAPNE. E para dar continuidade ao processo de inclusão, o estudante tem o direito de querer ou não este acompanhamento



específico, o que leva a contratação do Professor de AEE para desempenhar tal acompanhamento.

6

## **2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE - NO IFES - CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE**

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. (Resolução Conselho Superior nº 34/55/2017)

Atualmente, 2018, o AEE está acontecendo com 04 estudantes do Campus.

- Um estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento / TGD - Asperger que está cursando o 3º ano do curso de Administração e faz o AEE *duas* vezes por semana no contra turno;
- Um estudante com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade / TDAH e Deficiência Intelectual Leve que está cursando 1º ano do curso Técnico Integrado em Agroindústria e faz AEE duas vezes por semana no contra turno;
- Um estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento / TGD – Asperger que está cursando o 1º ano do curso de Administração e faz o AEE uma vez por semana;
- E uma estudante com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade / TDAH do 3º ano de curso Técnico Integrado Agroindústria com acompanhamento semanal de um dia. (essa estudante não é público alvo porém por demonstrar dificuldade o acompanhamento foi disponibilizado para organização estudantil)

Após os estudantes serem encaminhados para a Sala de Recurso (no NAPNE) o professor do AEE com base nos documentos pessoais, nos horários de aula e atendimento de projetos define com o estudante um horário fixo semanal. Nesses atendimentos específicos a prioridade são as necessidades de cada estudante, geralmente essas necessidades estão enraizadas nas atividades da sala de aula, atividades para serem entregues, trabalhos em grupos, estudos para as provas.

O AEE para este grupo de necessidades específicas, que precisa de complemento, fica bem restringido ao conteúdo curricular, com todas as obrigações e afazeres que o estudante deve desempenhar. Outro fator primordial para estes estudantes são o tempo estendido, ter maior tempo para desenvolver suas atividades e ou avaliações é o que faz a diferença para esse estudante. Portanto perceber ao AEE dentro de uma política inclusiva exige adequações e corroboramos com Castro (2003, p. 62) quando afirma “a inclusão, exige certas condições da escola para acolher os alunos com deficiência. Exige, principalmente, um redimensionamento de sua prática de forma a atender a diversidade de todos os alunos”. No campus de VNI, alguns professores já estão revendo sua prática pedagógica e se adequando frente as novas realidades, um exemplo é um professor que ao perceber juntamente ao professor do AEE e com a pedagoga, que o estudante com necessidades específicas precisaria de algumas condições diferenciadas assim a atividade que para turma é cobrada semanalmente para este estudante ficou definido que seria a cada 15 dias, corroborando assim com a morosidade deste estudante.

Além da sensibilização do professor regular, das adaptações e flexibilizações necessárias para que o AEE tenha êxito é necessário que o professor do AEE além de desenvolver com o estudante o acompanhamento ele deverá ser o elo e assim participar das reuniões internas com pedagogos, professores regulares, equipe técnica. Fazer relatórios quando necessário, juntamente ao professor regular, no planejamento elaborar o Plano Individual do estudante. O que podemos exemplificar nesse fluxograma abaixo e entender mais claramente as funções e ações de um professor do AEE:



### 3. ELOS

Todo educador tem a obrigação de ser significativo na vida de seus educandos. (Gunther apud Combs, p. 68)

Trabalhar com gente envolve responsabilidade regado a afeto. Compreender o outro é fundamental para o diálogo e possíveis intervenções. Gunther afirma que “a influência que os outros exercem sobre cada um de nós segue duas direções: de um lado ajudam a calibrar, confirmar ou corrigir as nossas percepções, interagindo conosco e respondendo às nossas ações e reações; de outro nos oferecendo ideias, inspiração, modelos e pistas úteis para aperfeiçoar o nosso modo de ser”. A Educação Especial dá certo, quando todas as ações de acolhimento, planejamento e inserção se estabelecem, e é necessário haver troca e empatia. Em uma das intervenções pedagógicas na sala de aula regular, do Campus de VNI, que um dos estudantes com

necessidades específicas estuda o professor Rafael<sup>2</sup> disse “há um espaço entre a compreensão intelectual, o agir e o falar”. Para compreender o outro, precisa de um olhar diferenciado, após essa compreensão esse olhar, torna-se mais fácil adaptar um conteúdo, flexibilizar uma avaliação, planejar especificamente para este estudante com necessidades específicas, fazer realmente a inclusão acontecer no espaço escolar. O estudante com necessidade específica Emerson<sup>3</sup>, durante uma conversa de fortalecimento de vínculo com a professora do AEE falou “*o primeiro ano no Campus é o pior de todos, o terceiro é o mais difícil*”, a dificuldade relatada no primeiro momento foi de adequação ao espaço, recepção dos outros, entrosamento com os outros, entender e “dá conta” que de 8 disciplinas no Fundamental II foi para 15 disciplinas no 1º ano do Ensino Médio. Passado esse momento e as ações pedagógicas e administrativas sendo tomadas a dificuldade do aluno ficou restrita ao novo conteúdo e adaptação com novos professores.

Sair do espaço escolar com o objetivo formal de educação também é interessante e requerem cuidados especiais, esse ano ocorreu uma visita técnica e um dos estudantes que tem um perfil de restrição alimentar e social foi e participou ativamente de toda visita que aconteceu em outro município no qual tiveram que dormir em hotel, e mesmo assim o estudante participou avidamente de todo o processo e que o professor já havia criado estratégias para que ele pudesse se adequar e potencializar todo o envolvimento gerando aprendizagens.

As turmas em que os estudantes com necessidades específicas estão incluídos também são um grande pilar de estabilidade formal para a educação, estar com outros pares etários em um espaço de aprendizagem faz toda a diferença para a educação inclusiva no qual estamos pensando e repensando. Foi necessário e é intervenções pedagógicas para esse fortalecimento de vínculo. Assim como é difícil para o estudante com necessidades específicas essa nova fase de educação formal, para seus pares etários inseridos na mesa sala de aula também o são. A colega de

---

<sup>2</sup> Professor Campus de Venda Nova do Imigrante/ES Rafael Cavalcanti do Carmo, graduado em Letras-português pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Letras, Área de concentração: Estudos Literários, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>3</sup> Estudante de Administração no Campus de VNI, com TGD e TDAH.

sala Maria Eduarda em um documentário<sup>4</sup> diz: “(...) Que conviver os três anos de curso é difícil, porém não é impossível. Porque pelo jeito dele ele não reconhece se você está de bom humor ou mau humor, ou quando você está triste ou coisa do tipo (...) porque do mesmo jeito que ele chega hoje ele vai chegar amanhã”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma política educacional trabalhada a nível da escola é uma indicação concreta de como se espera atender, efetivamente, às diferentes necessidades e demandas educativas” (GUENTHER, 2000)

Educação Inclusiva é um direito de todos: deficientes, potenciais elevados, transtornos... Todos devem estar um com os outros inseridos no ambiente de aprendizagem desenvolvendo suas potencialidades e necessidades específicas. Para que a Educação Inclusiva aconteça é necessário o envolvimento de todos os profissionais do Instituto: corpo docente, técnico, administrativo. Todos devem estar abertos a novos olhares para possibilitarem novas práticas, práticas essas que acolham e que tenham significados para os envolvidos. Os estudantes devem ter na figura do professor modelos de estímulo e encorajamento. A troca deve ser contínua, pois dessa forma há educação e aprendizagem.

O AEE no Ensino Médio é a continuação do processo que deve ser iniciado lá no fundamental, assim esse processo não se fragmenta, e este estudante consegue permear sua trajetória estudantil com sucesso e fortalecimento independente de sua necessidade específica. O professor do AEE deve ser o mediador nesse processo fazendo os links/ elos necessários do estudante com o professor, estudante com estudantes, estudante com conteúdo adaptado - diferenciado – flexibilizado, em fim o professor do AEE deve inserir / incluir esse estudante com necessidades específicas em todos os espaços do Instituto Federal de Educação e é assim que esse processo de educação inclusiva vem se consubstanciando no Campus de Venda Nova do Imigrante/ES.

---

<sup>4</sup>Documentário: Trajetória Estudante com necessidades específicas TGD Asperger no Ifes Campus Venda Nova do Imigrante. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=elwADLAB4Mk&t=40s>

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Josefina. **Diversidade na escola**: aspectos genéticos e considerações psicológicas. Ed Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

GUENTHER, Zenita C.; FREEMAN, Joan. **Educando os mais capazes**. São Paulo: EPU, 2000.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012.

*O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS  
ESTADUAIS DO ESPÍRITO SANTO*

*Leiliane Ferrare Ramos*

# O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESPÍRITO SANTO

*Leiliane Ferrare Ramos*

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais do Espírito Santo, a partir das experiências desenvolvidas na E.E.E.F Domingos Perim. Neste sentido, procurei discutir a integração do atendimento educacional especializado na proposta pedagógica da escola. Além disso, procurei debater sobre a inserção de profissionais envolvidos no AEE (cuidadores, intérpretes, instrutores de libras e professores do AEE) na sala de aula e no âmbito de uma atuação mais ampla, orientando a organização curricular e favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos e o desenvolvimento de práticas colaborativas na sala regular. Por isso, observei as práticas desenvolvidas na escola a partir de autores como Gomes e Mantoan, que discutem a perspectiva inclusiva e o desafio da diversidade. Não obstante, há muito a ser feito para a conquista da equidade entre os alunos. Sob esse aspecto, a escassez dos recursos destinados à educação especial, a falta de acomodações adaptadas às condições físicas dos alunos e a falta de formação dos professores de área, no campo da educação especial, são desafios a serem enfrentados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação especial. Atendimento educacional especializado. Trabalho colaborativo.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais do Espírito Santo, a partir das experiências desenvolvidas na EEEF Domingos Perim. Na função de professora do AEE há três nesta escola e trabalhando com a educação especial desde 2010, discorri sobre como funciona o AEE e sobre as estratégias diversificadas para alcançar o ensino e aprendizagem de todos os alunos, relatando as experiências vividas na escola. Cada esfera tem uma forma de organização do funcionamento do AEE, a rede estadual, na minha área específica de atuação na sala de recursos, a



organização acontece segundo a organização de diretrizes operacionais da educação para o AEE na educação básica. A escola objeto de estudo atende as séries finais do ensino fundamental do 6º aos 9º anos. A diversidade da escola é grande, são mais de vinte alunos atendidos na sala de recursos nas áreas de deficiência auditiva e intelectual e, até o presente momento, não temos alunos com deficiência visual.

As áreas de atendimento têm suas distribuições de carga horária diferentes, cada qual segue sua organização com instruções dadas pela superintendência. Com ênfase na minha área de atuação que é deficiência intelectual (DI), dediquei relatos mais específicos sobre como acontece esse atendimento nas escolas estaduais do Espírito Santo, refletindo se as diretrizes propostas pela legislação estadual são suficientes para atender às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no processo educacional.

## **JUSTIFICATIVA**

O público alvo da educação especial é definido pelo Decreto N° 7611 de 2011, que em seu artigo 1º, inciso 1º destaca que, “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

O Decreto N° 7611 também prevê que é dever do Estado garantir um sistema de ensino inclusivo em todas as etapas da vida escolar, em que não haja discriminação e as oportunidades sejam dadas a todos os estudantes de forma igualitária. Ainda segundo esse Decreto, é previsto que seja ofertado ao aluno o atendimento educacional especializado como forma de apoio, facilitando seu processo de ensino e aprendizagem no sistema educacional.

Em seu segundo artigo, fica instituído a definição de atendimento educacional especializado:

Art. 2º 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. Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades,

recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Mantoan (2003, p. 16) afirma que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. O que a autora propõe, então, é uma escola capaz de lidar com as diferenças. A escola das diferenças é aquela que insiste em buscar estratégias que alcancem todos os alunos na efetivação do ensino e aprendizagem, ainda que os resultados sejam diferentes. Como diz Mantoan (2010, p. 78),

resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida.

O modelo de escola ideal e de alunos perfeitos, graças ao movimento da inclusão, tem sido destituído de dentro das escolas, não há espaço no âmbito escolar para este tipo de pensamento. A escola ideal é aquela que se adequa às condições de seus alunos, sejam elas intelectuais, físicas, auditivas ou visuais. Diante da realidade em que vivemos, na qual estamos inseridos em uma sociedade em que a diversidade e a pluralidade social e cultural estão miscigenadas, precisamos buscar estratégias de ensino e aprendizagem que alcance todos os alunos, não existe um modelo padrão de ensinar e aprender, cada aluno aprende de forma diferente e o desafio da escola inclusiva é propiciar a equidade para todos os alunos.

## **OBJETIVOS**

Discutir a integração do atendimento educacional especializado na proposta pedagógica da escola, refletindo se as diretrizes propostas pela legislação estadual são suficientes para atender às especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no processo educacional. Além disso, procurei debater sobre a inserção de profissionais

envolvidos no AEE (cuidadores, intérpretes, instrutores de libras e professores do AEE) na sala de aula e no âmbito de uma atuação mais ampla, orientando a organização curricular e favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos e o desenvolvimento de práticas colaborativas na sala regular.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente trabalho, observei as práticas desenvolvidas e as experiências vividas na escola, a partir de autores como Gomes e Mantoan que discutem a perspectiva inclusiva e o desafio da diversidade. As políticas públicas e a base legal que amparam o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva de uma educação inclusiva. Há muito a ser feito para a conquista da equidade entre os alunos. Sob esse aspecto, a escassez dos recursos destinados à educação especial, a falta de acomodações adaptadas às condições físicas dos alunos e a falta de formação dos professores de área, no campo da educação especial, são desafios enfrentados cotidianamente.

Como é organizado o trabalho do AEE?

A carga horária do professor de AEE corresponde ao número de alunos matriculados. A divisão acontece da seguinte forma:

- Atendimento no contraturno AEE;
- Planejamento por área com todos os professores, troca de ideias sobre as adaptações das atividades e avaliações;
- Trabalho colaborativo, acompanhar o aluno na sala regular, observando as fragilidades e potencialidades;
- Planejamento individual, momento de planejar as atividades e estratégias para o atendimento educacional especializado e a elaboração dos documentos (portfólios, gráficos e relatórios).

Quando o professor regente solicita, há o acompanhamento dos alunos durante as avaliações. Segue-se as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” definidas pelo MEC através da Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009 onde encontra-se definido o seguinte:

Instituição do AEE no Projeto Pedagógico da Escola - articulação do atendimento especializado e do currículo comum (trabalho colaborativo); Oferta do AEE no turno oposto do ensino regular – complementação e suplementação; Professor para o exercício da docência no AEE para elaborar o plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; Disponibilização de outros Profissionais: tradutor/intérprete de Libras, cuidadores, professor bilíngue e outros (depende da demanda de alunos de cada escola); Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Disponibilização de Recursos e Investimento na Formação de todos os profissionais (BRASIL, 2009, p. 1).

Trabalhar com a educação especial requer trabalho em equipe, bem ajustado, todos precisam ter um único propósito, que é o desenvolvimento dos nossos alunos. Fazer esse movimento acontecer na escola não é fácil, pois são muitas as barreiras enfrentadas e todos os profissionais envolvidos precisam falar a mesma língua, terem as mesmas ideias, sabendo que somos seres humanos com individualidades e respeitando também as diferenças de pensamentos entre os colegas de trabalho.

Dividir a mesma sala de aula com outros colegas de trabalho não é uma tarefa fácil. Observa-se que é extremamente desconfortável para alguns professores a presença de um ou mais profissionais que adentram este espaço para acompanhar o aluno. Este profissional, quando na sala de aula, procura fazer suas observações sobre as potencialidades e fragilidades, e a partir dessa investigação propor estratégias diferentes, o que, por vezes, pode ser um momento difícil e causar até estranheza em alguns profissionais. A postura do profissional que acompanha o aluno naquele momento seja professor ou cuidador deve ser de total imparcialidade e o mais discreto possível para não interromper ou atrapalhar o andamento da aula, sem prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos e equipamentos utilizados pelos alunos permitem o desempenho de tarefas e o desenvolvimento de atividades. Para isso, pode-se contar com o auxílio das Tecnologias Assistivas (TA) e da comunicação alternativa como instrumentos indispensáveis na sala de recursos, assim como a criatividade do professor para elaborar meios que alcance todos os alunos, potencializando o ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

[...] as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que tem por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e

estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares (ALVES, 2006, p. 19).

A secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou no ano de 2006 um documento sobre "Salas de Recursos Multifuncionais" afirmando que,

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

Nesta pesquisa, uso como referencial a noção de escola segundo (GOMES; BARBOSA, 2006), para quem a escola é local de trocas, socialização e autonomia.

Cabe ao professor da sala de recursos, atuar conjuntamente com o professor da classe comum, para orientá-lo acerca da participação efetiva do aluno com deficiência física nas atividades recreativas, esportivas e culturais da escola, trabalhando, fundamentalmente, os aspectos relacionados ao desenvolvimento da auto estima, auto valorização e auto imagem, devendo buscar ainda, estimular a independência e a autonomia, bem como a socialização desse aluno com outros grupos (ALVES, 2006, p. 29).

## **METODOLOGIA**

Durante o atendimento educacional especializado, são desenvolvidas atividades que complementam e/ou suplementam a formação dos alunos para a independência e autonomia na escola e fora dela. Todo trabalho desenvolvido no AEE busca ser em parceria com as áreas de conhecimentos, sendo colaborativo ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Além de planejamentos individuais da professora do AEE, acontecem semanalmente os planejamentos coletivos por área, permitindo as trocas de ideias, adaptações de atividades e avaliações quando necessário, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais, dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no AEE, destaco a comunicação alternativa e a complementação curricular. Tem-se o compromisso de reverter o quadro de exclusão ocasionado pelas limitações físicas, sensoriais e intelectuais dos alunos e das condições precárias de oportunidades de assessoramento das famílias.

As ações compreendem o trabalho contínuo e em equipe, articulando o meu trabalho com todos os profissionais envolvidos: professores, pedagogas e cuidadoras, elaborando propostas de intervenção pedagógica individual para cada aluno, respeitando sua individualidade, como exemplo posso citar se o aluno é alfabetizado ou não.

O suporte aos professores que têm em sua sala alunos com necessidades educativas especiais permite atender esses alunos na sala de recursos para aprimorar o seu processo de ensino aprendizagem, redimensionando as ações do AEE, partindo das necessidades que forem surgindo.

Trago como exemplo do que foi dito ao longo desse artigo, algumas fotos<sup>1</sup> com o registro das atividades desenvolvidas a partir da flexibilização do currículo. São elas: 1) Pesquisa sobre os países; 2) Métodos de Separação de Misturas; 3) Elaboração da maquete e apresentação de trabalho sobre células nervosas; 4) Tabela Periódica; 5) Distribuição eletrônica dos elementos químicos da tabela periódica; 6) Doenças causadas por platelmintos e nematelmintos; 7) Apresentação de trabalhos de ciências; 8) Apresentação de trabalho desenvolvido pela disciplina de geografia; 9) Confecção de cartaz na sala de recursos sobre o mapa da região sul; 10) Aula prática no laboratório de ciências.

---

1 O uso das imagens utilizadas ao longo deste artigo foi autorizado pelas famílias dos alunos e está resguardado através de formulários de autorização assinados pelas mesmas. As autorizações assinadas encontram-se sob a guarda da autora.

## 1) Pesquisa sobre os países

Figura 1 – Pesquisa sobre países



Fonte: Acervo da autora.

Os alunos Issac e Kaique pesquisaram sobre os países da América e da África, enfatizando informações como: população, economia, vegetação e a bandeira. Em seguida, confeccionaram um livreto e realizaram o jogo da memória dos continentes americano e africano.

## 2) Métodos de Separação de Misturas

Figura 2 – Método de separação de misturas



Fonte: Acervo da autora.

Os alunos Pedro e Matheus pesquisaram sobre os métodos de separação de misturas e apresentaram para os colegas de classe, duas experiências (catação e peneiração).

## 3) Elaboração da maquete e apresentação de trabalho sobre células nervosas

Figura 3 – Elaboração da maquete



Fonte: Acervo da autora.



Figura 4 – Apresentação de trabalho sobre células nervosas



Fonte: Acervo da autora.

Quando comecei a trabalhar com o Kaique, há três anos, ele não era alfabetizado e não participava de trabalhos em grupos e apresentações. Atualmente, gosta de participar das apresentações em grupo, sempre cumprindo a parte que lhe cabe. Não obstante, o aluno ainda apresenta dificuldade em copiar do quadro, de organizar o seu material.

#### 4) Tabela Periódica

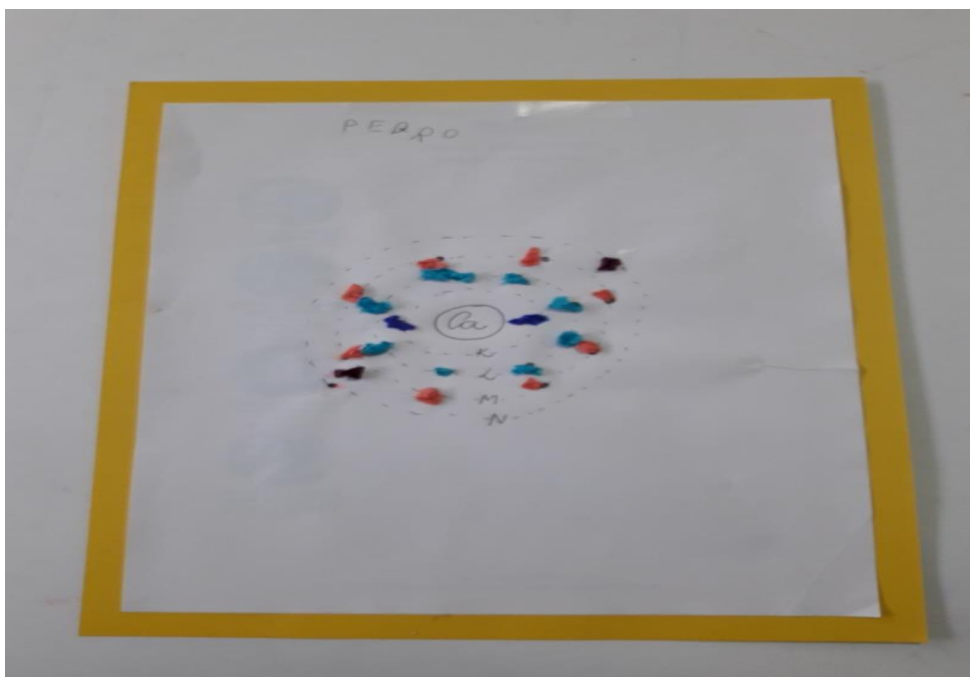
Figura 5 – Tabela periódica



Fonte: Acervo da autora.

#### 5) Distribuição eletrônica dos elementos químicos da tabela periódica

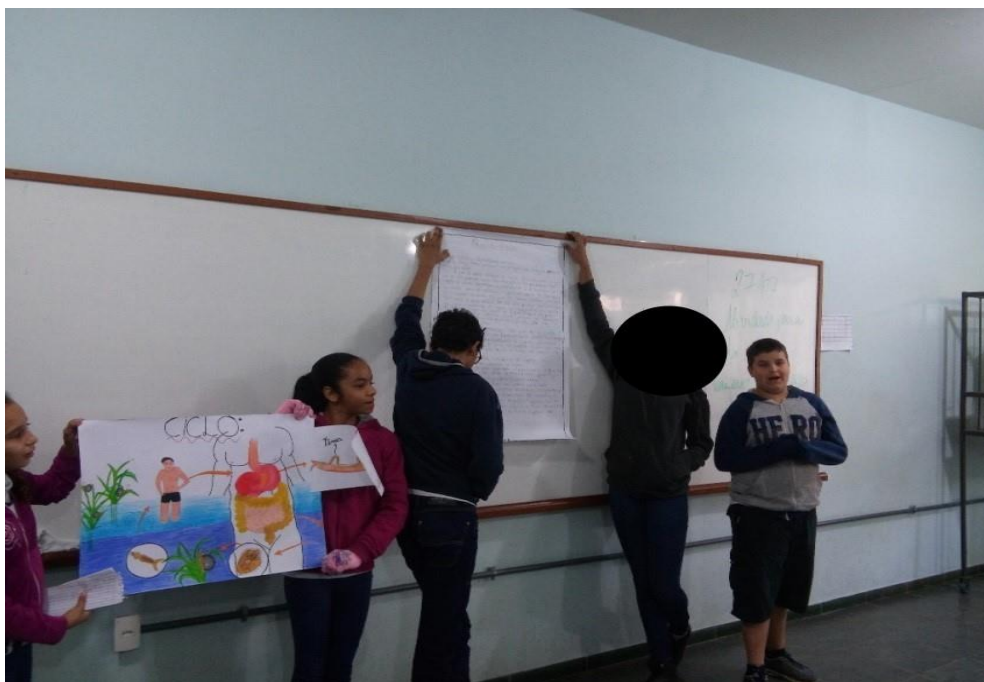
Figura 6 – Distribuição eletrônica dos elementos químicos da tabela periódica



Fonte: Acervo da autora.

## 6) Doenças causadas por platelmintos e nematelmintos

Figura 7 – Doenças causadas por platelmintos e nematelmintos



Fonte: Acervo da autora.

## 7) Apresentação de trabalhos de ciências

As atividades desenvolvidas foram:

Pesquisa sobre as doenças causadas por platelmintos e nematelmintos,

Pesquisa sobre ancilostomose e esquistossomose (nome científico do verme, formas de contágio, ciclo e prevenção).

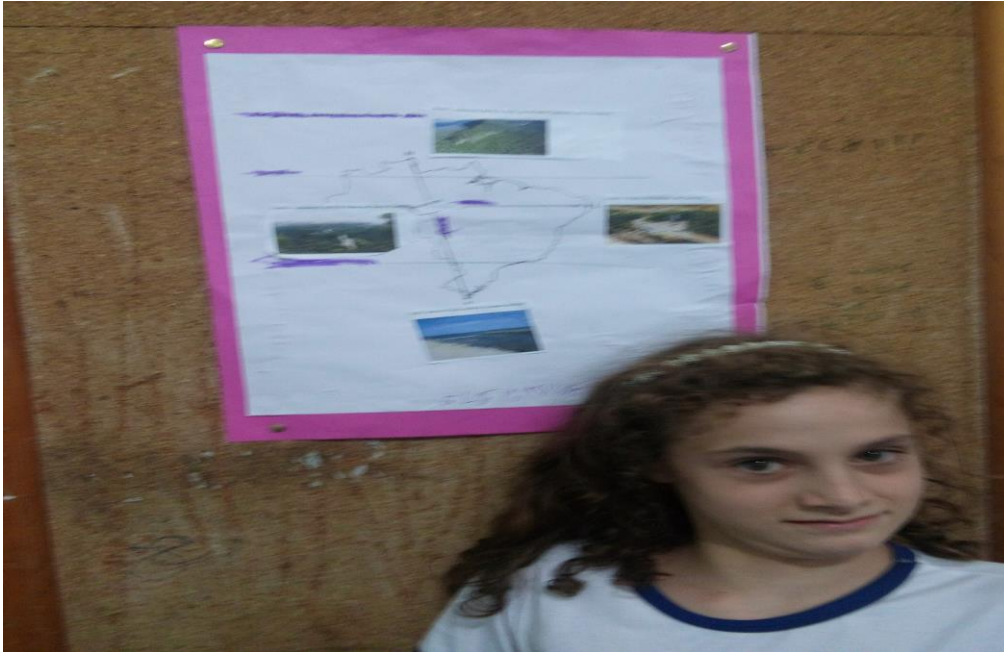
Figura 8 – Apresentação de trabalho sobre os platelmintos e nematelmintos



Fonte: Acervo da autora.

## 8) Trabalho desenvolvido pela disciplina de geografia - Conteúdos: o território brasileiro

Figura 9 - Localizando o Brasil - Brasil: natureza e sociedade



Fonte: Acervo da autora.

### Atividades desenvolvidas:

- Observação de diferentes tipos de imagens;
- Análise;
- Comparação;
- Leitura e interpretação de mapas;
- Pesquisa na internet sobre o território brasileiro, a localização do Brasil e os aspectos naturais existentes no país;
- Produção de cartaz sobre os pontos extremos do país;
- Identificação dos biomas e sua localização nas regiões brasileiras no mapa produzido em cartaz.

## 9) Confecção de cartaz na sala de recursos sobre o mapa da região sul

Figura 10 – Confecção de cartaz



Fonte: Acervo da autora.

A aluna Gleyciane participou ativamente de tudo que foi proposto como trabalho, pesquisa, recorte e colagem sobre as regiões brasileiras e suas especificidades como vegetação, clima, população e relevo.

## 10) Aula prática no laboratório de ciências

Observamos que o aluno Kaique Camporez demonstra especial interesse pelas atividades realizadas na disciplina de ciências, desenvolvendo todas as atividades propostas como pesquisas feitas no laboratório, aulas práticas, dinâmicas com perguntas e respostas, trabalhos individuais e em grupo. Ele também compreende o processo de fotossíntese e as partes das plantas.

Figura 11 – Aula prática no laboratório de ciências



Fonte: Acervo da autora.

## CONCLUSÃO

A experiência do AEE busca propiciar condições para que o aluno com deficiência possa construir seu aprendizado tornando-se agente capaz de produzir conhecimento, realizando ações em pensamento, concretizando e efetivando um aprendizado com significado.

Pretendeu-se, com o trabalho desenvolvido, garantir condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, assegurando as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

A pesquisa indicou que a educação especial inclusiva começa a dar bons frutos nas escolas estaduais. O trabalho colaborativo com os professores e o aproveitamento dos alunos especiais em avaliações, atividades avaliativas e em trabalhos são indicadores positivos do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado**. Elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Desafio das Diferenças nas Escolas**, Rio de Janeiro, Boletim. 21, 103 p, nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. Espec.**; Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Editora Moderna (São Paulo), 2003, 96 p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar Pontos e Contrapontos**. 1.ed. Summus editorial, 2010.

SEDU-ES. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em: 01 jun. 2018.



*O NAPNE NO CONTEXTO DO IFES DE NOVA  
VENÉCIA-ES: IMPLEMENTAÇÃO, FUNÇÕES E AÇÕES*

*Alessandra Marcia dos Santos Morandi Lepaus*

*Luciene Torezani Alves*

*Mariza Carvalho Nascimento Ziviani*

# O NAPNE NO CONTEXTO DO IFES DE NOVA VENÉCIA – ES: IMPLEMENTAÇÃO, FUNÇÕES E AÇÕES

*Alessandra Marcia Dos Santos Morandi Lepaus*

*Luciene Torezani Alves*

*Mariza Carvalho Nascimento Ziviani*

## RESUMO

Trata-se de apresentar o percurso do processo de implantação e atendimento da Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Nova Venécia. Inicialmente é realizado um histórico da inserção e organização das ações voltadas para os alunos público-alvo da Educação Especial na instituição, desde a legislação a práticas organizacionais. Além do embasamento em documentos legais, relata-se as práticas desenvolvidas no Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas, visando discutir as funções, e as inter-relações estabelecidas no desenvolvimento das ações de atendimento. Reconhecemos a necessidade de fomentar práticas para além da coletividade como junções de pessoas e funções, e que de fato haja espaço de discussão e construção de um trabalho colaborativo. Este trabalho em rede, acreditamos que possa incidir em melhor desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Napne. Inclusão. Trabalho colaborativo. Educação especial.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que, por meio de decretos e legislações, garante o acesso à educação, seja para pessoas com necessidades especiais ou não (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). Ainda assim, diversas demandas surgem no contexto educacional a partir da entrada de alunos com necessidades específicas.

A garantia de uma educação inclusiva não se resume apenas na presença do profissional de educação especial no ambiente escolar, seja ele no nível básico, técnico ou superior. Por outro lado, o atendimento a esses alunos pode ser potencializado por meio de estratégias pedagógicas, e aqui cita-se o trabalho colaborativo.

Pinto e Leite (2014) defendem que o trabalho colaborativo entre a equipe podem refletir em um ganho significativo no processo de aprendizagem dos

estudantes. A colaboração de diversos profissionais durante esse processo permite a observação, análise e interpretação conjunta frente a um mesmo fenômeno ou situação. Dessa forma, o planejamento e metodologias para atingir as necessidades e especificidades dos estudantes ocorre a partir de variados conhecimentos e sugestões.

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) possui em sua estrutura organizacional o Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Dessa forma, é importante entender o contexto da implementação de políticas e ações de inclusão social, a fim de adequar as necessidades práticas que ainda ocorrem nas instituições de ensino. Mais importante, é descrever de que forma o trabalho colaborativo pode potencializar o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, possibilitando a garantia de fato da inclusão a partir do acesso, permanência e saída com êxito dos discentes.

O presente trabalho busca apresentar ações que vem sendo fomentadas no contexto do campus ifes Nova Venécia, buscando situar as ações inclusivas, contribuindo em diálogos com possíveis demandas existentes em outras instituições da mesma esfera. Possivelmente fomentando a criação/adoção de novas ações para o público-alvo aqui em questão: alunos com necessidades especiais.

## **2. OBJETIVO GERAL**

Identificar e discutir possíveis formas de empreender ações e potencializar os atendimentos, a partir da análise do histórico e relato dos atendimentos aos alunos público-alvo da Educação no IFES de Nova Venécia, Espírito Santo. Buscando ainda, a efetivação da qualidade nos serviços prestados pela instituição ao público-alvo da educação Especial, bem como numa perspectiva de Educação Inclusiva.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Apresentar o histórico da implantação e ações do atendimento ao público-alvo da Educação Especial.
- Relatar práticas organizacionais desenvolvidas pelo NAPNE no campus.

- Discutir as inter-relações estabelecidas para o atendimento Educacional, permeado pelos indivíduos e suas funções.
- Refletir e identificar possíveis formas organizacionais para a efetivação de uma educação “para todos”.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando as diversas políticas e legislações que tangem a educação especial, pode-se dizer que essa ainda é considerada alvo de grandes discussões.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) prevê no inciso V do Capítulo IV que haja:

Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL, 2015).

Neste sentido, fica claro que a efetividade da oferta de uma educação inclusiva não se resume apenas na presença ou ausência do profissional de educação especial em sala de aula ou no ambiente educacional. A garantia de acesso à inclusão e educação de qualidade, em todos os níveis de ensino (básico, técnico ou superior) é fortalecido por ações como formação de professores/servidores, criação de uma rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com Necessidades Especiais (NE).

Mais especificamente, o trabalho colaborativo (TC) nesse contexto apresenta-se como uma ferramenta fundamental para garantia da oferta de uma “Educação para todos”, sendo a educação um direito universal.

O conceito de TC para o coletivo escolar é descrito como atividades realizadas em conjunto entre dois ou mais sujeitos. O objetivo, além do benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, é alcançar a formação integral dos estudantes, resultando em êxito de aprendizagem (PINTO; LEITE, 2014).

Um estudo realizado por Leite e Pinto (2016) destacou algumas subcategorias para trabalho o colaborativo realizado, a saber: 1) conversas com colegas sobre a vida dos alunos; 2) diálogos sobre a prática docente; 3) planejamento conjunto; 4) trocas

de materiais de ensino; 5) produção conjunta de materiais para fomentar a aprendizagem.

Segundo Alonso (2013), a rede de colaboração é necessária para que o aluno não seja visto apenas como “responsabilidade do professor”, mas sim de todos os envolvidos no processo educacional.

Na perspectiva da educação inclusiva, essas ações englobam assuntos para estudo e pesquisa que contribuam para a formação continuada dos educadores, além do aprendizado do aluno. Dessa forma, a equipe será capaz de organizar encontros para acompanhamento aos alunos, compartilhar os relatos de aprendizagem e estratégias para enfrentar os desafios encontrados.

O trabalho colaborativo, ou aqui também descrito como inter-relações no atendimento educacional, parece ser uma ferramenta indispensável no acompanhamento de alunos com necessidades especiais. Trabalho este necessário para garantir não só a presença do profissional de educação especial, mas também incluir os alunos em todo o contexto educacional.

#### **4. METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório e descritivo, baseada na abordagem metodológica do relato de experiência. Tal instrumento consiste em fundamentar e articular discussões sobre o tema, que originará reflexões acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas no *campus*.

Com base na bibliografia e vivência no *lócus* de atuação, o presente trabalho apresenta o percurso em que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, permeia o ambiente escolar e acadêmico do Instituto Federal do Espírito Santo, precisamente no *campus* Nova Venécia, cidade localizada ao norte do estado.

Realizou-se um exercício reflexivo no panorama das instituições de ensino desde a educação básica, passando pelo ensino técnico e superior. Foram relatadas vivências e práticas no contexto da Educação Especial, tendo como atores principais os alunos público alvo da instituição. Ressalta-se também as dificuldades

encontradas, identificação das potencialidades dos alunos, e sobretudo o trabalho colaborativo.

## **5 OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES**

### **5.1 HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO E AÇÕES DO ATENDIMENTO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Assegurados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mais precisamente no art. 5º, no qual cita-se a expressão do direito a igualdade, e no art. 205 o direito de todos à educação, estabelece que o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho deve ser respeitado. Por esse motivo, salienta-se que é dever do Estado assegurar esse direito.

Com base na legislação vigente, um breve ensaio deu o pontapé inicial ao que hoje chamamos de Educação Especial e sua perspectiva inclusiva, além da suma importância para um público alvo que permaneceu por muito tempo à margem da segregação social. A construção de um novo olhar para o campo da educação está prestes a se constituir quando falamos do marco legal. A Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 visou estabelecer as diretrizes e base da educação nacional, o que implica inexoravelmente ao acesso das pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar e traz esperança ao acesso, permanência e saída com êxito acadêmico desses alunos (BRASIL, 1996).

Conscientizados a respeito da importância do processo de aquisição de conhecimento dos alunos com necessidades específicas, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) tomou como ponto de partida a homologação da Portaria nº 1.063 de 05 de junho de 2014. A partir desse marco tomou-se a iniciativa para a criação do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), além do seu regulamento, organização, finalidade, competências, objetivos, direitos e deveres dos membros associados.

O Napne possui papel fundamental na formação dos alunos com necessidades especiais (NE). O núcleo tem como objetivos desenvolver atividades tais como cursos de Libras (Língua brasileira de sinais), apoio pedagógico, palestras, formação continuada, participação em congressos, elaboração de projetos, dentre outras. Uma

vez estabelecidas as funções e diante de algumas demandas, observou-se a necessidade da ampliação dos moldes da Portaria supracitada. Nesse sentido, em dezembro de 2017, foi aprovada a Resolução nº 55 pelo Conselho Superior (2017), que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com NE no Ifes.

## 5.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO IFES

Ao longo do tempo, a instituição passou por transformações não só no nome, mas também no seu lugar social, tornando-se mais “elitizada” e assumindo a oferta de um ensino profissional e tecnológico de “excelência”. Assim, o ensino profissional no Ifes possui um forte peso simbólico como “ensino de excelência”, de valores meritocráticos, credenciado na sociedade como ensino de qualidade, o que por vezes dificulta as discussões de aspectos e procedimentos que precisam ser alterados.

Embora carregue a forte herança tecnicista, hoje o Ifes assume o seu lugar social enquanto instituição pública, desempenhando o papel de contribuir para uma sociedade mais justa, mais autônoma e mais solidária, principalmente em virtude das transformações e diversidades do mundo contemporâneo. Assume também a tarefa de desenvolver uma educação potencializadora do ser humano. Educação entendida em uma dimensão mais ampla, a qual conduz a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, que compreenda a realidade e seja capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta, que seja capaz de pensar e intervir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do meio em que vive.

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer a diferença, mas construir caminhos possíveis para o convívio democrático. Sendo a escola um espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram, é fundamental que os processos de ensino e aprendizagem envolvam todos os estudantes, acolhendo-os em sua diversidade e garantindo sua permanência e saída com êxito.

A LDB (Lei 9.394/96) em seu art. 59 prevê que os sistemas de ensino devem assegurar os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos aos educandos com necessidades, a fim de atender às suas

necessidades. Além disso, prevê ações estratégicas tais como acessibilidade, o atendimento Educacional Especializado e a formação contínua dos docentes e demais profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Neste sentido os Ifes instituíram a criação e fortalecimento dos Napne em todos os *campi*.

### 5.3 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO IFES

Para a implementação da política de inclusão o Ifes instituiu documentos que norteiam as ações voltadas para a inclusão escolar, a saber:

- Consulta ao Conselho Nacional de Educação (Ofício 020-2012) da Pró-reitoria de Ensino do Ifes (Proen-Ifes), que resultou em parecer favorável quanto a possibilidade de aplicação da “Terminalidade Específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 2/2013);
- Regulamento Interno do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Portaria nº 39/2013);
- Regulamento Interno dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Ifes (Portaria nº 1.063/2014);
- Política de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado na Educação a Distância (EaD) (Resolução nº 47/2014 do Conselho Superior);
- Resolução do Conselho Superior nº 34/2017, de 9 de outubro de 2017, que institui Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Ifes;
- Resolução nº 55, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com NE no Ifes.

Os *campi* do Ifes possuem, em sua maioria, equipes formadas por profissionais de diversas áreas, incluindo professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais,



auxiliares e técnicos em enfermagem, assistentes em administração e bibliotecários, por exemplo. Ainda que muitos deles não tenham formação específica na área da Educação Especial, esses profissionais realizam o atendimento aos discentes com necessidades específicas, no seu âmbito de atuação.

Em 2008, foram inauguradas mais três Unidades de Ensino do Ifes: Aracruz, Linhares e Nova Venécia. Sendo que no *campus* Nova Venécia, o Napne foi instituído por meio da portaria 181, em junho de 2015.

### 5.3.1 O núcleo de atendimento as pessoas com necessidades específicas - Napne

Atualmente (2019) o Ifes conta com 20 Napne instituídos. A finalidade do Napne é desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos.

Até o presente momento, o quadro humano que compõe os Napne conta com aproximadamente 22 intérpretes de Libras concursados. Em relação ao revisor de texto em Braille, o Ifes conta com duas servidoras efetivas, em Alegre (Sul do Estado) e no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). Quanto ao profissional Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a instituição não conta com vagas específicas para professores voltados ao AEE. Portanto, este atendimento é realizado por profissionais contratados (substitutos); porém, a solução é paliativa e insuficiente, pois não atende à toda demanda existente.

No *campus* Nova Venécia o Napne é composto por servidores de variadas funções, tais como, psicólogo, tradutor intérprete de libras, pedagogos, técnico de enfermagem, técnicos administrativos, professora de AEE e docentes. Atualmente os profissionais que atendem diretamente no Napne são: duas tradutoras intérpretes de Libras, um professor de AEE e uma estagiária licenciando em pedagogia.

Ainda do contexto do Napne existe o Fonapne (Fórum dos Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especificas). O fórum possui como principais objetivos elaborar documentos norteadores para as ações dos núcleos, visando à unificação de diretrizes, funcionamento, composição e procedimentos dos mesmos no Ifes, bem como ao acompanhamento da implementação.

### 5.3.2 Assessoria de Assuntos Estudantis – Pró-reitoria de Ensino

A Assessoria de Assuntos Estudantis é responsável por assessorar a Proen e os *campi* na elaboração de programas e projetos voltados à educação em saúde, cidadania, diversidade e inclusão, atenção biopsicossocial, entre outros, além de assessorar as equipes ligadas aos Napne dos *campi* e o Fonapne, no âmbito de sua atuação.

## 5.5 AS INTER-RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO IFES NOVA VENÉCIA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL, PERMEADO PELOS INDIVÍDUOS E SUAS FUNÇÕES

A implantação do Napne, reforça e fortalece a política de inclusão da instituição (Ifes). Ainda assim, para além do acesso, necessita-se implementar ações e práticas para consolidar os atendimentos aos variados públicos de estudantes da educação especial. Tão importante quanto ter alunos surdos, com deficiência intelectual e distonia muscular no *campus*, necessitamos saber delinear práticas de atendimentos com eles em todos os espaços, seja em sala de aula ou nos atendimentos individuais. A necessidade dos avanços nas discussões sobre a Educação Especial dentro da instituição requer engajamento, ética e respeito de todo o quadro funcional para que os alunos sejam e se sintam incluídos.

A caracterização do *campus*, a evolução e as atividades no contexto da inclusão escolar no Ifes/Nova Venécia pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição da evolução da inclusão escolar no Ifes/Nova Venécia

(Continua)

Ano	Acontecimentos
2013 2014	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sem alunos com necessidades educacionais específicas matriculados;</li><li>▪ Realização de ações de sensibilização e participação em atividades de formação de servidores;</li><li>▪ Participação no II Encontro de Napne; III Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva; III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva; III -Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade;</li><li>▪ Destinação de sala específica para atividades do Napne;</li><li>• Exposição de <i>banners</i> com os trabalhos realizados pelos alunos quanto as necessidades de adaptação do <i>campus</i> em relação a acessibilidade arquitetônica.</li></ul>

## Quadro 1 – Descrição da evolução da inclusão escolar no Ifes/Nova Venécia

(Continuação)

2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sem alunos com necessidades educacionais específicas matriculados;</li> <li>▪ Eventos de formação e sensibilização com a comunidade escolar;</li> <li>▪ Semana de Educação para a Vida: "Caminhos para a inclusão", (parceiros: Apae Nova Venécia, Ifes Itapina, Escola Estadual São João do Sobrado – Pinheiros/ES);</li> <li>▪ Exposição de materiais assistivos do Napne;</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ II Seminário Regional de Profissionais da Educação com mesa redonda dedicada a Educação Especial;</li> <li>▪ Visita e reunião no Napne do Ifes Santa Teresa;</li> <li>▪ Participação no Fonapne;</li> <li>▪ Articulação com Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia.</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ingresso de estudantes com necessidades específicas: deficiência auditiva (1), deficiência intelectual (1) e deficiência física – distonia muscular (1) nos cursos técnicos;</li> <li>▪ Contratação de profissionais Tradutores e Intérpretes da Libras, estagiária do Napne e professor de AEE;</li> <li>▪ Elaboração de documentos de registro (fichas de adaptação, por exemplo);</li> <li>▪ Reuniões com coordenadorias de curso;</li> <li>▪ Eventos de formação e sensibilização com a comunidade escolar;</li> <li>▪ Evento em comemoração ao Dia Nacional da Educação de Surdos;</li> <li>▪ “Experiências para a cidadania: o uso da Língua Brasileira de Sinais”;</li> <li>▪ Visita e reunião no Napne do Ifes Santa Teresa;</li> </ul>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cursos técnicos: deficiência auditiva (1), deficiência intelectual (2) e deficiência física (1);</li> <li>▪ Reuniões com coordenadorias de curso;</li> <li>▪ Eventos de formação e sensibilização com a comunidade escolar;</li> <li>▪ Participação e formação em reunião pedagógica inicial;</li> <li>▪ Curso de Formação de Professores – Educação Especial;</li> <li>▪ Semana Nacional da Pessoa com Deficiência: “Pessoa com Deficiência: direitos, necessidades, realizações”;</li> <li>▪ I Encontro Regional de Estudantes Surdos;</li> <li>▪ Momento de fortalecimento e reestruturação do Napne.</li> </ul>
2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 02 deficiências auditivas (curso técnico em Mineração e na licenciatura em Geografia), 01 deficiência intelectual (técnico em Meio ambiente), 01 deficiência Física (técnico em Mineração) e uma deficiência Visual/visão monocular (Técnico em Edificações);</li> <li>▪ Parceria com o sítio Sonho Realizado para desenvolvimento de práticas colaborativas;</li> <li>▪ Participação no III FONAPNE: “Educação Especial Inclusiva no Ifes: Processos Formativos”;</li> <li>▪ Participação no I Seminário de Educação Inclusiva: Múltiplas Práticas e Olhares em no Ifes de Venda Nova do Imigrante;</li> <li>▪ NAPNE EM FOCO - Mesa redonda: O Exercício do Cotidiano para Práticas Educacionais Inclusivas;</li> </ul>

## Quadro 1 – Descrição da evolução da inclusão escolar no Ifes/Nova Venécia

(Conclusão)

2018	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Participação na Oficina com Professores sobre Metodologias e tecnologias assistivas, com profissionais Ifes de Colatina;</li><li>▪ Participação na disciplina Educação Inclusiva no curso de licenciatura em Geografia;</li><li>▪ Participação em instituições de ensino do município no Setembro Azul (Semana do Surdo);</li><li>▪ Reunião com membros do NAPNE para encaminhamentos;</li><li>▪ Realização mensal de painel de datas comemorativas inclusivas;</li><li>▪ Acompanhamento e mediação nos atendimentos educacionais especializados, pela intérprete de libras e professora de AEE;</li><li>• Participação de mensagens em Libras no painel informativo eletrônico do <i>campus</i>;</li></ul>
------	---

Em 2016 tivemos a primeira matrícula de um aluno surdo no curso concomitante técnico em mineração; em 2018 novamente o *campus* recebe outro aluno surdo no curso superior em licenciatura em geografia.

O trabalho desenvolvido pelo servidor efetivo no *campus*, o intérprete de Libras, buscou estabelecer critérios no atendimento dos alunos surdos para que o trabalho ocorresse de forma satisfatória. Podemos apontar essa chegada como uma das ações com resultados positivos, no qual observou-se maior efetividade das atividades. Transitando em meio a um atendimento e outro, o intérprete de Libras/língua portuguesa atua na mediação da comunicação, gerando significância no processo de aprendizagem desses alunos.

As articulações realizadas nos atendimentos individuais muitas vezes se valem pela insistência dos profissionais de apoio, fortalecendo a importância do trabalho colaborativo. Dessa forma, buscamos articular, juntamente aos docentes, agendamentos prévios individuais de forma a potencializar o tempo de execução dessa ação. Outro ponto que julgamos ser importante foi o acesso antecipado aos conteúdos, para melhor atuação nos horários regulares de sala de aula. Além disso, a inexistência de sinais para alguns termos técnicos utilizados nos cursos despertou a busca para a criação de neologismos, em parceria com os docentes dos alunos surdos. A iniciativa é necessária uma vez que o processo de tradução não ocorre de forma literal, ou não há equivalência para sinal-palavra, limitando a tradução e interpretação de qualidade.

Nos atendimentos dos alunos surdos, a dinâmica ocorre com a presença do intérprete de libras/língua portuguesa como mediador para comunicação. Além disso, há o uso de recursos visuais, bem como o uso do quadro branco, notebook para fomentar vídeos e imagens, material concreto, dentre outros, criando sentido mais claro para os alunos.

Em 2016, um estudante com distonia muscular ingressou no curso Técnico em Mineração. Já no primeiro semestre do ano de 2017, o estudante com deficiência intelectual (DI) iniciou os seus estudos no *campus*. Matriculado no curso Técnico Concomitante em Meio Ambiente, apresentou prejuízo na aquisição de competências acadêmicas relacionadas às habilidades de leitura e escrita.

A partir dos instrumentos estabelecidos na resolução do Conselho Superior nº 55/2017 e também de um regulamento interno do Napne, elaboramos, em parceria professor de AEE e docentes do curso técnico em Meio ambiente e Mineração, o plano de ensino individual (PEI), considerando as especificidades dos estudantes, potencializando as habilidades de cada um para acessar o currículo dos referidos cursos.

O trabalho em colaboração para estes planejamentos estreita as inter-relações e apontam para a necessidade de melhor organizar os espaços de diálogos. Entretanto, essas ações estão sendo constituídas gradativamente no *campus*, de acordo com as demandas emergidas. A efetividade dos PEIs, tem proporcionado bons resultados para o acesso ao currículo, pois são ações pensadas desde os objetivos às avaliações. Processos metodológicos e recursos são organizados para além do espaço sala de aula, mas implementar inclusão permeia perpassar para além dos atendimentos individuais. Acreditamos que avançaremos para a efetiva inclusão, ou seja, implementar ações que fomentem práticas a todos os alunos das turmas.

Ainda no trabalho colaborativo e articulação é importante ressaltar a atuação dos demais profissionais como: equipe pedagógica, serviço de psicologia e serviço de enfermagem. Para além de ações voltadas a cada um desses alunos, estes profissionais atuam de maneira coletiva em consonância ao que prevê a resolução 55/2017 e outras instituídas no *campus*.

Se os profissionais que atuam com o aluno público-alvo da educação especial, tais como o profissional de AEE e Tradutor intérprete de libras/língua portuguesa,

estabelecem a articulação, o resultado é satisfatório para ambas as partes, pois o mesmo sujeito que ensina, também aprende. Assim, podemos dizer que o aprendizado é dinâmico. Existe o interesse em comum pelo desenvolvimento do aluno, pois sendo este um discente da instituição, todos os profissionais devem buscar juntos empreender ações que garantam o acesso, permanência e o sucesso de todos os alunos.

## 5.6 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Certamente foram muitos os anseios que circulavam o espaço mesmo antes da homologação da matrícula de um aluno com deficiência. Entretanto, é inegável que a eficácia, o empenho e a dedicação da equipe tenha sido fator norteador para o que temos hoje de acessibilidade e permanência no *campus*, uma vez que a partir dos contatos com outras instituições, ajustes, avanços e retrocessos, esta construção vem sendo alinhada.

Sabendo que a educação é direito de todos, seja pessoa com deficiência ou não, coube à instituição viabilizar o acesso no ambiente, buscando as condições necessárias para proporcionar, um ambiente com a perspectiva inclusiva. Uma vez amparados por processos legais, que os legitimam para processos inclusivos, a instituição em todo seu contexto busca ressignificar a cultura da escola para uma cultura inclusiva.

Apresentamos como demanda que pauta os nossos diálogos no *campus* a necessidade de uma organização curricular pensada que contemple a perspectiva inclusiva, bem como a criação de espaços para estudos e discussão, além da implementação de ações que perpassem por todos os setores do *campus* e demais setores da comunidade veneciana.

As instituições escolares podem e devem contribuir de maneira abrangente para além dos muros na formação e conscientização de uma sociedade que preze por igualdade e equidade. Só assim avançaremos nos preceitos da constituição brasileira que é a educação para todos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e percepções contemplados nesse trabalho apontam de maneira afirmativa para a intencionalidade deste *campus* em empreender ações inclusivas. Para além das normativas nacionais, o Ifes buscou delinear e implementar ações organizativas para atender as pessoas com deficiência.

No *campus* Nova Venécia é possível observar uma história que vem sendo construída por muitas mãos, a fim de fortalecer e garantir o direito educacional de todas as pessoas. É fato que existem situações que estão para além do *campus*, tornando-se barreiras da política da esfera federal, como material humano e recursos financeiros para custear mão de obra e outras demandas para a educação especial. Ainda assim, o *campus* Nova Venécia, por meio do Napne, cumpre a finalidade estabelecida na portaria nº 1.063/2014, desenvolvendo ações que contribuem para a promoção escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar condições para a entrada, permanência e saída com êxito dos seus cursos.

Consideramos também como parte fundamental da trajetória da educação especial no *campus*, a articulação e participação da equipe multidisciplinar. Estes vários olhares vêm permitindo ações construídas coletivamente com significados que atingem as mais variadas demandas deste público.

Outro ponto a ser considerado é o perfil da gestão do *campus*, sendo de fácil acesso, com escuta às demandas do Napne e interesse na resolução e encaminhamento das demandas.

Compreendemos que a trajetória da educação especial e as ações afirmativas no Napne buscam ampliar o atendimento com qualidade. Essa trajetória nos permite entender onde estamos e por onde podemos avançar. Sendo uma instituição construída em redes, sabemos das dificuldades a serem enfrentadas. Porém, tratando-se a educação como um direito de todos, seguiremos em busca das superações para garanti-la.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. In: Novaescola. São Paulo: Abril, 2013.

BRASIL. Advocacia Geral da União (AGU); Ministério da Justiça (MJ); Secretaria da Micro e Pequena Empresa da Presidência da República (SMPE); Ministério da Fazenda (MF); Ministério das Cidades (MCIDADES); Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC); Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP); Ministério da Educação (MEC); Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). 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. Brasília (DF)**, 16 de julho de 2015.

BRASIL. Congresso Nacional (CN). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. **Diário Oficial da União. Brasília (DF)**, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União. Brasília (DF)**, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei nº 10.436 (Lei Ordinária). Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União. Brasília (DF)**, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União. Brasília (DF)**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer CNE/CEB Nº: 2/2013. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. **Diário Oficial da União. Brasília (DF)**, 31 de janeiro de 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO-IFES. PORTARIA Nº 1.063, DE 05 de junho de 2014<sup>a</sup> Homologada o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO-IFES. **Resolução nº 55, de 19 de dezembro de 2017**. Procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no IFES.

LEITE, C.; PINTO, C. L. O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, p. 69-91, 2016.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 19, n. 3, p. 143-170, 2014.



*O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS NÃO  
COMO UMA OBRIGAÇÃO, MAS COMO SUA ESSÊNCIA*

*Ana Lucia Zancanella Debona*

*Michele Aparecida Vieira Curty*

# O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS NÃO COMO UMA OBRIGAÇÃO, MAS COMO SUA ESSÊNCIA

*Ana Lucia Zancanella Debona*

*Michele Aparecida Vieira Curty*

## RESUMO

O processo de inclusão de estudantes com necessidades específicas nas escolas de nosso país, embora já tenha alcançado muitas conquistas, ainda enfrenta muitos desafios para que possa ser efetivo e entendido por todos os que fazem parte dele como a própria essência da Educação. A escola e a Educação devem ser acessíveis a todos, independentemente de suas necessidades específicas, suas peculiaridades, mutilações ou limitações. Para tanto, é preciso uma maior compreensão da abrangência e das implicações do conceito de inclusão. É preciso perceber que não se trata apenas de uma determinação legal, que a inclusão da pessoa com deficiência não pode ser tratada como uma obrigação ou como um fardo na Rede Regular de Ensino. A educação realmente inclusiva é libertadora, emancipatória, empoderadora e reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e protagonista da própria história. Ser uma escola inclusiva é, antes de obrigatório, consubstancial, pois trata-se da própria vocação da instituição. Pretende-se, com este artigo, debater a educação inclusiva garantida em lei e que precisa ser compreendida e efetivada como a própria essência da escola. Por meio do método de revisão bibliográfica, serão apresentadas abordagens sobre o papel da escola, com o objetivo de propor caminhos para fazer com que a inclusão aconteça, na perspectiva de que a escola, por natureza, deve ser a instituição que não descarta ninguém, que compartilha saberes sem reservas e não reduz o outro às suas deficiências.

**Palavra-chave:** Inclusão escolar. Educação para todos. Necessidades específicas.

## ABSTRACT

The process of including students with specific needs in the schools of our country, although it has already achieved many achievements, still faces many challenges so that it can be effective and understood by all those who are part of it as the very essence of Education. School and education must be accessible to all regardless of their specific needs, their peculiarities, mutilations or limitations. To do so, a broader understanding of the scope and implications of the concept of inclusion is needed. It must be realized that it is not just a legal determination, that the inclusion of the disabled person can not be treated as an obligation or as a burden on the Regular Network of Teaching. Really inclusive education is liberating, emancipatory, empowering and recognizes the disabled as a subject of rights and protagonist of the story itself. Being an inclusive school is, before being compulsory, consubstantial, because it is the very vocation of the institution. The aim of this article is to discuss inclusive education guaranteed by law and that needs to be understood and

implemented as the very essence of the school. Through the method of bibliographic review, approaches will be presented on the role of the school, with the aim of proposing ways to make inclusion happen, in the perspective that the school, by its nature, should be the institution that does not rule out anyone, who shares knowledge without reservations and does not reduce the other to their deficiencies.

**Key words:** School inclusion. Education for all. Specific needs.

## 1. INTRODUÇÃO

Há algumas décadas que as questões acerca de uma Educação para todos são discutidas, como mostram os documentos legislativos nacionais e internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069 (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (1996), entre outras legislações e documentos, que se referem à igualdade, ao direito à Educação e que estão relacionados com a Educação especial e inclusiva.

Com base nesses documentos, no Brasil, ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva, objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais (VICTOR, 2009, p. 11).

Ser uma escola que inclui tornou-se algo obrigatório. Entretanto, é importante perceber que ser uma escola inclusiva é, antes de obrigatório, essencial. Considerando que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Apesar dos argumentos favoráveis à proposta de inclusão, do avanço legislativo e das conquistas que já foram alcançadas no decorrer da história, os dados educacionais brasileiros atestam, nas produções científicas sobre a temática, a dificuldade na efetivação de políticas públicas para a inclusão escolar, demonstrando

que o problema está no fato de que o descrito no texto ainda encontra-se muito distante do vivido na realidade (VICTOR, 2009, p. 19).

Pesquisas revelam a existência até de um jargão: pessoal da inclusão. Assim são chamadas as pessoas com necessidades específicas e que muitos profissionais da educação as consideram como pessoas que, *a priori*, são entendidas como se fossem sujeitos que NÃO deveriam estar ali (FREITAS, 2013, p. 16).

Diante do exposto, questiona-se: como mudar a concepção de inclusão das pessoas com necessidades específicas dentro das escolas?

Para tanto, será utilizado método de revisão bibliográfica, que possibilita um estudo com base em material já elaborado como livros, artigos e teses e maior familiaridade com o problema, aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições (GIL, 2007).

Pretende-se, com este artigo, trazer abordagens sobre o papel da escola, apresentar caminhos para fazer com que a inclusão aconteça dentro das salas de aulas das escolas, na perspectiva de que:

Desenvolver uma atitude inclusiva não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo as marcas de seu corpo, as mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outros. (FREITAS, 2013, p. 17)

Busca-se uma reflexão de que inclusão não é somente cumprir com uma regra, uma determinação legal, assim como a Educação também não é somente um conjunto de leis, que compõe a política pública.

Não se pode, tampouco, reduzir a escola a um simples “serviço”, ainda que seja “público”, destinado a distribuir conhecimentos e ainda que essa distribuição seja mais equitativa possível. A escola não é - e nem deve ser – uma máquina de ensinar e aprender. Ela não depende da simples eficácia de suas funções sociais. Ela remete a valores ou, mais precisamente, a princípios. (MEIRIEU, 2005, p. 24)

Procura-se reconhecer a escola, como construção histórica sim, mas justamente por isso não existe desde todo sempre, e, portanto, não está pronta para todo o sempre. Processos de mudanças fazem parte constante desse contexto. (FREITAS, 2013)

## 2. ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Freitas (2013) leva-nos a compreensão de que, ao longo da sua história, a escola foi sendo organizada e padronizada. Assim, mais importante do que o aprendizado de cada um, tornar-se o aprendizado de todos ao mesmo tempo. Ficando por conta de cada um não sair do ritmo que é igualmente exercido por todos.

A sala de aula é sempre representada com imagens de homogeneização. Mas quem a conhece, concretamente, sabe que ela não é o reino da homogeneidade, pelo menos não o tempo todo. (FREITAS, 2013)

Os processos de inclusão de alunos com necessidades específicas colocam em evidência a heterogeneidade existente em uma sala de aula e amplia o desafio para os profissionais da educação e para as próprias instituições de ensino. Mas isso não é fator desfavorável.

Como defende Baptista (2006, p.23) a inserção de um aluno “diferente” em um grupo é um fator que pode desestabilizar, que pode ser vivido como um conflito, mas que pode também ser um fator de enriquecimento. Assim, ratifica Meirieu (2005, p. 28) que a escola não ensina somente os queridinhos. Cada um tem um lugar e desse lugar podem relacionar-se com outro de maneira construtiva.

Faz parte da essência da escola ser uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44)

Assim, a escola inclusiva precisa ser vista como aquela que se direciona para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo, que independe de suas características. (DRAGO, PINEL, 2014, p. 615)

É importante considerar que, nesses processos de inclusão, somos levados a refletir que os sujeitos que buscamos incluir constituem ou estão se constituindo pelo olhar e pela palavra, cercados de múltiplas existências, também pelas influências das relações com todos que os rodeiam e que isso contribuirá para que esse sujeito se veja e se perceba como parte ou não de um todo maior (DRAGO, PINEL, 2014, p. 620).

Mesmo que a pessoa com uma necessidade especial adentre um ambiente escolar em que tudo ou quase tudo lhe acrescenta uma dificuldade àquelas que ele trouxe consigo (FREITAS, 2013, p. 28), o olhar para essa pessoa no processo de inclusão deve ser voltado para a busca pelos seus potenciais. O que só se percebe quando se conhece quem é esse sujeito e identifica como e em que condições ele aprende e como produzir nele o desejo de aprender. Principalmente, quando se passa a visualizar o diferente com um olhar acolhedor, afetuoso, de respeito e, acima de tudo, com um olhar de “acreditar”. (GONRING, 2014, p. 8, grifo nosso)

## **2.1 ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO**

Além de se perceber que a inclusão faz parte da essência da escola, é fundamental compreender que o primeiro sintoma do esvaziamento do processo de inclusão pode ser reconhecido quando os responsáveis pelo trabalho escolar consideram que aquele que ali está, estaria melhor se não estivesse ali (FREITAS, 2013, p. 35).

A partir dessa perspectiva, depreende-se que, o sucesso do processo de inclusão, no contexto educacional, está intimamente relacionado à forma com que os profissionais envolvidos e a instituição conduzem essas interações. (BAPTISTA, 2006, p. 23)

Todos os profissionais que atuam em um ambiente escolar precisam entender que cada criança traz para dentro da escola uma experiência de lidar com o mundo, construída a partir do seu contexto social, cultural e econômico. Portanto, devem descobrir novos meios para que a escola seja um lugar de compartilhar e não de exclusão. Em que as diferenças sejam partilhadas, que elas não sejam motivos de exclusão e que os sujeitos envolvidos possam aprender nessa relação. (MEIRIEU, 2002, p. 27)

Para Beyer (2006, p. 5) a heterogeneidade na escola possibilita situações provocadoras de interações entre alunos com situações pessoais distintas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças dos

discentes. Uma pedagogia que trabalhe essas diferenças, de modo a valorizá-las e compreendê-las como um componente que agrega na construção do conhecimento e das relações.

Estudos têm comprovado que grande parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar (DRAGO, 2003, p. 7). Isso demonstra o quanto é importante conhecer os sujeitos que foram inseridos nas salas de aula, para assim definir como será o trabalho a ser desenvolvido. Demonstra ainda, a importância e necessidade de fazer este trabalho de forma conjunta, compartilhada e em equipe.

Frequentemente, na realidade, o que se observa são práticas que abordam alunos, professores e demais profissionais da escola como se fossem entes desconectados. Ao mesmo tempo, que, nas suas singularidades, esses sujeitos sentem-se diante de uma engrenagem que supostamente funcionaria se eles fossem mais bem preparados. (FREITAS, 2013, p. 38).

Essa preparação e capacitação são fundamentais, mas o trabalho conjunto é essencial. Somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos. É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender. (SANTOS, p. 52 e 57)

### **3. CONSIDERAÇÃO FINAL**

Pode-se concluir que, para que os processos de inclusão possam acontecer dentro de uma instituição de ensino, é preciso que todos os profissionais que nela atuam entendam que essa é a sua essência.

É sabido que esse é um processo que vai ocorrendo gradativamente, pois envolve muitos fatores, mas desvela-se que é imprescindível que todos os envolvidos compreendam que todo e qualquer aluno, independentemente de sua necessidade específica, suas limitações ou peculiaridades é um ser passível de ser educado, capaz de aprender e que a Educação é uma conquista alcançável por todos e deve ser para todos.

Como afirma Meirieu (2005, p. 43) a mudança dessa realidade e a superação desse desafio envolvem e dependem das contribuições de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Todos precisam compreender que toda criança, todo homem é educável.

Se até o presente momento não foi dessa forma, que possa ser. Não somente porque as legislações são taxativas, determinam e obrigam, mas porque há a compreensão geral de que todos têm esse direito, merecem, são capazes e precisam e que, nessa relação com o “diferente”, todos podem aprender e ganhar.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.R. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati! In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente - (ECA)** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

DRAGO, R. **Formação de professores, saber docente e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**: relações mútuas de um mesmo processo. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória: PPGE/UFES, v. 9, n. 17, jan./jun. 2003.



FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

Gil, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Atlas: São Paulo, 2007.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de asperger na educação infantil: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEL, H.; DRAGO, R. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 20, p. 605-629, 2014.

SANTOS, Boaventura, S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal de Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

VICTOR, S. L. **Sobre Inclusão, Formação de Professores e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Educação Infantil.** In: XXIV Simpósio Brasileiro / III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. *Cadernos ANPAE.* São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, v. 01. p. 01-17, 2009.

*OS DESAFIOS E AS ESPERANÇAS DE UMA ESCOLA  
PARA TODOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA*

*Luana Cristo Falçoni*

*Edson Kretle dos Santos*

*Washington Luiz Galvão*

# OS DESAFIOS E AS ESPERANÇAS DE UMA ESCOLA PARA TODOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Luana Cristo Falçoni*

*Edson Kretle dos Santos*

*Washington Luiz Galvão*

## RESUMO

Este trabalho, ancorado nas ideias de Hannah Arendt, baseou-se no relato de experiência de um aluno que possui deficiência física e intelectual para expor os benefícios que a educação inclusiva pode apresentar na vida de crianças que possuem tais especificidades. Além disso, pretende-se expor as potencialidades, as vantagens e os desafios de uma escola verdadeiramente inclusiva e destacar que toda a sociedade é responsável por propiciar uma educação de qualidade para todas as pessoas, sem distinção.

Palavras-chave: Educação. Relato. Escola. Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

O tema da inclusão está diretamente ligado ao direito à educação em uma escola que ensine a todos. Esse direito é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil e está descrito tanto pelo Art. 5º (que afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção); quanto pelo Art. 206, inciso I (que garante a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola). O exercício desses e outros direitos possibilita a conquista da cidadania.

Apesar dessas e outras leis assegurarem a educação para todos, muitas vezes, por falta de mecanismos, essas leis não são postas em prática. A escassez de tais mecanismos se intensifica no âmbito da educação inclusiva, em consequência da insuficiência de investimentos em transportes adaptados, em um espaço escolar com acessibilidade e que tenha sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da falta de intérpretes de libras e dos demais profissionais destinados à educação especial. Por causa disso, a formação acadêmica de pessoas com deficiência fica defasada, o que compromete suas vidas futuras, além de ferir os princípios constitucionais.

Sendo assim, a partir do relato de experiência de um aluno que possui necessidades especiais, este trabalho procura determinar as reais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e aceitação na escola e na sociedade. A relevância desse trabalho está em delimitar as potencialidades, as vantagens e os desafios de uma escola inclusiva na construção pessoal deste aluno, destacando o papel da sociedade neste processo para que todos possam usufruir dos seus direitos conquistados.

## 2. JUSTIFICATIVA

Para Arendt, a *Crise na Educação (1957)* se dá porque muitos adultos, inclusive pais e professores, não se comprometem com os recém-chegados. Para ela, “quem se recusa a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter ou lidar com as inocentes crianças, e é preciso proibi-los de participarem em sua educação” (ARENDR, 1957, p. 10).

Diante disso, torna-se pertinente problematizar a função social da escola como um espaço de educação, aprendizagem e desenvolvimento de *todos* os alunos, visto que a escola é o lugar de pluralidades. Para tal êxito, é preciso universalizar o acesso, garantindo a matrícula, a permanência e a progressão do estudante a partir do acompanhamento do mesmo.

Vale ressaltar que os professores precisam de especialização para que possam atender a todos os tipos de discentes, pois ensinar aos bons alunos, os ditos “normais”, é tarefa muito fácil. Porém, o mérito de um verdadeiro instrutor é quando ele educa os que fogem aos “padrões” dos quais ele está habituado nas salas de aula. O profissional da educação precisa ser preparado para chegar em uma sala e conseguir dar sua matéria de forma que atenda tanto os alunos que possuem alguma deficiência de aprendizagem quanto os que possuem altas habilidades, sem deixar de lado os alunos que não precisam de atendimento especializado. O docente do século XXI deve carregar como fundamento de sua prática a certeza de que “um professor sempre afeta a eternidade. Ninguém saberá dizer onde sua influência termina” (Joseph Addison).

Além da influência do professor, as convivências familiar e comunitária são de suma importância para a inclusão de alunos que possuem necessidades especiais, visto que a educação se inicia no seio familiar e se complementa no ambiente acadêmico. O direito a essas convivências é garantido tanto pela Constituição Federal Brasileira (Art. 227) quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Art. 19) e pode ser colocado ao lado do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito, etc.

Logo, se as bases familiar e social não trabalharem juntas em prol da garantia plena desses direitos, a educação e o enriquecimento pessoal do aluno serão comprometidos. Assim, faz-se mister citar o Art. 205 da Constituição Federal, que diz que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a sociedade não pode ficar alheia ao tema da educação, principalmente ao da educação inclusiva, pois o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Se tornar alheio é abdicar de sua cidadania e se deixar “seguir pelo rebanho”, como diria Nietzsche, tornando-se um *apensante*<sup>1</sup>, sem lutar pelo o que é certo e sem se preocupar com o bem coletivo.

Ancorados em Arendt, partimos do pressuposto de que o mundo contemporâneo é marcado pela destruição de tudo o que há entre nós, criando o que ela chama de deserto. A crise da tradição, a barbárie dos regimes totalitários e o mito da prosperidade por meio do ganho material fizeram com que perdêssemos o “corrimão da história” e, como consequência, nos deparamos com a “expansão do deserto” a cada dia. Esse argumento poético nos faz pensar a condição de solidão nos tempos atuais e Arendt aponta que “o perigo está em nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa” (ARENDDT, 2009, p. 267).

---

<sup>1</sup> Neologismo criado pelo autor Edson Kretle, adj 1. relativo ao não pensar, aquele que não sabe ainda por que existe.

Segundo a autora (2016), por meio da vitória do *animal laborans* sobre o fabricante e o homem de ação, a época moderna inaugurou um novo limiar em que humanidade e animalidade têm suas fronteiras diluídas e a fruição do mero estar vivo converte-se no horizonte da felicidade. Nesse contexto, sofremos o risco da eliminação de quase todos os oásis que mantinham vivas as esperanças e as lutas contra o processo de desertificação da raça humana. Os oásis são fatores de extrema importância e sem os quais nenhum ser humano poderia suportar a vida na imensidão do deserto. As experiências de solidão e de isolamento são possíveis, porque conseguem minar os oásis entre nós e, portanto, a indiferença é a forma política mais apropriada para vida no deserto. A beleza do “jardim da Escola Inclusiva” depende do solo no qual está fincada e ela deve ser como o oásis no deserto.

As escolhas humanas são como sementes e a qualidade dos frutos da Educação dependerá do amanhã e será resultado do que semearmos hoje. Temos que impedir a nossa desertificação interior e permitir que os oásis façam essas sementes germinarem e se transformarem em rosas de inclusão, de pluralidade e de respeito. Desse modo, as experiências de solidão e isolamento serão diminuídas e contribuirão com a formação de pessoas responsáveis pelo mundo.

Por conseguinte, nos fica a certeza de que a promessa da inclusão consiste na consciência de que “com quanto mais força penderem os pratos da balança em favor do desastre, mais miraculoso parecerá o ato que resulta na liberdade” (ARENDR, 2014, p.219). Sendo assim, não podemos desistir de lutar pela educação inclusiva, mesmo que ela encontre, ainda hoje, diversos empecilhos que impeçam seu pleno funcionamento, pois grandes revoluções não foram feitas sem protestos, lutas e a esperança de um mundo melhor.

Por fim, este trabalho justifica-se nessa certeza de que todos são responsáveis pelo mundo social. Lutar para que as ditas “minorias” tenham seu espaço reconhecido e seus direitos exercidos é contribuir para que os oásis preencham o lugar que o deserto da discriminação, do preconceito e da intolerância querem ocupar.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVOS GERAIS**

O presente trabalho visa expor os limites, as potencialidades e os desafios de uma escola verdadeiramente inclusiva, além de sua importância para o crescimento pessoal de pessoas portadoras de necessidades especiais.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

São objetivos específicos deste trabalho:

- Apresentar uma base filosófica, sociológica e legal com o objetivo de fundamentar os argumentos apresentados;
- Expor, por meio de um relato de experiência, os limites, as potencialidades e os desafios de uma escola verdadeiramente inclusiva;
- Expor a importância da participação da sociedade para que os direitos constitucionais sejam exercidos;
- Mostrar a importância da inclusão de alunos com deficiência para seus desenvolvimentos pessoais e para a superação de suas limitações físicas, bem como das barreiras sociais, elevando sua autoestima e revelando seu potencial.

### **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Com o objetivo de fundamentar o itinerário investigativo, este trabalho respalda-se na Constituição da República Federativa do Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas ideias sociais e políticas da filósofa Hannah Arendt (1906-1975).

As teorias políticas de Hannah Arendt são relevantes na discussão do problema das relações e da existência humana no mundo contemporâneo. Partindo de seus ensaios *A crise na Educação* e *A Condição Humana*, obras capitais sobre o tema em Arendt, buscou-se situar o objeto do trabalho no horizonte hermenêutico que enfatiza a dimensão da ação.

Para Arendt, a capacidade dos homens de agir está diretamente relacionada à capacidade de criar novas realidades, isto é, diz respeito à liberdade política do indivíduo de (re)começar novos mundos. Por um lado, essa maneira de compreender a inclusão expõe sua posição a favor da liberdade como força criadora e mostra a que tradição ela se filia, assim como a quem ela se opõe. Por outro lado, Arendt não ignora o problema que a vida moderna traz em si mesma: o de como garantir que os homens continuem agindo do ponto de vista político sem se tornarem prisioneiros de um narcisismo. Assim, a dimensão arendtiana serviu de apoio para o entendimento da questão da educação inclusiva.

Além dessa base filosófica, os princípios constitucionais e legislativos acima citados foram de suma importância para tornar os argumentos apresentados mais embasados e pertinentes. Além disso, essas bases legais reafirmam o dever dos seres humanos para com o exercício da cidadania, uma vez que são eles os responsáveis por garantir o cumprimento das legislações e reivindicar mudanças necessárias.

## **5. METODOLOGIA**

O processo de construção deste relato de experiência deu-se a partir de uma vivência concreta dos autores diante das dificuldades e soluções que foram refletidas para a inclusão de um aluno, o qual nasceu com hidrocefalia e autismo, em uma escola estadual da cidade de Venda Nova do Imigrante. Para isso, foram feitas parcerias com os órgãos estaduais, com a superintendência, com o ministério público e com a própria mãe do aluno.

Após definido o perfil desse relato/militância, iniciou-se a consulta em materiais acadêmicos disponíveis nas bases de busca on-line CAFE CAPES e demais sites, livros e dissertações com conteúdos relacionados ao assunto abordado. Além disso, foram feitas visitas ao aluno tanto no ambiente domiciliar quanto no escolar para acompanhar sua progressão.

## **6. CONCLUSÃO**



Quando este trabalho foi iniciado, o referido aluno estava há dois meses sem estudar, pois muitas escolas não tinham estrutura para atender a um aluno portador de necessidades especiais. Algumas das limitações eram a falta de transporte escolar especializado e a ausência de um profissional que pudesse acompanhá-lo em suas atividades escolares. Desse modo, o grupo orientou para que a mãe do aluno fosse procurar apoio com algumas entidades da cidade de Venda Nova do Imigrante, tais como o CRAS, a APAE e o Ministério Público, das quais ela recebeu ajuda e conseguiu matricular seu filho em uma escola estadual.

A partir do acompanhamento dos autores nas atividades escolares do aluno, verificou-se que ele teve uma melhora significativa na fala, no comportamento e no entendimento ao pedir as coisas com mais clareza, ao levantar-se sozinho e responder melhor aos comandos. Hoje ele consegue fazer brincadeiras com peças educativas, pegar as coisas que deseja com suas próprias mãos e compreender quando ele está em alguma situação que possa ser perigosa. Segundo sua mãe, o aluno sente-se mais feliz no convívio familiar e escolar, pois esta experiência de inclusão está melhorando seu potencial e revelando suas capacidades, apesar das suas dificuldades.

Conclui-se que, embora ainda existam muitas barreiras, como o transporte, as adequações físicas do espaço escolar e a falta de um profissional especializado, este relato de inclusão obteve o êxito desejado. Além disso, conclui-se que a inclusão só tem benefícios a oferecer, tanto para a pessoa que apresenta necessidades especiais quanto para as outras pessoas que conviverão com ela, pois ambas estarão aprendendo a respeitar umas às outras e a exercer a cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Organização e Introdução de Jerome Kohn. Trad. Pedro Jorgensen Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ARENDDT, Hannah. **Entre Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 136.

KUSKOSKI, Matheus Soares. **O animal de rebanho em Nietzsche e o homem de massas em Arendt: paralelos e influências**. In: Cadernos de Ética e Filosofia Política 19, 2/2011, pp.139-155.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

## ANEXO

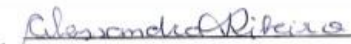
### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Alessandra Ribeiro, RG: 12119138 ES, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do meu filho Gabriel Ribeiro Nefpoli, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Luana Cristo Falçoni, Washington Galvão Luís e Edson Kretle dos Santos** do projeto de pesquisa intitulado **"Os desafios e as esperanças de uma escola para todos: um relato de experiência"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Venda Nova do Imigrante, 30 de julho de 2018

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

*TDAH E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA  
DOCENTE E A INCLUSÃO*

*Bruna Marques da Silva*

# TDAH E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A INCLUSÃO

*Bruna Marques da Silva*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo levantar questionamentos sobre as práticas docentes que têm sido empregadas com alunos diagnosticados com TDAH, afim de ampliar o olhar dos profissionais da educação sobre suas formas de ensinar, contribuindo para uma formação de qualidade dos estudantes. É um estudo embasado em uma revisão bibliográfica realizada através de pesquisas sobre a temática em livros disponíveis na biblioteca do Centro Universitário São Camilo e artigos científicos buscados nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo. Concluiu-se que a maioria dos educadores concordam com o princípio da inclusão, mas tem dúvidas se isso está funcionando na prática, principalmente ao falar sobre a inclusão de alunos com TDAH. Partindo deste ponto de vista, percebeu-se a importância de oferecer informações para futuros estudos relacionados a inclusão de alunos diagnosticados com TDAH.

**Palavras-chave:** TDAH. Prática Docente. Inclusão.

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista o crescente número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e seu impacto na sociedade (MISSAWA, 2006), principalmente no ambiente escolar, surgiu o interesse em pesquisar esse transtorno no contexto da sala de aula, investigando particularmente as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar tais alunos. Algo que também contribuiu para gerar indagações sobre esse tema, foi minha atuação como psicóloga realizando atendimento infantil, quando tive contato com uma criança diagnosticada com o transtorno, e percebi como a sua relação com o aprender estava prejudicada.

Uma criança com TDAH tem dificuldade de concentrar-se e distrai-se com mais facilidade, esquece seus compromissos, tem dificuldade em seguir instruções, não consegue administrar bem o seu tempo, fala demasiadamente, interrompe, não consegue esperar sua vez, respondendo a perguntas antes mesmo de serem

formuladas. Essas características influenciam diretamente na vida escolar, prejudicando o relacionamento com professores e colegas. Com isso, busca-se constituir conhecimentos sobre a inclusão escolar desses alunos e aprofundar conceitos sobre as ações dos professores no âmbito da sala de aula após receber laudos de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

## **JUSTIFICATIVA**

É um assunto popular na contemporaneidade e, certamente, abrir discussões sobre essa temática é importante para atender da melhor forma as demandas de TDAH emergentes nas escolas. Levantar questionamentos sobre as práticas docentes que têm sido empregadas com esses alunos, possibilita ampliar o olhar dos profissionais da educação sobre suas formas de ensinar, contribuindo para uma formação de qualidade dos estudantes.

## **OBJETIVO**

### **Objetivo Geral**

Investigar as metodologias utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TDAH e suas estratégias na busca de uma aprendizagem significativa.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar as características emocionais e comportamentais de uma criança com TDAH na sala de aula e quais são os aspectos prejudiciais para o seu desempenho escolar;
- Identificar as necessidades formativas dos professores frente às dificuldades no processo de ensino de um aluno com TDAH.
- Analisar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no processo de discussões sobre a inclusão escolar, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Características do TDAH

Estudos científicos sobre o assunto vêm sendo realizados desde o começo do século XX, quando o pediatra George Fredrick Still apresentou sobre crianças agressivas, desafiadoras, indisciplinadas, com dificuldade para seguir regras e com atitudes hostis, características similares ao que conhecemos hoje como TDAH. Os principais sintomas de desatenção se identificam com a falta de atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares ou durante outras atividades, dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente, evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, é esquecido em relação às atividades cotidianas, é facilmente distraído por estímulos externos (SILVA, 2009).

O TDAH é um transtorno no qual os neurotransmissores catecolaminérgicos funcionam em baixa agilidade. A ênfase está na desregulação central dos sistemas dopaminérgicos e nos adrenérgicos que controlam a atenção, organização, programa, motivação, cognição, atividade motora, funções executivas e também o sistema emocional de recompensa (SOUZA; SOUZA, 2017, p. 800).

De acordo com a versão mais atual do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V), o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção envolve a incapacidade de permanecer em uma tarefa e aparência de não estar escutando os comandos. Hiperatividade inclui atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e dificuldade de esperar (DSM V, 2014). É importante ressaltar que o TDAH pode vir acompanhado de hiperatividade, mas nem sempre é assim, pois existem casos em que a criança apresenta apenas a falta de atenção, sendo diagnosticada com TDA.

Geralmente o TDAH é percebido na infância, quando a criança é inserida no ambiente escolar, perante as exigências de concentração que ocorrem e pelo fato de ser um transtorno associado à dificuldade no aprendizado. Além disso, é na escola que a criança começa a estabelecer novas relações sociais, fora do contexto familiar, relações com outras crianças e com os professores, e a partir daí os seus sintomas

que até então não eram considerados, começam a ficar visíveis e plausíveis de um diagnóstico.

A atenção principal em elementos relacionados ao comportamento da criança revela a preocupação dos educadores com a disciplina, o silêncio, a imobilidade e a submissão no ambiente escolar. Talvez por isso, o aluno que apresenta uma conduta mais ativa que a maioria, seja identificado por alguns professores, como portador do TDAH, pois ele rompe as normas estabelecidas e modifica o que é esperado para uma sala de aula. Nesse caso, o distúrbio recebe o sentido de desvio social, sendo evidenciado a partir dos danos ou dos conflitos produzidos na dinâmica escolar. Isso fica mais claro quando os professores são solicitados a descrever os alunos com TDAH (SILVA; SANTOS; FILHO, 2015).

A agitação e a falta de atenção em determinadas atividades podem ser comuns na infância, entretanto, nas crianças que possuem o transtorno, esses comportamentos são mais intensos e mais frequentes, e ocorrem em todos os ambientes, não só na escola, sendo assim, somente um profissional habilitado pode dar esse diagnóstico (SILVA, 2009).

O diagnóstico se baseia em geral no critério de intensidade e persistência dos sintomas comuns a quase todos, na afetação da vida de seus portadores e em uma coleção de informações referentes aos envolvidos. Um diagnóstico neurológico feito em bases subjetivas e com critérios enfatizados diferenciadamente pelos observadores, pode causar significativa confusão para a compreensão do problema (MESQUISTA, 2009, p. 23).

O fato de não existir nenhum teste específico para fazer o diagnóstico, dificulta o processo de avaliação, sendo necessário cautela para definir que uma criança tem realmente TDAH. Um laudo correto só pode ser feito em conjunto com uma equipe multidisciplinar composta por neuropediatra, psicólogo, psicopedagogo e equipe pedagógica.

## **A Inclusão na Prática Escolar**

A maioria dos educadores concordam com o princípio da inclusão (MITTLER, 2003), mas tem dúvidas se isso está funcionando na prática dentro da sala de aula. Ao falar sobre a inclusão de alunos com TDAH as incertezas ficam ainda mais evidentes, pois em algumas escolas esses alunos não são vistos como o público-alvo do



Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas ainda assim precisam ter garantia de aprendizagem com qualidade.

A escolarização de crianças que possuem algum tipo de comprometimento mental, físico ou psíquico, foi por muito tempo realizada em instituições de ensino especializado, fazendo com que esses alunos só tivessem contato com outras crianças que eram consideradas diferentes também. Hoje em dia todos são aceitos na escola regular, que promove a escolarização, sendo vista como um espaço de inclusão. Para o contexto dessas escolas, inscreveu-se o princípio das escolas inclusivas, ou seja, que todas as pessoas com as mais diferentes histórias de vida e condições de existência possam aprender juntas (JESUS; VIEIRA, 2011).

Alunos que não se enquadram na educação especial ficam esquecidos, pois o professor fica perdido diante da situação. Quando surge então um laudo, pode ocorrer além dessa insegurança, um desvio de responsabilidades, o aluno que não aprende passa a ser deixado de lado, como se a dificuldade fosse unicamente dele, sendo que a não aprendizagem está em todo o processo de ensino, que ao invés de incluir acaba segregando. A escola tem a função social de ser um espaço de educação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, de modo que todos tenham a oportunidade de acessar o conhecimento, através de práticas pedagógicas que auxiliem na inclusão.

As práticas escolares que caminham em direção à inclusão precisam construir um processo no qual a socialização e a aprendizagem se organizem de modo a serem articuladas. Ao incentivar e propor o trabalho coletivo e a cooperação entre seus alunos, a escola abre um caminho possível para diminuir os obstáculos à aprendizagem de todos (CROCHÍK et al., 2013, p. 182).

Como diz Santos (1999), temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITTLER, 2003, p. 25).

Será que não estamos obrigando os alunos com TDAH a se conformarem com seu “fracasso escolar”? E o professor, será que estamos acolhendo seu sofrimento,

tendo em vista que sua formação se embasou em metodologias para ensinar o aluno “normal”?

O processo de aprendizagem é influenciado por múltiplas variáveis e fazer com que esses alunos aprendam acaba sendo um desafio para a prática docente dos educadores de ensino fundamental, porque na maioria das vezes eles não tem a instrução teórico-metodológica suficiente para promover a escolarização desses estudantes. A educação não é apenas transmitir conhecimentos e habilidades, mas engloba a individualidade dos alunos, levando em consideração sua subjetividade. O professor, na maioria das vezes, tem sua formação voltada para ensinar alunos que aprendem normalmente sem dificuldades, então ao se deparar com casos que demandam dele um ensino diferenciado, acabam ficando sem saber como agir em sua prática.

Não posso entender por que essa criança, um ser humano, com uma razão, não consegue entender coisas tão simples! Estou me defrontando com o seguinte: essa criança tem uma razão universal, como a minha, mas é um ser humano singular e, com essa singularidade, tem dificuldade para entender. Vale a pena refletir sobre esse sofrimento do professor (CHARLOT, 2001, p. 96).

O conhecimento sobre o TDAH pode chegar a escola de forma natural, que é quando o professor interpreta os comportamentos inadequados de seus alunos como características do transtorno; ou de forma dogmática, através dos laudos médicos que contém poucos esclarecimentos para nortear o professor (MESQUITA, 2009). Quando existe esse laudo, pode acontecer um outro problema, crianças com plenas condições de aprender, passam a acreditar que não podem ou não vão conseguir aprender pelo fato de serem diferentes.

O professor passa ser visto como o único ingrediente responsável pela aprendizagem ou não aprendizagem desse aluno, e as informações que o educador tem acerca do transtorno que vão interferir na sua prática pedagógica.

### **A prática docente com alunos TDAH**

Quando falamos sobre dificuldade de aprendizagem estamos falando de pessoas que possuem uma maneira diferente de aprender. Se trata de um obstáculo, uma barreira, no caso do TDAH são os sintomas que prejudicam na hora de adquirir

conhecimentos, porém esse problema pode ser resolvido no ambiente escolar, quando existe uma equipe pedagógica preparada para atender tal demanda.

O enfrentamento do TDAH necessita de uma abordagem multidimensional. Os componentes mais diretamente ligados à base neurobiológica e funções cognitivas - atenção, memória, velocidade mental, controle de impulsos - respondem tanto a tratamentos medicamentosos quanto abordagens não-medicamentosas como as terapias, ginástica e estimulação cerebral. Fica claro que a combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas diretamente à pessoa que tenha o transtorno, são extremamente relevantes no tratamento do TDAH (SOUZA; SOUZA, 2017, p. 802).

Existem orientações teóricas que prometem sucesso na prática docente com esses alunos, elas incluem trabalhar com o concreto, privilegiar atividades curtas, propor atividades que façam sentido para o aluno, estimular a comunicação, permitir que o aluno faça sugestões, incentivar a criatividade, além de utilizar materiais didático-pedagógicos como lego, blocos lógicos, materiais que possam ser cortados, rasgados com as mãos, materiais para fazer colagem e recursos lúdicos são possibilidades ricas na resolução de problemas e construção de conceitos. Práticas pedagógicas que ilustrem o ensino de forma que instigue o aluno a criar ideias e conhecimento, é muito mais abrangente do que transmitir conteúdos, pois promove a autonomia e a autoestima desse aluno, fazendo com que ele se sinta capaz de aprender (FORTUNATO, 2011).

A autoestima é um fator que deve ser trabalhado diariamente pois a sala de aula muitas vezes é um ambiente marcado por um ideal de produtividade e por relações de competição, sendo assim, as crianças consideradas em situação de inclusão terão menores chances de serem incluídas, assim como menores oportunidades de desenvolver suas habilidades no ritmo que respeite as suas particularidades.

Para trabalhar com um aluno com TDAH é preciso mais do que o “dom de ensinar”. É essencial que os professores conheçam sobre o transtorno, pois alguns o confundem com indisciplina e rebeldia e acabam criando barreiras em relação à criança, utilizando a punição como forma de controle, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que o trabalho com esses alunos engloba também um contato direto com a família deles, o que em alguns casos pode ser complicado inicialmente, pois existem famílias que não aceitam o problema e cabe

ao professor saber falar desse assunto sem criar conflitos com os pais. O manejo para lidar com essa situação poderá ser alcançado através de preparo e informação sobre o assunto em questão.

O aluno com TDAH apresenta muita dificuldade em se concentrar em um assunto específico, entretanto pode conseguir manter a concentração quando são propostas atividades do seu interesse (SILVA, 2009).

Sendo assim, para que esse estudante consiga aprender, isso precisa ser prazeroso pra ele e não apenas uma obrigação. Pensando dessa forma, surge o questionamento: será que o espaço e a ação da escola são motivadores para essas crianças? Um olhar diferenciado em relação às crianças diagnosticadas com TDAH é o ponto de partida para propor práticas pedagógicas apropriadas (FORTUNATO, 2011).

## **METODOLOGIA**

Este é um estudo de revisão bibliográfica integrativa de caráter exploratório, sendo a pesquisa bibliográfica um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007).

Foram realizadas pesquisas sobre a temática em artigos científicos buscados nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo, usando como palavras chaves TDAH na escola e inclusão. Além disso o estudo de livros disponíveis na biblioteca do Centro Universitário São Camilo, também fazem parte da revisão bibliográfica que embasa este trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa revisão conclui que crianças diagnosticadas com TDAH são frequentemente repreendidas pelos familiares, professores e colegas de classe, influenciando negativamente sua autoestima. Nesse contexto, é necessário pensar

em técnicas que fortaleçam a criança, com atitudes positivas, para que ela perceba que pode produzir coisas boas, se relacionar de forma saudável com o grupo, melhorando seu desenvolvimento na aquisição de conhecimentos. Um aluno com tal transtorno precisa receber apoio conjunto, que inclui envolvimento da família como fator importante para promover a aprendizagem, juntamente com toda equipe pedagógica, afim de fazer com que a inclusão dessa criança aconteça de fato, não só no espaço físico, mas de forma que tenha as mesmas oportunidades de avançar intelectualmente como um aluno sem o transtorno.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CHARLOT, B. Formação de Professores: A pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo, 2002.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; LIMA E DIAS, M. A.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. **Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos**. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 174-184. 2013.

FORTUNATO, S. A. O. **A Escola e o TDAH: Práticas Pedagógicas Inovadoras Pós- Diagnóstico**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007*.

MESQUITA, R. C. **A implicação do educador diante do TDAH: Repetição do discurso médico ou construção educacional?** Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

MISSAWA, D. D. A. **O jogo Mancala como instrumento de ampliação da compreensão das dificuldades de atenção**. UFES. Vitória, 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES nº 135. Janeiro, 1999.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, S. P.; SANTOS, C. P.; FILHO, P. O. **Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais.** Pro-Posições.v. 26, n. 2 (77), p. 205-221, mai./ago., 2015.

SOUZA, L. C.; SOUZA, C. S. M. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): Reflexões iniciais.** Anais da VI Semana de Integração. Inhumas: UEG, 2017, p. 795-804.

*TRADUÇÃO AUDIOVISUAL NO CONTEXTO DO IFES -  
POSSIBILIDADES ACESSÍVEIS NA PRODUÇÃO DE  
VÍDEOS DIDÁTICOS*

*Andressa Dias Koehler*

*Gabriel Silva Nascimento*

# TRADUÇÃO AUDIOVISUAL NO CONTEXTO DO IFES - POSSIBILIDADES ACESSÍVEIS NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS

*Andressa Dias Koehler*

*Gabriel Silva Nascimento*

## RESUMO

Relata a experiência de produzir vídeos didáticos com recursos de acessibilidade, como Libras, legendas e audiodescrição (AD), no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), com o objetivo de discutir sobre a efetividade do emprego destes e pensar recomendações em termos de usabilidade e efetividade desses materiais. Problematiza a adaptação de materiais didáticos que poderiam ser engendrados com formatos acessíveis desde sua concepção. Por meio de um estudo qualitativo, detalha os acertos e dificuldades do processo de produção e depreende que a implementação da tradução audiovisual em vídeos institucionais demanda em primeiro plano os profissionais que atendem a tríplice: tradução e legendagem com tradutores e intérpretes de Libras; AD com audiodescritores e consultores de audiodescrição.

**Palavras-chave:** Tradução audiovisual. Vídeos acessíveis. Audiodescrição na EaD. Libras e legendagem na EaD. Acessibilidade comunicacional.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias, os movimentos em defesa da acessibilidade nos canais de comunicação são consolidados com base na legislação específica que visa à equidade de acesso à informação como um direito de todos. Assim, a produção de material de cunho educacional em vídeo, no Instituto Federal do Espírito Santo, passa a ser repensada pela equipe de audiovisual do Cefor, visando incluir recursos que se mostrem acessíveis na prática, por pessoas com deficiência.

A motivação e a justificativa para discutir a produção de materiais acessíveis toma forma a partir da recorrência do discurso comum de que é preciso “adaptar materiais didáticos”. Essa expressão pressupõe a aplicação de recursos de



acessibilidade em materiais já existentes, o que nem sempre é possível, dadas as condições de elaboração destes.

Assim, uma desejada adaptação, por vezes, demanda a desconstrução de algo já feito para que o produto maior seja repensado de forma acessível, o que requer tempo, trabalho e um número maior de profissionais envolvidos. Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos a importância de que os materiais didáticos sejam concebidos considerando os recursos básicos de acessibilidade, como as legendas, Libras e audiodescrição.

Partindo desses pressupostos, discutiremos ao longo deste trabalho alguns entraves e sucessos na inserção desses recursos, com foco na tríplice da Tradução Audiovisual, que compreende: tradução em Libras, legendagem para pessoas surdas ou ensurdecidas e audiodescrição para, principalmente, pessoas com deficiência visual, além de favorecer idosos, disléxicos e **pessoas com deficiência intelectual**.

Para isso, tomamos como objeto de análise produções de vídeos com recursos de tradução em Libras e audiodescrição, publicados no canal do Cefor, no *Youtube*. A partir do material produzido, legislação específica para acessibilidade e referencial bibliográfico, definimos como objetivo geral deste estudo discutir sobre a efetividade do emprego desses recursos, pensando também recomendações em termos de usabilidade e efetividade desses materiais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As políticas efetivas de inclusão e ações afirmativas vêm se consolidando no Brasil de modo prático especialmente nas duas últimas décadas à medida em que a perspectiva da educação como direito de todos torna-se um imperativo, fomentada por movimentos sociais que visam à igualdade de acesso e direitos à formação e à informação.

Dentre os dispositivos de maior relevância quanto a acessibilidade, as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000) e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), regulamentados pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabelecem normas e critérios para a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). O Decreto nº

5.626, de 22 de dezembro de 2005, por sua vez, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, teve foco no acesso à escola para os alunos surdos (BRASIL, 2005).

Esses documentos estabelecem os princípios gerais de obrigatoriedade quanto ao emprego de recursos acessíveis, porém ainda que existam normas técnicas que orientem quanto a alguns dos procedimentos, pouco se tem discutido sobre a efetividade das aplicações que visam à acessibilidade, tampouco quanto à receptividade e usabilidade por parte daqueles a quem esses recursos se destinam.

Ainda assim, os dispositivos legais norteiam a existência desses recursos e põem em movimento a engrenagem que pressupõe a disponibilização de informações, de modo que abranjam o maior público possível a partir de algumas especificidades mais marcantes e ressonantes nos movimentos sociais, especialmente aquelas características voltadas para a acessibilidade comunicacional, ou seja, que demandem relações entre línguas e códigos de linguagem diferentes do usual Português falado e escrito.

Nesse quesito, os aspectos de tradução audiovisual se alicerçam sobre as questões visuais e auditivas envolvendo a Língua Portuguesa (LP) por meio da legendagem, a Língua de Sinais (Libras) na tradução e interpretação para atender aos surdos e deficientes auditivos e a Audiodescrição voltada principalmente para as pessoas cegas ou com baixa visão. O emprego desses recursos está previsto na legislação mais recente (BRASIL, 2015), ainda que não estejam sendo cumpridos efetivamente por uma parcela considerável das instituições, seja pela falta de cobrança dos interessados ou de fiscalização quanto ao cumprimento das leis e normativas.

## **2.1 DO ÁUDIO AO VISUAL - ASPECTOS BÁSICOS DA SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS**

A questão da surdez vem ganhando cada vez mais espaço à medida que a Libras se torna mais visível nos diversos ambientes virtuais e televisivos. Reconhecida como forma natural de comunicação e expressão das comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros pela lei nº 10.432 (BRASIL, 2002), a Língua Brasileira de

Sinais se constitui em uma língua completa que se desenvolve na modalidade espaço-visual, de forma independente da Língua Portuguesa e é através dela que as comunidades surdas no Brasil se constituem linguística e culturalmente.

Entendemos como comunidade surda os indivíduos surdos que se organizam coletivamente e compartilham como traço específico o uso da Libras. Aqui a surdez é compreendida pela perspectiva sócio-antropológica, conforme proposta por Skliar (1997), isto é, como diferença através do qual os sujeitos surdos se constituem por meio da língua de sinais.

Nos parece importante delimitar esse perfil, a fim de dissociar as ideias que orbitam em torno dos termos “surdo” e “deficiente auditivo”. Enquanto o primeiro se liga à ideia de diferença política e cultural no qual a Libras se apresenta como língua natural, o segundo está associado a uma visão mais clínica, que enxerga a surdez como uma falha biológica a ser reparada (SKLIAR, 1997) e orienta para um modo de vida em que a Língua Portuguesa permanece como sendo o canal principal de comunicação e expressão.

Tendo isso em mente, a acessibilidade voltada para pessoas surdas ou deficientes auditivas irá abranger necessariamente ambas as línguas em suas especificidades por meio da janela de tradução e legendagem cada qual seguindo normativas específicas pré-estabelecidas e pautadas em viabilidade e usabilidade (ABNT, 2005; 2015).

Em se tratando da tradução para a Libras, será preciso considerar os aspectos que regem quanto ao contraste de cores, tamanho específico e posicionamento que possibilitem uma visualização adequada dos sinais e profissionais com a devida competência para realizar a tradução (CASSARO, *et al*, 2017).

No caso da legendagem, as normas da Língua Portuguesa padrão serão seguidas, excluindo termos dúbios, essencialmente metafóricos ou redundantes sem que se perca o sentido do que é dito no vídeo (SCHLÜNZEN e TARUMOTO, 2014).

Vale ressaltar que a maioria dos surdos brasileiros ainda não domina a Língua Portuguesa escrita, pela falta de metodologias específicas para que isso aconteça ao longo da escolarização e falta de conhecimento quanto a aquisição correta da primeira

língua (NASCIMENTO, 2017), porém, existem surdos bilíngues que também se beneficiam da legenda de modo complementar.

Ambos os recursos se mostram ferramentas essenciais para que surdos e deficientes auditivos tenham acesso ao conteúdo que se apresenta seja de cunho informativo ou educacional no qual nos ateremos envolvendo também aspectos da audiodescrição como parte do tripé da tradução audiovisual.

## 2.2 MAS AUDIODESCRE(VER) PARA QUÊ?

Ainda causa estranhamento a algumas pessoas falarmos sobre a importância das imagens para pessoas com deficiência visual. Há o senso comum de que essas não se interessariam pelos mesmos eventos visuais que pessoas videntes: teatro, filmes, novelas, shows, jogos, comerciais etc. A esse estranhamento, Ramos (2010) chama de “mitos cristalizados”, referindo-se a concepções enraizadas na sociedade de que a pessoa com deficiência é limitada, incapaz e inferior àquelas sem deficiência.

Esse pensamento é proveniente de um passado histórico marcado pelo distanciamento desse grupo do convívio social e sem a possibilidade de compartilhar saberes e atuar na construção da sociedade; dessa forma, lhe foi negligenciado o acesso a bens culturais, sociais, artísticos e educacionais, erguendo-se muitas barreiras atitudinais e comunicacionais encontradas até hoje, nos mais diversos ambientes sociais e sob variadas formas, como na Educação e na comunicação.

Sobre audiodescrição (AD), trabalhamos com a concepção de Motta e Romeu (2010), que a compreendem como

[...] um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, desportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora (p. 7).

E acrescentam:

É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a

áudio-descrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos” (p. 7).

No Espírito Santo, ainda acumulamos pouca experiência quanto à acessibilidade de produtos audiovisuais e culturais a esse público; dentre os eventos que marcaram a história da audiodescrição no estado, todos aconteceram na cidade de Vitória: a sessão do filme *Se Eu Fosse Você* (2011), no Cine Jardins; a oficina *Audiodescrição por Nós Mesmos* (2012), no Instituto Marlim Azul; a peça teatral *Ninguém mais vai ser bonzinho* (2012), no Parque Botânico Vale; a *Mostra Cinema e Direitos Humanos* (2012 a 2016, com duas sessões de filmes audiodescritos cada uma), no Cine Metrôpolis; a peça teatral *Ensaio Geral* (2016), no Centro Cultural Sesc Glória; por último, os debates eleitorais televisivos (2016) de prefeituras do estado, inaugurando, junto a outras regiões, a implantação da AD em programas eleitorais na televisão brasileira (KOEHLER, 2017).

Esses eventos contribuíram para divulgar a AD entre pessoas com deficiência visual do Espírito Santo, mas, devido à descontinuidade desse trabalho, ainda há desconhecimento sobre esse recurso por uma parte considerável do principal público a que se destina essa modalidade de tradução.

Pensando na acessibilidade de produtos audiovisuais educacionais, a ausência de tradução de imagens e da língua – no caso da Libras – perpetua um abismo histórico de barreiras comunicacionais em espaços físicos ou virtuais cujo propósito principal é o de educar, formar cidadãos, considerando a riqueza de sua heterogeneidade.

Barreira comunicacional, como trata a NBR 9050/2004, é a dificuldade gerada pela falta de informações a respeito do local, em função dos sistemas de comunicação disponíveis (ou não) em seu entorno, quer sejam visuais, lumínicos ou auditivos. Incluem-se também como barreiras a falta de sinalização urbana, deficiência nas sinalizações internas dos edifícios, ausência de legendas e audiodescrição na TV, entre outras.

No caso da tradução de imagens, a audiodescrição atua na mediação destas *com* e *para* o outro, promovendo o encontro entre culturas e produzindo novos sentidos e saberes. E para que essa mediação aconteça, é necessária que a

participação de três figuras importantes: a do audiodescritor (roteirista), do consultor e do locutor. Sobre isso, Mianes (2016, p. 12) explica que:

O roteirista é o profissional que faz a tradução das imagens e estímulos sonoros, que não se pode compreender, para palavras. É quem toma as decisões tradutórias e descreve as imagens para elaborar o roteiro, pensa a estrutura da AD dentro de determinada produção cultural, redige o texto, calcula o tempo e os espaços em que a AD poderá ser inserida. O audiodescritor narrador é aquele que realiza a locução do roteiro, observando a entonação, a velocidade e a modulação da voz a fim de torná-la a mais adequada possível para a compreensão do público. O roteirista e o narrador podem ou não ser a mesma pessoa, já que em alguns casos ocorre a acumulação das funções pelo mesmo profissional.

E destaca o papel do consultor em AD que, segundo ele,

[...] é necessariamente uma pessoa com deficiência visual – cega ou com baixa visão – que avalia a pertinência e a qualidade do roteiro de audiodescrição. Ao analisar o roteiro, sugere alterações quando houver algum erro ou imprecisão, podendo também orientar sobre o uso de alguma palavra ou conceito mais pertinente e de fácil compreensão por parte dos usuários (MIANES, 2016, p. 13).

Assim, a partir da mediação desse consultor, o roteiro passa por adequações, principalmente linguísticas, levando em consideração o que melhor atenderia ao público com deficiência visual, e é esse movimento que agrega o valor-de-uso da AD.

Na produção de videoaulas com audiodescrição, em institutos federais, encontramos a barreira da falta desses profissionais, principalmente a do consultor de AD. Por mais que se invista na formação de audiodescritores e locutores entre os servidores, os entraves para a contratação de um consultor dificultam ou mesmo inviabilizam a tradução audiovisual, pois a principal relação dialógica, o construir *com*, acaba sendo substituída por um construir *para*, o que prejudica a qualidade e funcionalidade do produto que se pretende tornar acessível.

Em uma relação dialógica, o audiodescritor e o consultor de AD podem, juntos, construir um roteiro permeado por uma cadeia de vozes que reúnam multiplicidade de pontos de vista, presentificados em cada situação específica da fala de um enunciador. Isso porque, de acordo com Bakhtin (2000), a nossa compreensão sobre nós mesmos é inacabada. Precisamos da visão do outro para nos completarmos: "Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver" (BAKHTIN, 2000, p. 43).

O autor considera que a atividade criadora e o ato de contemplação estética decorrem dessa noção de *excedente de visão* sobre o outro: "Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse" (BAKHTIN, 2000, p. 55).

Nesse sentido, consideramos que a implantação da AD em produtos educacionais pressupõe ações que vão desde a formação de servidores na área de audiodescrição, o que incluiria docentes e técnicos administrativos, bem como a contratação de pessoas com deficiência visual habilitadas para fazer consultoria dos roteiros produzidos.

### **3. METODOLOGIA**

Assumimos a pesquisa como qualitativa, pois aqui não nos interessa trabalhar com dados quantitativos para análise ainda que usemos dados numéricos para evidenciar aspectos dos vídeos. Nos ocuparemos dos recursos empregados dentro da proposta de acessibilidade conforme os pressupostos da Tradução Audiovisual, o que delimita o cunho da pesquisa como descritivo.

Deste modo, tomamos como objeto de análise as produções de dois vídeos com recursos de tradução em Libras e audiodescrição, ambos publicados em 2018 no canal do Youtube do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância - Cefor, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito. O primeiro, sob o título "Apresentação do Curso de Inclusão e Educação Especial", de 14 de março de 2018, em que os recursos de Tradução Audiovisual não foram planejados como parte do roteiro, sendo o vídeo produzido em um primeiro momento e os recursos inseridos depois sem uma ação colaborativa entre os envolvidos; e o segundo, "Apresentação do curso de formação de professores para EaD", publicado no dia 25 de abril do mesmo ano, que contou com planejamento colaborativo entre os envolvidos e roteiro produzido, considerando tempo e emprego dos recursos acessíveis. Os dois vídeos foram elaborados com a mesma finalidade: apresentar os cursos, sua organização e informações iniciais. As características técnicas que utilizaremos para as nossas análises e discussões estão sumarizadas no quadro a seguir:

Tabela 1: Dados técnicos da produção dos vídeos

Tabela 1. Dados técnicos						
Duração	Áudio	AD	Tradução	Legenda	Aceleração	Hiperlink
00:03:08	00:00:10 a 00:03:01	00:00:30 a 00:00:58	00:00:10 a 00:03:04	Sim	7x	<a href="#">Apresentação do Curso de Inclusão e Educação Especial</a>
00:02:06	00:00:09 a 00:02:02	00:00:42 a 00:01:08	00:00:11 a 00:02:02	Sim	Nenhuma	<a href="#">Apresentação do Curso Formação de Professores para EaD</a>

Fonte: acervo dos autores

A figura abaixo consiste em um print de uma videoaula do Cefor, produzida com os recursos de Libras, legendas e audiodescrição. Abaixo dela, foi inserida a audiodescrição desse recorte, para acessibilizar essa imagem àqueles que utilizam softwares leitores de tela.



Figura 1 - Foto: tela do vídeo “Formação de Professores para EaD”

Fonte: canal do Cefor no youtube

Audiodescrição da figura 1: imagem: *print* de tela de videoaula do Cefor. Ao centro, uma professora de pele clara, cabelos loiros lisos que ultrapassam o ombro, boca entreaberta em movimento de fala. Ela veste uma blusa rosa de mangas curtas e botões e gesticula com as mãos. Do lado direito, uma janela circular com um rapaz de pele parda, cabelos curtos, barba e camisa de malha preta, que gesticula a Libras. Ao fundo, um painel de fundo cinza claro com



vários ícones verdes, com desenhos como: lupa, fone, computador, usb, celular, sinal de wifi, dentre outros. Fim da audiodescrição.

#### **4. RELAÇÕES ENTRE OS DADOS E A APLICAÇÃO DE RECURSOS ACESSÍVEIS**

Conforme mencionamos, ambos os vídeos foram produzidos com a finalidade de apresentar informações básicas sobre os cursos. Pela ausência de conteúdo essencialmente didático os elementos presentes no plano de fundo são apenas decorativos de acordo com emblemas e cores empregados pela instituição. O fato de não haver imagens dinâmicas ou ilustrações consonantes com a fala ao longo do vídeo tornam o processo de audiodescrição menos trabalhoso, pois os mesmos elementos são exibidos do início ao fim do vídeo.

A figura 1 ilustra o produto final editado e publicado, nela é possível identificar a legendagem (recurso que pode ser ativado e desativado na plataforma) e a janela com a tradução em Libras, a audiodescrição acontece de forma mesclada sendo narrada pela própria professora que protagoniza o vídeo. Essa escolha foi feita visando uma aproximação entre o interlocutor e seu público, semelhante ao que pode acontecer em termos de orientação espacial no contexto de sala de aula.

No que diz respeito ao tempo de duração do vídeo, tempo de AD e tempo de tradução, alguns aspectos importantes precisam ser ressaltados. Primeiramente é preciso considerar que o vídeo conta com apresentação de logos e música em uma vinheta padrão utilizada no início e no fim dos vídeos produzidos pelo Cefor, daí a diferença entre o tempo total de duração e o tempo de tradução e AD.

Por se tratar de uma tradução e não de uma interpretação simultânea, é possível ajustar o tempo e sincronizar a fala com mais proximidade se houver um planejamento prévio na produção do vídeo, executando um tempo de fala mais pausado e que permita construções mais síncronas em relação à tradução.

No primeiro vídeo, a equipe de produção recebeu o roteiro já sistematizado e realizou a filmagem e tradução incluindo apenas a audiodescrição. Posteriormente a tradução foi feita e sobreposta ao vídeo original. Todavia, Libras e Língua Portuguesa possuem construções sintáticas diferentes de modo que sincronizar áudio e sinalização sem as devidas pausas entre as locuções se torna uma tarefa impossível.

Assim, ao finalizar o vídeo, a tradução permaneceu em andamento por aproximadamente mais 4 segundos.

Para tentar minimizar esse problema, empregou-se um recurso de aceleração em 7 vezes, pois não houve tempo suficiente para regravar o original com as devidas pausas.

O que se percebe com essa aplicação é uma sinalização em Libras excessivamente rápida e desnaturalizada, uma vez que pouco se pode atentar para questões como marcadores de olhar e expressões faciais que são elementos gramaticais da Libras. Além disso, mesmo executando a aceleração máxima compressível, ainda que esteticamente desconfortável, o tempo de tradução excedeu ao do vídeo original em 3 segundos, tempo em que a vinheta final deveria estar sendo exibida. Para tentar corrigir isso, a equipe de edição aplica um efeito estático sobre o vídeo original que só é finalizado junto a tradução.

A experiência com esta primeira produção suscitou na equipe de edição inúmeras discussões, pois os ajustes e controle de tempo, aceleração e sincronização, demandaram o dobro do tempo normal de produção. Com isso, decidiu-se por um trabalho colaborativo entre os técnicos audiovisuais, professor, tradutor e intérprete de Libras e audiodescritora visando maximizar a qualidade do produto e minimizar o tempo de produção.

O resultado desse novo experimento, a partir de um trabalho colaborativo, pode ser percebido a partir dos dados técnicos do segundo vídeo. Inicialmente, a professora recebeu orientações da audiodescritora quanto à ordem dos elementos a serem descritos e velocidade. Em seguida, o tradutor e intérprete esclareceu alguns aspectos básicos relacionados a taxa de produção em Libras e Língua Portuguesa, estabelecendo pausas estratégicas onde seria possível melhor sincronizar com a tradução. Optou-se também por uma apresentação do nome-sinal diretamente feita pela professora no vídeo em vez de o intérprete buscando, assim como na questão da AD uma maior proximidade com o público alvo. Com esses ajustes, a tradução pode ser aplicada ao vídeo original sem a necessidade aceleração e sem exceder o tempo do vídeo, estando em melhor sincronia para a entrada da vinheta final.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não se pode fugir das questões da acessibilidade, elas estão previstas em dispositivos legais diversos e suas implementações implicam no respeito às diferenças, potencialidades e dignidade humana para com o acesso à informação.

Em nossas análises, partimos de duas produções de caráter simples e informativo cujos elementos estéticos demandavam menores esforços e recursos ao alcance da realidade da instituição. Materiais didáticos e com mais elementos gráficos e visuais certamente requerem maior tempo e recursos, no entanto o escopo de nossa análise se restringiu aos meios de concepção dos vídeos acessíveis por dois caminhos possíveis: a) implementar os recursos em materiais prontos e sem a colaboração dos profissionais envolvidos; e b) pensar a produção desses materiais de modo colaborativo com professores, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes e audiodescritores.

Seguindo pelo caminho “b”, não somente foi possível reduzir o tempo de produção, como obteve-se maior qualidade no produto final que se mostrou mais síncrono, claro e natural. Houve ainda entraves ao longo da produção que precisam ser mencionados e valem pesquisas futuras em buscas de possíveis soluções.

A ausência do profissional consultor de audiodescrição na instituição pode em certo ponto inviabilizar a presença da audiodescrição, que precisa ser validada por uma pessoa cega e com formação tal. Essa demanda se assemelha a uma das etapas de tradução em Libras, a revisão, que consiste na análise das escolhas feitas pelo tradutor, clareza na sinalização e possíveis ajustes para que sejam então validadas para publicação (CASSARO, *et al*, 2017). Além disso, o Ifes não conta com o cargo de audiodescritor no quadro efetivo. A audiodescrição, nestes dois casos, foi feita pela revisora de Braille, servidora efetiva da instituição. Com isso, podemos concluir que a implementação da tradução audiovisual em vídeos institucionais demanda em primeiro plano os profissionais que atendem à tríplice: tradução e legendagem com tradutores e intérpretes de Libras; audiodescritores e consultores de audiodescrição.

Embora o esforço de produção tenha sido reduzido pela ação colaborativa entre os profissionais do instituto, é preciso considerar que as especificidades da tradução audiovisual requerem extremo cuidado para estarem adequadas aos

parâmetros legais e principalmente os princípios de usabilidade, observando a recepção e uso do público a que ela se destina.

## REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15290**: Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: 2005.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15604**: Televisão digital terrestre - receptores. Rio de Janeiro, 2015.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BAKHTIN, M. **Yo también soy** (Fragmentos sobre el otro). Méjico:Taurus, 2000.

BRASIL, **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Presidência da República. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436**, de 22 de abril de 2002. Presidência da República. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Presidência da República. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Presidência da República. Brasília, 2015.

KOEHLER, Andressa Dias. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

MIANES, Felipe Leão. **Consultoria em audiodescrição**: alguns caminhos e possibilidades. In: CARPES, Daiana Stockey. Audiodescrição: práticas e reflexões [recurso eletrônico]. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

MOTTA, L.M.M.; ROMEU FILHO, P. (ed) **Audiodescrição**. Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 250p.

NASCIMENTO, Gabriel S. **Experiências e desafios no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos**. IV Congresso Regional de Formação e Educação a Distância, 2017. Vitória.

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: Estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

SCHLÜNZEN JUNIOR e TARUMOTO, M. H. (Coords.). **Tecnologias na educação superior: Ambientes virtuais e materiais didáticos digitais acessíveis na Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Universidade Estadual Paulista/Núcleo de Educação a Distância, 2014.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

*QUE AS CONVERSAS AVANÇEM E OUTROS  
ENCONTROS SEJAM POSSÍVEIS*

*SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES*

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES<sup>1</sup>**

### *As organizadoras*

#### *Eliane Oliveira Lorete*

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003). Servidora efetiva (Técnico em Assuntos Educacionais) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Campus Venda Nova do Imigrante. Seis anos de experiência na utilização de sistemas de Business Intelligence (cubos OLAP, qlikview) da área de saúde realizando extração, tratamento e análise de informações para construção e manutenção de relatórios e indicadores a fim de subsidiar trabalhos de auditoria médica, gestão em saúde e medicina baseada em evidências. Um ano de experiência na elaboração de relatórios e realização de atividades na área de administração pública. Seis anos de experiência profissional como docente da área de exatas, lecionando disciplinas matemáticas em cursos superiores presenciais de Administração, Matemática, Química/Física, Geografia, Normal Superior e cursos on-line de Matemática Financeira com HP12c e Estatística.

#### *Suzana Grimaldi Machado*

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997). Especialista em Administração Escolar (1998) e em Orientação Educacional e Pedagógica (2014) pela Universidade Cândido Mendes, RJ. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (2017). Associada da SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação e da ANPED - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Experiência na área educacional, com ênfase em formação para professores, tendo atuado na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - RJ, na implementação de Programas de Formação continuada. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (UDESC) e do Grupo de Pesquisa Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos (Ifes), pesquisando, principalmente, os seguintes temas: Cultura escolar, cultura material escolar, currículo e formação de professores.

---

<sup>1</sup> Os dados foram extraídos do Currículo Lattes das organizadoras e dos autores.



## Os autores

### *Adriane Bernardo de Oliveira Moreira*

Mestre em Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2009), com área de concentração em Manejo Florestal, graduada como Bacharel em Ciências Contábeis pela Fundação de Assistência e Educação (2004); Especialista em Gestão Estratégica pela Universidade Federal de Viçosa (2008). Experiência na área de Contabilidade, com ênfase em Contabilidade Ambiental, atuando principalmente nas seguintes áreas ambientais: Gestão Ambiental, Contabilidade Ambiental e Economia Ambiental. Professora das disciplinas de Empreendedorismo, Recursos Humanos, Contabilidade e Custo. Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus Venda Nova do Imigrante, atuou como Coordenadora de Extensão e atualmente atua como Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Campus.

### *Agda Felipe Silva Gonçalves*

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFScar (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação inclusiva, formação continuada de professores, prática pedagógica, políticas públicas diversidade e ensino.

### *Alan César Santos Souza*

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019) e Ensino Médio pela Escola Estadual Coronel Celso Resende (2012).

### *Alessandra dos Santos Morandi Lepaus*

Possui PROLIBRAS. Bacharela em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2013). É tradutora e intérprete de LIBRAS desde 2008 e atualmente mantém-se na profissão. Possui experiência na interpretação e tradução de eventos da área da educação.

### *Alexandro Braga Vieira*

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do CCAE - Centro de Ciências Agrárias e Engenharias - da Ufes. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Ufes. Possui graduação em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Especialização *Latu sensu* em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Educação e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação e da Educação

Especial nas áreas de formação docente, políticas públicas, currículo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

### *Aline de Menezes Bregonci*

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), graduação em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino da Língua Brasileira de Sinais e Educação e Inclusão, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de surdos, Língua Brasileira de Sinais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Inclusiva, Diversidade, Direitos Humanos, Cidadania e Ensino de História. Professora permanente do PPGEEDUC - UFES. Vice-presidenta da ADUFES (2019-2021).

### *Amanda de Almeida Soares*

Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas Pitágoras, Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar. Atualmente atua como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais no Ifes Campus Ibatiba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente no seguinte tema: adaptações curriculares; educação especial, formação de professores.

### *Ana Karyne Loureiro Furley*

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES), pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) na linha Educação Especial e Processos Inclusivos sobre orientação do prof. dr. Hiran Pinel. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira (2014). Pós-graduação em Didática de Ensino Superior-MULTIVIX. Pós-graduação em Psicopedagogia-FABRA Brinquedista - Brinquedista Hospitalar com formação no Hospital Pedro Ernesto (RJ) -UERJ através da ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas.) Afiliada a ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas) - nº 01203 Afiliada a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) Co-coordenadora do Curso de extensão pela UFES-PROEX: "Pedagogia, Brinquedoteca e Classe Hospitalar: um enfoque fenomenológico existencial". Integrante do Projeto de pesquisa " Diálogos sobre a fenomenologia na educação" registrado na PRPPG com o número: 9077/2018. Pedagoga na Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI).

### *Ana Lúcia Zancanella Debona*

Graduada em Serviço Social, Especialista em Políticas Públicas, Redes e Cidadania, Assistente Social e Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santos – Campus Venda Nova do Imigrante.

### *Andressa Dias Koehler*

Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutora e Mestre em Educação (Ufes). Licenciada em Letras Português (Ufes). Atua na Licenciatura em Educação do Campo nas disciplinas de Linguística e Literatura. Desenvolve pesquisas na área de Educação, envolvendo linguística, literatura e inclusão de pessoas com deficiência visual.

### *Bruna Marques da Silva*

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário São Camilo- Espírito Santo (2016) e Pós-graduação em Psicopedagogia.

### *Bruno Fonseca Coelho*

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo-ES. Tem experiência como professor da educação básica da rede municipal de Atílio Vivacqua- ES. Realiza estudos voltado para o ensino da Matemática como: metodologias de ensino; desenvolvimento sustentável. Atualmente é graduando de Engenharia Química pela Universidade Federal do Espírito Santo.

### *Carolina Leite Barros*

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Assistência e Educação (2013) e mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (2016). Atualmente é professora efetiva na Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante.

### *Caroline Araujo Costa Nardoto*

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciada e bacharela em Geografia pela Ufes e licenciada em Pedagogia pela Faculdade Multivix. Atualmente é pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), com exercício na Assessoria Pedagógica do Gabinete da Pró-Reitoria de Ensino. Tem interesse nas áreas de gestão pedagógica, evasão escolar, permanência e êxito discentes, formação de professores, educação profissional e tecnológica e educação inclusiva.

### *Danieli Grancieri Debona*

Possui graduação em Química - Licenciatura pelo Centro Universitário São Camilo (2015). Graduando Administração pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante. Bolsista de iniciação a extensão do Laboratório de Análise e Pesquisa em Café - LAPC e Q-Grader licenciada pelo Coffee Quality Institute.

### *Edmar Reis Thiengo*

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, onde atua como Coordenador da Área de Matemática e como professor do Curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mesma instituição onde tornou-se Mestre em Educação, desenvolvendo pesquisas na área de História da Matemática; Licenciado em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola-MG. Membro da Comissão Permanente de Ações Afirmativas dos Programas de Pós-Graduação do IFES; foi Coordenador do Curso de Licenciatura do IFES/Campus Vitória (2015-2019); foi Coordenador do

Programa de Residência Pedagógica (2018-2019). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidades (IFES), desenvolvendo pesquisas na área da Educação e Diversidades, particularmente gênero e sexualidade, políticas e práticas em matemática que se relacionam aos estudantes com necessidades educativas especiais tais como o surdo, cego, baixa visão, síndromes cromossômicas, autismo, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação. Membro do Grupo de Trabalho 13 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - GT13 da SBEM: Diferença, Inclusão e Educação Matemática.

### *Edson Kretle dos Santos*

Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Mestre em Filosofia pela mesma universidade (2012). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Estudos Avançados em Pós Graduação e Pesquisa (2011). Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica Salesiana de Vitória (2009). Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - Campus Venda Nova do Imigrante. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política e Ética. Lida principalmente com os seguintes temas: Estado, Republicanismo e Hannah Arendt.

### *Elemilson Barbosa Caçandre*

Graduado em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo - ES, graduado em Física pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), pós graduado em Metodologia de Ensino de Matemática e Física pela Faculdade Futura, Matemática Financeira e Estatística e Gestão Escolar pelo Grupo Educacional FAVENI. Atualmente trabalha como professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus de Cachoeiro de Itapemirim. Possui experiência como professor da educação básica da rede municipal de Domingos Martins- ES e como Auxiliar de Secretaria Escolar, bem como na área de informática adquirida em cursos básicos, avançados e profissionalizantes.

### *Elisangela dos Santos Oliveira*

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. É especialista em Educação Profissional Técnica integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e mestre em educação pela UFES. Entre os anos de 2003 e 2017, atuou como professora de Educação Básica das redes públicas estadual e municipal de educação em Cariacica-ES. Atualmente atua como pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Ibatiba.

### *Érica Castellari Costa*

Professora de Biologia/Ciências da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores - UFES. Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre. Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Ciências (PIBID) pela CAPES. Estagiária extra-curricular no Laboratório de Anatomia Humana na UFES, campus Alegre.

### *Flávia Fassarella Cola dos Santos*

Mestre em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo - ES. É especialista em: Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade de Tecnologia São Francisco; Matemática com Ênfase em Estatística pela Faculdade de Tecnologia São Francisco e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário São Camilo - ES. Atualmente é Professora de Matemática na EEEFM Coronel Olímpio Cunha e EEEFM Maria de Lourdes Poyares Labuto. Tem experiência na área de Educação Matemática no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Participa do Grupo de Pesquisas Educação, História e Diversidades (IFES), desenvolvendo pesquisa na área de Educação Inclusiva, analisando e discutindo as políticas e as práticas relacionadas a alunos com necessidades educativas especiais, como a Síndrome de Williams.

### *Gabriel Silva Nascimento*

Mestre em Educação (2019), Especialista em Libras (2015), Especialista em Educação Especial Inclusiva (2014), Licenciado em Letras Português-Inglês (2010), atua como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Letras - Língua Portuguesa e Libras no Instituto Federal de São Paulo. Tem experiência na área da Educação, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa como segunda língua, Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais atuando principalmente nos seguintes eixos: acessibilidade para surdos, tradução audiovisual, formação de tradutores e intérpretes e Linguística aplicada.

### *Hiran Pinel*

Professor da UFES/CE/PPGE. Professor titular aposentado do DETEPE/ UFES/ CE. Leciona e pesquisa nos cursos de mestrado, doutorado, especialização, supervisão de pós-doutorado em Educação/ UFES. Pós-Doutorado em Educação pela FAE/UFMG - Área: Conhecimento e Inclusão Social; Pós-Doutorando (em curso) em Educação pela UFES/CE/PPGMPE - Área: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar; Doutor em Psicologia pelo IP/USP - Área: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; Mestre em Educação pelo PPGE/UFES - Área: Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais; Graduado: Bacharel e Licenciado Pleno em Psicologia; Formação de Psicólogos; Títulos profissionais (psicólogo): Psicologia Clínica; Psicopedagogia; Licenciado em: Pedagogia, em Filosofia, em Matemática e em Biologia. Tem experiência em administração/ chefia do antigo Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional - DFEOE/UFES - de 07/03/2001 a 07/03/2002. Foi o primeiro subchefe do atual Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE - de 01/04/2008 a 08/05/2008. PESQUISA: Linha de pesquisa: "Educação Especial e Processos Inclusivos. Coordenador do projeto "guarda-chuva" de pesquisa: "Aprendizagem (e desenvolvimento) humano sob a ótica fenomenológico-existencial: o ser-no-mundo da educação escolar e (não escolar) inclusiva, envolvidos em programas de Educação Especial, Pedagogia Social & Psicopedagogia". Coordenador do: Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) & Inclusão; Membro do G-PEFE - Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação. ENSINO: Educação Especial e Educação Inclusiva e correlatos.

### *Isabelle Steffania. Carvalho de Campos Bueno*

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES 2010), na ocasião atuou no Projeto de Extensão do Núcleo de Educação Especial do Centro de Educação (NEESP/CE/UFES) como aluna bolsista do programa. Participa do Grupo de

Pesquisas Educação, História e Diversidades (IFES), desenvolvendo pesquisas e estudos na área de Educação e Diversidades, analisando e discutindo as políticas e práticas relacionadas a alunos com necessidades educativas especiais. Tem experiência em educação infantil e ensino fundamental nas séries iniciais. Atua no atendimento individualizado de alunos com necessidades educacionais especiais.

### *Joelva Eler Passos*

Possui graduação em Serviço Social pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2012). Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social. Trabalha atualmente no IFES Campus Venda Nova do Imigrante. Licenciada em Filosofia. Formação em Psicanálise.

### *José Raimundo Rodrigues*

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), curso livre de Teologia pelo Instituto Teológico São José (1999); graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013); mestrado (2006) e doutorado (2011) em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte; graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior FABRA. Mestrado em Educação pelo PPGE - UFES. Atualmente é Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória. Tem experiência na área de educação, gestão escolar. Nos dois últimos anos a pesquisa sobre educação de surdos em documentos históricos.

### *Katiucha Orrico de Moraes*

Trabalho no(a) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo como Professor Substituto Atendimento Educacional Especializado desde 2018. Possuo formação em Pós Graduação Lato Sensu Em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

### *Lara Regina Cassani Lacerda*

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES (2019). Graduada em Educação Física pela ESFA (2006). Especialista em Educação Física Escolar. Especialista em Educação Especial e Inclusão Sócio-Educativa. Especialista em Tradutor/Intérprete de Libras. Especialista em Docência no Ensino Superior. Atualmente é professora efetiva de Educação Física - SEDU.

### *Leida Raasch*

Mestranda em Ensino na Educação Básica pela UFES. Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (1997). Graduação em Pedagogia pela UNIUBE (2010). Curso de Língua Espanhola pelo Centro de Idiomas da UFES. Tem experiência lecionando nas áreas de História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Educação, Língua espanhola e Literatura Espanhola e Administração Escolar. Atualmente atua na função administrativa em Gestão Escolar de Escola Estadual da Educação Básica.

### *Leiliane Ferrare Ramos*

Especialista em Educação Inclusiva e Educação Especial. Professora da Rede Estadual de ensino no município de Venda Nova do Imigrante, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Domingos Perim, ES.

### *Luana Cristo Falçoni*

Licenciatura em Letras com Habilitação em Português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante, com o término previsto para 2021. Técnico em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante.

### *Luciene Torenzani Alves*

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e atua como tradutora e intérprete em Libras no IFES, campus Nova Venécia/ES.

### *Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*

Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES). Fez estágio pós-doutoral, em Educação (2015) pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), financiado pela bolsa PNPd/CAPES. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente é professora Adjunta IV do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN). Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e Práticas Inclusivas e professora colaboradora no programa de pós Graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística Aplicada. Já atuou como professora Assistente I da disciplina de Educação Especial na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI/CNPq-UNISINOS). Tem experiência na área de Educação e Educação Especial (com ênfase em Educação de Surdos), estudos da tradução e interpretação, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Acessibilidade, Subjetivação, Libras, Surdos, Estudos Surdos, formação de tradutores e intérpretes de Libras e didática da tradução.

### *Marcela Silva de Oliveira*

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Matemática e participou de cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Já trabalhou como monitora no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES).

### *Marcia Regina Pereira Santana*

Licenciada em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996), Mestrado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000) e Doutorado em História da Ciência das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atualmente é professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, em São Mateus. Atua no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF - Pólo 12) e no Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica. Tem experiência na área de Física, com ênfase em ENSINO DE FÍSICA, atuando principalmente nos seguintes temas: Epistemologia e História da Ciência e Ensino de Física na Educação Básica.

### *Mariza Carvalho Nascimento Ziviani*

Graduada em PEDAGOGIA - Habil. em Orientação Educacional e disciplinas pedagógicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-1997). Especialista em Docência do Ensino Superior, Supervisão Escolar, Formação em Mediadores em EAD e Educação Básica (CEUNES/UFES), e em Educação especial e inclusiva. É mestre em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Inclusivas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integra o grupo de pesquisa Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, do PPGE/UFES, desenvolvendo a pesquisa Políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos; Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado no IFES - Campus Nova Venécia

### *Michele Vieira Curty*

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, MBA em Gestão de Pessoas e Estudante de Direito. Já atuou em diferentes frentes de trabalho que justificam a diversificação na formação acadêmica. Possui experiência profissional como secretária administrativa, atendente de Call Center, Gestão de pessoas, coordenadora de curso de extensão, coordenadora de Registros acadêmicos e assessoria a gestão escolar em instituição pública de curso de Ensino Médio e Superior. Tem interesse acadêmico e profissional voltado para área da Educação e Jurídica.

### *Poliana Barroso*

Possui graduação em Matemática (2006), pós-graduação em Docência do Ensino Superior (2007) e graduação em Física (2008) pelo Centro Universitário São Camilo, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem significativa, ensino de matemática/física e ensino-aprendizagem.

### *Rita de Cassia Cristofoleti*

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo - Centro Universitário Norte do Espírito Santo- Campus São Mateus. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Ensino e Práticas Culturais. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Cenequista de Osório - FACOS (2014). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004). Graduada em Psicologia - Formação de Psicólogo pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001). Possui formação no Magistério com habilitação para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhou como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como professora da Educação Infantil, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como coordenadora de curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia na Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba e na Faculdade Cenequista de



Capivari. Foi professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Capivari e professora da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Relações de Ensino, Educação Especial, Alfabetização, Estágio Supervisionado atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Desenvolvimento humano e Aprendizagem, Formação de Professores, Educação Fundamental, Educação Infantil, Ensino e Aprendizagem, Prática de Ensino, Dificuldades de Aprendizagem, Alfabetização, Estágio Supervisionado.

### *Silvia Moreira Trugilho*

Possui Graduação em Serviço Social (1986), Mestrado em Educação (2003) e Doutorado em Educação (2008), todos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Experiência de atuação profissional como assistente social no Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG), da rede SESA-ES no período de 1996 a 2019. Docente do corpo permanente do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória-EMESCAM desde 2014. Atua na linha de pesquisa Serviço Social, Processos Sociais e Sujeitos de Direito. Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente em atividades de ensino e pesquisa (graduação e pós-graduação stricto sensu) e na política pública de Saúde. Interessa-se pelo estudo dos seguintes temas: Serviço Social na saúde, violência, direitos sociais, educação popular, educação especial, políticas públicas.

### *Sirlei Ferreira da Silva Goularte*

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/CCENS. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2011) e em Sociologia pela Universidade Castelo Branco (2005), RJ. Pedagoga - Supervisão Escolar- pela Faculdades Integradas Castelo Branco (2002), ES. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Atuando na Coordenadoria de Gestão Pedagógica e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do IFES, Campus Venda Nova do Imigrante. Tem interesse nos temas: escola, educação profissional, educação inclusiva, prática pedagógica/docente e formação de professores.

### *Suzana Grimaldi Machado*

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997). Especialista em Administração Escolar (1998) e em Orientação Educacional e Pedagógica (2014) pela Universidade Cândido Mendes, RJ. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (2017). Associada da SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação e da ANPED - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Experiência na área educacional, com ênfase em formação para professores, tendo atuado na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - RJ, na implementação de Programas de Formação continuada. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Venda Nova do Imigrante. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (UDESC) e do Grupo de Pesquisa Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos (Ifes), pesquisando, principalmente, os seguintes temas: Cultura escolar, cultura material escolar, currículo e formação de professores.

### *Washington Luiz Galvão*

Graduando no curso de Serviço Social pela Faculdade Estácio de Sá. Ativista humanitário pela Fraternidade Boa Nova.

### *Wenderson Mação Pereira*

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, na UFES - Campus de São Mateus. Possui graduação em Tecnologia em Metalurgia e Materiais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2007), Complementação Pedagógica em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2018) e Especialização em Docência no Ensino Superior pela FASG (2018) e Matemática pela FIJ (2010). Atualmente é Sub Tenente - Polícia Militar do Espírito Santo, Examinador do DETRAN/ES e membro da JARI do município de São Gabriel da Palha-ES.



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Espírito Santo

---

Campus  
Venda Nova do Imigrante