

Org.

Daniele da Silva Costa
Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Leandro Lucas Piedade de Abreu



Rfb
Editora

Diálogos Especiais: Reflexões sobre a inclusão no Baixo Tocantins



Org.

Daniele da Silva Costa
Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Leandro Lucas Piedade de Abreu

Diálogos Especiais: Reflexões sobre a inclusão no Baixo Tocantins



Daniele da Silva Costa
Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Leandro Lucas Piedade de Abreu
(Organizadores)

DIÁLOGOS ESPECIAIS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NO BAIXO TOCANTINS

1ª Edição

Belém-PA



2020

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786599175350>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D536

Diálogos especiais: reflexões sobre a inclusão no Baixo Tocantins [recurso digital] / Daniele da Silva Costa, Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa, Leandro Lucas Piedade de Abreu (Organizadores). -- 1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020.

3.287 kB; PDF: il.

Bibliografia.

Modo de acesso: world wide web.

ISBN: 978-65-991753-5-0

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350

1. Educação Especial. 2. Pesquisa. 3. Estudo.

I. Título.

CDD 371.9



Copyright © 2020 Edição brasileira.
by RFB Editora.

Copyright © 2020 Texto.
by Autores.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Diagramação:

Danilo Wothon Pereira da Silva.

Arte da capa:

Arlete Teixeira dos Santos

Revisão de texto:

Os autores.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.

Telefone: (91)3085-8403 / (91)98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

Barão de Igarapé Miri, sn, 66075-971, Belém-PA.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO..... <i>Scheilla Abbud Vieira</i>	11
CAPÍTULO 1 A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO BAIXO TOCANTINS/PA	13
<i>Élida Silva Ferreira</i> <i>Gabriel de Carvalho Dias</i> <i>Daniele da Silva Costa</i> DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.1	
CAPÍTULO 2 ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	29
<i>Emily Moraes da Silva</i> <i>Daniele da Silva Costa</i> <i>Lana Larissa dos Prazeres Moreira</i> DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.2	
CAPÍTULO 3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM TURMAS REGULARES: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ.....	43
<i>Mara Suely Couto Ferreira</i> <i>Daniele da Silva Costa</i> <i>Kélli Cristina de Jesus Ferreira Costa</i> DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.3	
CAPÍTULO 4 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA.....	61
<i>Janaína Costa Pantoja</i> <i>Kélli Cristina de Jesus Ferreira Costa</i> <i>Rayra Cardoso Duarte</i> DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.4	
CAPÍTULO 5 INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA - PARÁ.....	77
<i>Larissa Cesarina Mota Gomes</i> <i>Gabriela de Jesus Pereira Oliveira</i> <i>João Mailson da Silva Quaresma</i> DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.5	
CAPÍTULO 6 FORMAÇÃO INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	91
<i>Silvianne Raiol Pinheiro</i> <i>Lucival Fábio Rodrigues da Silva</i>	

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.6

CAPÍTULO 7

ASPECTOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA.....107

Arlete Teixeira dos Santos

Lucas Leandro Piedade de Abreu

Kélli Cristina de Jesus Ferreira Costa

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.7

CAPÍTULO 8

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO125

Djanira de Sousa Paraense

Leandro Lucas Piedade de Abreu

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.8

CAPÍTULO 9

ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR ESPECIALISTA.....143

Nakatian Nakano Shida

Leandro Lucas Piedade de Abreu

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.9

SOBRE OS ORGANIZADORES157

SOBRE OS AUTORES158

ÍNDICE REMISSIVO.....162



APRESENTAÇÃO

A discussão a respeito da Educação Especial e de sua importância para a efetivação do processo de inclusão não é algo recente, no entanto, ela nunca se fez tão atual quanto nos dias atuais, principalmente desde a promulgação da nova Política Nacional de Educação Especial, que foi instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro deste ano de 2020.

Entendendo a relevância desta modalidade de ensino, um grupo de profissionais da educação reuniram-se para propor reflexões a respeito do processo de inclusão vivenciado na região do Baixo Tocantins no Estado do Pará.

A partir da Declaração de Salamanca de 1994, a sociedade foi impulsionada a vivenciar e promover um novo momento nas escolas e na sociedade, a esse processo deu-se o nome de inclusão. No entanto, a possibilidade de incluir Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação, tornou-se um enorme desafio e ainda hoje é uma realidade que necessita ser discutida, uma vez que em pleno século XXI, ainda verificam-se situações de descumprimento das leis que fomentam o processo de inclusão ou de negação e até falta de entendimento a respeito deste processo.

Este livro apresenta uma coletânea de artigos de professores, Especialistas em Educação Especial que pretendem contribuir de maneira significativa com as discussões a respeito da Educação Especial, elencando problematizações que perpassam essa temática, destacando a importância de ver o ser humano para além de sua condição de deficiência ou não. O livro é composto por 09 artigos com assuntos que vão de encontro com a realidade, com o intuito de suscitar em cada leitor a busca por novos conhecimentos a partir dos que foram produzidos e contribuir com novas descobertas no campo da Educação Especial, promovendo aproximação entre a teoria e a prática.

São de fato conversas inclusivas para quem quiser dialogar, convidamos você, Querido Leitor a dialogar conosco ao longo desta produção científica.

Contamos com você!



PREFÁCIO

A educação, enquanto direito fundamental inalienável, não pode ser analisada sob perspectiva diferente da que propõe a educação inclusiva, abalizada pela concepção de diversidade que constitui a humanidade em suas possibilidades de manifestações.

Por se constituir em espaço de apropriação de conhecimento a escola é *locus* de encontros dessa diversidade e necessita ser organizada para tal, considerando as diferentes formas de interações, de pensamentos, de inteligências e estilos de aprendizagem.

Entendendo que a escola pode contribuir no redirecionamento de uma sociedade mais humanizada e que para isso, deve proporcionar, para além do ingresso, condições de acesso e aprendizagem efetiva, o livro **Diálogos Especiais: reflexões sobre a inclusão no Baixo Tocantins**, organizado por Daniele da Silva Costa, Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa e Lucas Leandro Piedade de Abreu, nos apresenta como tema central perspectivas sobre a educação especial em sua confluência com a proposta de educação inclusiva.

Os textos que compõem a coletânea propõem reflexões sobre questões teóricas e práticas pedagógicas efetivadas em escolas da região do Baixo Tocantins, no estado do Pará e abordam diferentes especificidades que integram as demandas da educação especial, enfocando áreas de conhecimento relativas às concepções e práticas inclusivas na escolarização.

Os autores, ao socializar suas investigações, nos convidam a refletir/repensar e agir sobre temas relevantes que vem auxiliar na fundamentação teórica e na prática pedagógica de profissionais e futuros profissionais que atuam na educação.

As temáticas são relativas a concepções e práticas inclusivas; formação continuada do docente que atua em sala de recurso multifuncional e a processos de escolarização de educandos com deficiência.

Sobre a escolarização de educandos com transtorno do espectro autista (TEA), trazem reflexões acerca de adaptações curriculares; consciência fonológica no processo de alfabetização; aspectos lúdicos; abordagens terapêuticas no atendimento educacional especializado (AEE), bem como a percepção discente acerca desse sujeito no espaço escolar.

Na perspectiva da educação de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental propõe discussão sobre o trabalho do tradutor/intérprete de LIBRAS, e, sobre como tem ocorrido o processo de inclusão desses educandos em turmas regulares.

Também enfoca a atuação docente em presença de educandos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Somos então convidados a refletir: acerca de inclusão, que caminhos nos apontam os rumos que a Educação tem tomado? O conjunto apresentado nesta obra é uma provocação sobre possibilidades reais.

Meu convite a você, leitor: deleite-se!

Scheilla Abbud Vieira

(Professora da Universidade do Estado do Pará)

É graduada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Pará (1990). Especialista em Educação Especial, pela Universidade do Estado do Pará (1993). Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Federal do Pará (2010). Professora da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Professora da Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará. Membro da Comissão de Acessibilidade da UEPA. Membro do NIS-Núcleo de Inclusão Social da UFPA. Membro colaborador da Comissão de defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB-PA. Pesquisadora da UEPA/NEP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação inclusiva; Inclusão social; Atendimento Educacional Especializado; formação continuada de profissionais da educação; Deficiência Intelectual, Altas Habilidades e Transtornos do Espectro Autista; Políticas públicas para educação inclusiva; Direitos da pessoa com Deficiência.

(Informações coletadas do Lattes em 30/06/2020)

CAPÍTULO 1

A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO BAIXO TOCANTINS/PA

*Élida Silva Ferreira¹
Gabriel de Carvalho Dias²
Daniele da Silva Costa³*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.1

¹ Universidade do Estado do Pará. elidaferreira23@outlook.com
² Universidade do Estado do Pará. gaabrieldias6@gmail.com
³ Universidade do Estado do Pará. dsc2709@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar os fatores intervenientes na escolarização de crianças com deficiências em uma escola da rede pública no município de Abaetetuba no interior do Pará. Partindo da seguinte problemática “de que forma ocorre o processo de escolarização de crianças com deficiência na rede municipal?”, a partir disso, foram tomadas referências e embasamento teórico nos seguintes autores: Corrêa (1997); Fernandes (2013); Ferreira (1994); Mazzotta (2003), Mantoan (2003) entre outros. A metodologia adotada foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico inicial, posteriormente a pesquisa de caráter qualitativo do tipo etnográfica, a qual foi possível por meio da observação do espaço, dos sujeitos e de sua realidade, a qual em sua última etapa foi aplicada uma entrevista semiestruturada aos docentes do referido lócus de pesquisa. De acordo com os resultados obtidos verificou-se que na escola, tanto professores do AEE, quanto das classes regulares em sua grande maioria tentam na medida do possível fazer a inclusão das crianças com deficiência em suas aulas, por entenderem sobre a diferença entre integrar e incluir, principalmente na educação infantil.

Palavras-chave: Escolarização. Deficiência. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Os debates de caráter internacional acerca da escolarização de pessoas com deficiência começam a ocorrer em 1994, na Espanha, dando início ao processo de inclusão educacional com a Declaração de Salamanca (UNESCO)¹, a qual propôs discussões na luta pela defesa da educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência, que por muito tempo não teve representatividade no meio social e educacional por uma série de barreiras historicamente construídas no Brasil e demais países.

Desde o início dos anos noventa, incansáveis lutas já eram travadas por familiares e outros autores sociais em defesa das pessoas com deficiência, para assegurar seus direitos, incluindo a democratização da escola², em que todos deveriam ter acesso a este espaço que era privilégio para alguns, deixando de fora uma minoria subalternizada sem direito a dividir salas de aulas comuns com outras crianças (FERNANDES, 2013).

Alves (2013) ao analisar as teorias de Vygotsky e Freire, apresenta as situações de interação, convívio com outros sujeitos, a troca, ou seja, o conjunto das relações sociais que se faz necessário para um melhor desenvolvimento e funcionamento intelectual do homem, projetando assim relações interconstitutivas, em que a condição de isola-

1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 09 apud STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p.21

2 MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

mento não concebe benefícios no desenvolvimento das pessoas com deficiência, logo, a interação na sala de aula com outros alunos é de inquestionável relevância.

Deste modo, para que haja verdadeiramente uma educação de qualidade, igualitária e inclusiva, que abranja as pessoas com deficiência, há a necessidade de implementação de leis, recursos para condições estruturais, profissionais capacitados e formação continuada de professores para atender a esse público. Somente a partir de um conjunto integrativo de políticas públicas educacionais, poderemos considerar a educação para todos.

Nesse contexto, tornou-se relevante realizar uma pesquisa mais aprofundada acerca de como ocorre o processo de inclusão escolar para pessoas com deficiência. A partir do aprofundamento de leituras sobre a realidade atual encontrada, pode-se considerar se há, ou não, dificuldades para a concretização dos planos propostos nas Leis e os direitos que garantem sua obrigatoriedade e seu pleno exercício. À vista disso, este trabalho tem como problemática inicial: De que forma ocorre o processo de escolarização de crianças com deficiência na rede municipal? por compreendermos que esse processo educacional está em grandes e importantes discussões, principalmente pelo fato de que cada vez mais tem havido procura por profissionais qualificados e instituições que possam atender os alunos com deficiência, não apenas integrando mas incluindo de uma forma em que a equidade esteja presente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/1996 assegura em seu artigo 208 que o acesso ao ensino público, gratuito, é obrigatório e deve estar à disposição de sua demanda. Portanto, é necessário rever as práticas pedagógicas, estrutura da escola e analisar os procedimentos para identificar se esses métodos utilizados estão sendo implantados no processo de escolarização das crianças com deficiência.

Diante dos fatos mencionados, a pesquisa traz como objetivo identificar os fatores intervenientes na escolarização de crianças com deficiências em uma escola da rede pública no município de Abaetetuba, no interior do Pará. Mantoan (2003) defende que a inclusão surge para que a escola possa fluir novamente, deixando de lado o sistema burocrático que por muito tempo foi criado, sendo assim é necessário romper com a base estrutural excludente pois “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais formam e instruem os alunos” (p.12).

Assim, Fazenda (2000) afirma que:

a importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é um momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos, assim por diante. (p.40)

Portanto, como percurso metodológico foi realizado um levantamento bibliográfico para a leitura e aprofundamento do debate, para que em seguida, realizássemos a pesquisa de campo do tipo estudo de caso em uma escola da rede pública na cidade de Abaetetuba-PA. A qual não terá seu nome citado e nem o nome dos seus funcionários já que a instituição autorizou a pesquisa, mas não a divulgação do nome da mesma.

A primeira etapa se deu a partir da observação da estrutura física da escola, a qual foi observada desde a entrada, notando-se estruturas como a rampa de acesso para cadeirante, e no espaço interno para a verificação de banheiros adaptados, piso tátil, entre outros. Em seguida, observação da dinâmica da aula na sala do AEE, espaço físico e material utilizados por eles onde estavam presentes alunos e professores. E por conseguinte a coleta de dados, em que foi proposto para a professora uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudiosos apontam que desde a idade antiga as crianças com deficiência não eram bem aceitas, pois as que nasciam com alguma deficiência eram excluídas da sociedade de forma desumana, como, por exemplo, crianças eram abandonadas em montanhas desertas, entregue à própria sorte e na maioria das vezes morriam de fome ou serviam de alimento para outros animais.

Na Roma antiga as crianças consideradas anormais eram afogadas nos rios ou jogadas de penhascos, enquanto os egípcios executavam os deficientes com golpes de marreta na cabeça e os deixavam em sarcófagos por acreditarem que seriam purificados e teriam beleza novamente. (CORREA, 1997)

Já em países europeus durante a idade média as pessoas que nasciam com deficiência eram diretamente associadas a demônios e também a atos envolvendo feitiçarias, por conta disso sofriam perseguições e muitas vezes eram mortas. Desta forma haviam duas saídas para os deficientes, ou eram mortos ou excluídos do convívio com a sociedade, por apresentarem as “marcas da maldição” outros diziam que era a expressão dos pecados do poder sobrenatural (FERREIRA, 1994, p.67).

Ferreira (1994), afirma que somente em meados do século XVI começa a história do atendimento à pessoa com necessidades especiais no mundo ocidental, a partir da perda dos privilégios da igreja e sua influência social, bem como a inserção dos estudos científicos da medicina, a qual começa a nortear o pensamento da sociedade.

As pessoas com deficiência eram protegidas por lei e segregados em institutos residenciais durante a fase institucional no século XVII e XVIII, e meados do século XX a escola e as classes especiais nas escolas públicas que buscavam oferecer aos pacientes

uma educação diferenciada só foi surgir no início do século XIX com a definição de educação apresentada na Constituição Federal 1988, vejamos o artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988, p.89).

No início do século XX houve a organização de pais e professores para a criação de instituições privadas de atendimento especializado, instituições essas que muitas vezes foram confundidas com instituições públicas por chegarem a prestar atendimentos gratuitos ao público, e nesse contexto surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (KASSAR, 2011)

Além disso, em meados dos anos 80 houve um “desabrochamento” dos movimentos de normalização e integração no Brasil, sob influências das correntes oriundas da Europa e dos Estados Unidos, correntes essas que pregam a valorização do ser humano pertencente ou não das “minorias”. A partir disso, as pessoas com deficiência e seus familiares começaram uma luta por duas conquistas importantes, nesse caso, integração e direitos iguais. (KASSAR, 2011)

Já no final do século XX as pessoas com deficiência já tinham vários direitos garantidos por lei, como os serviços de educação especializado. Porém, esses serviços na maioria das vezes acabam causando uma estadia prolongada dos alunos em classes especiais, o que afeta o seu retorno ao ensino comum.

O final do século XX e o início do século XXI foi marcado por discursos que evidenciam a inclusão, em vários lugares do Brasil a discussão sobre a educação especial se fez presente e atingiu a pauta da educação regular em todos os níveis de ensino. No entanto, Mantoan (1997) diz que a situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável pelos altos índices de repetência e evasão no Ensino Fundamental. Entretanto, na imaginação social, como cultura escolar, a impotência de certos alunos – os pobres e os deficientes – para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema. (MANTOAN, 1997)

Já em relação ao Brasil colônia, as pessoas com deficiências não possuíam nenhum tipo de atenção por parte do poder público, a atenção dada a causa deles era muito pouca, fazendo com que permanecessem à margem da sociedade de maneira desumana. Smith (2008), corrobora que não há respostas simples acerca do que é a deficiência, havendo divergências por motivos culturais, por crenças, orientações e área de estudo, por exemplo, definições após análises voltadas para as pesquisas de carac-

terísticas específicas como, habilidades cognitivas, pesquisas nas funções sociais que os indivíduos exercem em sociedade, entre outros. Porém, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 12.146/2015), no art. 2:

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

Desse modo, nota-se os avanços alcançados com o decorrer do tempo para que houvesse esse rompimento de ideologias e conceitos acerca das pessoas com deficiência, que por muito tempo foram consideradas “anormais” e sofrendo a exclusão de diversos grupos.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), contribuiu dando direcionamento a outras grandes leis que definem as práticas pedagógicas escolares, pois defendem o direito legal dos alunos com necessidades educacionais específicas de terem seu lugar garantido em todas as instituições educacionais, onde as mesmas tem que se adequar fisicamente e adaptar seu currículo, além disso é assegurado na Declaração de Salamanca (1994, item 2) que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Logo, a declaração de Salamanca foi um grande avanço por anunciar que as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, emocionais, entre outros.

Além da Declaração de Salamanca, foram criadas uma série de leis que assegurassem que as pessoas com deficiência tivessem seus direitos garantidos, dentre as leis estão o Art. 3, inc. IV da Constituição Federal de 88 - promover o bem de todos, sem

preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e a **Lei N° 7.853, de 24 de outubro de 1989:**

Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Portanto, é direito dos alunos serem recebidos pelas escolas de maneira que satisfaçam suas necessidades, independente de suas características físicas, reconhecendo suas singularidades, mas não os tornando inferiores.

Como consequência das transformações legais na constituição federal, houve a necessidade de mudança nos documentos oficiais que dizem respeito ao âmbito da educação, neste caso, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que foi promulgada dois anos após a declaração de Salamanca. Nela continha:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. aponta que a educação de pessoas com deficiências deve dar-se preferencialmente na rede de ensino regular.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

E várias outras leis que norteiam a educação como, a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Sapporo (2002), Declaração de Manágua (1993), a Conferência de Jomtien (1990), fazendo-se assim evoluir cada vez mais no campo educacional

brasileiro. É de inquestionável importância que haja reconhecimento acerca das necessidades enfrentadas no meio do processo de construção do sistema educacional inclusivo, ter mudanças no paradigma educacional, estrutural e cultural (MEC/SEESP). Esses documentos geraram grande impacto dentro do país, onde o tema “Educação Inclusiva” aos poucos foi sendo mais discutido, e os profissionais que trabalhavam na área foram deixando de lado a palavra “integração”, que se conceitua apenas no ato do aluno ser participativo na escola, mas não em classe de ensino regular, e começaram a utilizar o termo “inclusão” (KASSAR, 2011).

Iniciando os anos 2000, o governo federal começa a implementação de uma política chamada de “Educação Inclusiva”, no qual começa a oferta de vagas para as crianças deficientes em classes comuns de ensino nas escolas públicas, podendo ou não estar acompanhadas do atendimento educacional especializado, apoiando essa política:

O Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. (KASSAR, 2011, p.72)

Logo, houveram novas modificações para que fossem alcançadas a garantia de novos recursos para os alunos que estariam matriculados nas redes de escolas públicas, para estarem matriculadas também no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esses são alguns programas que formam a articulação e vieram transformando a sociedade, colaborando para que o processo de inclusão das pessoas com deficiência fosse possível, e assim fomentando essa política de inclusão que temos atualmente no país e “segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros” (KASSAR, 2011, p. 73).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de campo segundo Lakatos e Marconi (2003) é aquela utilizada com o objetivo de levantar informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, a mesma (...) consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. Neste sentido, a pesquisa delimitou-se em caráter qualitativo do tipo estudo de caso, na observação e visita ao espaço e em seguida a entrevista semi-estruturada, que para Marconi e Lakatos (2008) a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, de ma-

neira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” e tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Partindo dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, inicia-se com a aplicação da pesquisa de campo na escola municipal de Abaetetuba-PA, que teve seu nome e nome dos funcionários em sigilo por questões apresentadas anteriormente. A escola atende alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, e dispõe de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que recebe diversos alunos com deficiência, tanto de dentro da cidade quanto alunos de áreas ribeirinhas próximo ao município, que se locomovem para realizar o atendimento na escola, sendo um dos motivos que nos levou a realizar a pesquisa no local, por ser uma escola que atende esses alunos diariamente, que vem de diversos lugares, como ilhas e estradas, além dos que já são ingressos dela, logo, eles têm contato com um número alto de alunos com deficiência, assim sendo é relevante a pesquisa realizada no local para investigar a escolarização desses discentes. Após isso, houve o levantamento bibliográfico sobre o tema (educação especial).

Durante a pesquisa de campo houve a investigação a respeito dos recursos físicos que a escola alvo da pesquisa (escola municipal de educação infantil em Abaetetuba-PA) disponha para as pessoas com deficiência, e a partir da observação foi possível perceber que a escola possui muitos recursos utilizados tanto pela gestão da escola como também professores e outros funcionários, porém, não o suficiente para a sua demanda de alunos com deficiência.

A escola possui rampas para locomoção de cadeirantes, porém são muito inclinadas o que promove dificuldades, entretanto, possuem portas largas que facilitam o deslocamento dessas cadeiras de rodas; os banheiros são comuns, sem acessibilidade específica ou equipamentos que ajudam na segurança, como as barras de sustentação para cadeirantes ao se retirarem da cadeira de rodas, além de não conter também o piso tátil.

De acordo com a “Lei nº 10.098/00, toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas e adequando os espaços que atendam à diversidade humana” (SCHIRMER et al, 2007, p.105). E de acordo com o autor, é necessário verificar quais as necessidades educacionais especiais de cada aluno para poder fazer adaptações físicas ao espaço, e os tipos de dificuldades vão desde sensório motor até múltiplas deficiências.

Ao visitar a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é possível dizer que ela dispõem de material didático que garante um bom aproveitamento dos alunos com deficiência, como: computadores, cadeira de rodas disponíveis para as crianças que não possuem as suas próprias, materiais lúdicos adaptáveis para várias deficiências, sejam eles fabricados pelos próprios professores ou disponibilizados por terceiros, e a escola conta com três profissionais de educação especial. O AEE tem como uma das funções “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL,2008, p.17).

A pergunta inicial da entrevista com a professora foi direcionada a seguinte questão: **Qual a sua formação acadêmica?** a mesma respondeu:

Eu sou pedagoga, tenho especialização em atendimento educacional especializado tenho, vários cursos de 360 horas por deficiência. Educação intelectual eu tenho um, autismo eu tenho outro, surdez eu tenho outro, acessibilidade digital também tenho e... Tenho especialização em gestão e organização de escola com habilitação em direção, coordenação, supervisão e orientação.

De acordo com a sua resposta observamos que a profissional indagada possui formação na área, além de sempre estar em busca de se aprimorar cada vez mais, bem como contribuir com a prática docente dos outros profissionais que atuam na mesma escola, contribuição esta tanto com professores quanto para os alunos com deficiência. Rocha (2017) afirma que:

A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro (p. 2).

Na pergunta seguinte: **Quais as deficiências dos alunos matriculados na escola?** A professora respondeu:

Na escola são muitos, tem alunos que são deficientes, mas nós não atendemos aqui, são atendidos na APAE e na Milton Melo [...] no AEE só são atendidas crianças deficientes, crianças com transtorno, e crianças com altas habilidades e super dotação. O que é a criança deficiente? a criança com problema de visão ou cego, audição ou surda, intelectual, deficiente e deficiente físico, com paralisia cerebral, deficiente físico. Transtorno, autismo, psicose infantil, todos os tipos de autismo, autismo de herpeste, Cásper, tudo do autismo e altas habilidades, super dotação

Ao analisar a resposta da professora concluímos que a escola recebe alunos com diferentes diagnósticos, respeitando assim o que a lei assegura para os portadores de deficiência, que é o acesso ao ensino obrigatório e gratuito (Artigo 208 da LDB).

Dando sequência, a terceira pergunta sobre: **Como são realizadas as adaptações necessárias no planejamento da aula?** Obtivemos a seguinte resposta:

A nossa função não é ensinar a criança a ler e a escrever, mas a gente até faz isso, a gente faz isso, mas dentro tudo de uma rotina de trabalho pra eles, porque as vezes a necessidade é até essa. Ele não consegue se concentrar no quadro a gente pega jogos que a gente tem, a gente pega atividade e faz com que ele se concentre.

Partindo dessa resposta é possível afirmar que no AEE da referida escola alvo não é trabalhado conteúdo de forma direta, mas os profissionais procuram trabalhar a capacidade do aluno de adquirir condições de aprender dentro da sala de aula e, a partir disso, o professor realiza adaptações necessárias para se obter os resultados desejados. Rocha (2007), especifica que há dois tipos de adaptações que a escola inclusiva é dependente: a de grande e a porte médio, sendo a grande porte competência dos órgãos governamentais, e os pequenos já são adaptações de professores que devem estar buscando ampliar sempre suas qualificações, e assim inserir os alunos de forma eficaz e humana.

Neste sentido, seguimos para o próximo questionamento: **Quais os recursos disponíveis para o trabalho com os alunos com deficiência?** A mesma respondeu:

Olha, você pode, você não dá conta de fazer um livro desse aqui? Eu levei três semanas em julho, gastei só nesse livro grande aqui uns 150 reais, meu, do meu bolso, eu digo que o material é meu porque a escola não me deu nem uma vidro de cola, você não pode uma coisa eu vou te explicar como que você pode fazer lá no sítio sem ter tudo isso, mas ser com recurso bom.

Com base na resposta da professora e no que foi possível observar na escola, é válido afirmar que os professores possuem bastante recursos para ministrar aulas diversificadas, porém, muitos materiais foram confeccionados pelos próprios professores, e com o uso de seu próprio salário para poder desenvolver uma aula inclusiva, além disso, não tiveram ajuda governamental para adquirir os materiais. Segundo Minetto (2008), a organização com antecedência pelo professor é necessária para que ocorra o planejamento dos detalhes e avaliação do que pode ou não ter bons resultados ao ser aplicado com os alunos, resultados esses que têm de ser alcançados por “todos”.

Em sequência, a quinta pergunta da entrevista baseou-se no seguinte questionamento: **Quais adaptações no currículo são realizadas para adequar suas práticas pedagógicas a especificidade do aluno com deficiência?** E a resposta obtida foi:

A gente não trabalha conteúdo no AEE. Essas adaptações depende de cada professor, se o professor quiser vir conosco nós estamos à disposição pra ajudar com qualquer assunto... Mas, adaptações são feitas assim, não tirar assuntos, tirar a adaptação do currículo não quer dizer que você vai tirar assuntos, é a maneira de como você repassar. Essa que tem que ser a adaptação, e você tem que ter no mínimo possível de adaptação pra que essa criança possa, pelo menos, chegar no nível dos outros alunos. Então, quanto menos adaptar, melhor.

Analisando a resposta da professora, pode-se observar que existe uma parceria entre os professores do AEE e os professores regulares, onde o professor regular não

tira conteúdo do currículo, somente faz adaptações na forma de repassar esses conteúdos em uma maneira que possa abranger todos os alunos e incluir os alunos com deficiência

Na seguinte pergunta: **As atividades desenvolvidas mobilizam saberes, habilidades e as interações entre diferentes alunos da turma?** Obtivemos a seguinte resposta:

Sim! Porque a deficiência, o transtorno ele não pode ser uma barreira na criança pra que ela não aprenda, que não seja o motivo que ela não aprende porque ela é deficiente, ela não sabe porque é deficiente, ela não vai pra aquele lugar porque é deficiente, ela não vai fazer educação física porque ela é deficiente. Então a gente nunca deve usar, eu sempre trabalho isso com todo os professores, eles não devem usar a deficiência e sim como uma criança e não como deficiente.

Ao analisar a resposta é possível dizer que tanto os professores do AEE e professores das turmas regulares têm a preocupação de desenvolver todas as capacidades e potencialidades dos alunos, deste modo eles procuram incluir os alunos com deficiência em todas as aulas e atividades, mas claro, que sempre se atentando para as condições dos alunos.

Na pergunta seguinte: **Ocorrem parcerias entre professor, aluno, equipe pedagógica, gestor e a família do aluno incluído?** a resposta foi a seguinte:

Além da gente atender as crianças, de dar orientação pros professores, professor de apoio, pra família, também a nossa contribuição pro AEE é dar curso, é dar formação, e aí, o que é que eu preparo? Quando eu vejo que tem muitos professores que não estão conseguindo dar essas adaptações, não estão conseguindo fazer com o que aquele aluno progrida, a gente prepara uma formação com todos pra atingir aqueles que não estão.

É possível perceber que as professoras do AEE tentam fazer e manter essas parcerias com professores e pais de alunos, inclusive promovendo formações semestrais para os professores que estão enfrentando dificuldades com os alunos, além de estarem sempre à disposição tanto dos professores quanto dos pais dos alunos, ajudando os professores com materiais e outras coisas. Sobre isso Freire (2005) afirma “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras”. (p.58)

No último questionamento realizado com a docente, a respeito de: **Quais são os maiores desafios enfrentados pelo professor na construção de uma proposta inclusiva de educação?** Conclui-se que:

Vocês acham que tudo que vocês viram lá na sala foi a escola que deu? O governo que me deu? Não, comprei do meu dinheiro, eu fiz. Tem professor que não tem nada na sala, eu tiro, meu marido me ajuda. Então, o maior desafio é não ter material, e

o outro desafio é, alguns professores, muito poucos, não conseguem ainda se adaptar a essa orientação.

A partir da fala da professora podemos identificar três desafios enfrentados por eles na escola. O primeiro é a falta de materiais que não são fornecidos para escola, e acaba atrapalhando o desenvolvimento das atividades e dando custos extras à professora ou a depender de ajuda de terceiros. O segundo desafio é em relação a adaptação de alguns professores que ainda têm dificuldades em trabalhar com esses materiais adaptados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já exposto, o direito da pessoa com deficiência no Brasil vem crescendo e já não é tão recente, entretanto, ainda há muito a ser alcançado e debatido para haver melhoras e para que ocorra as aplicações dos direitos de forma efetiva e de qualidade, não somente idealizar, mas trabalhar as ideias, e para que isso aconteça não é necessário apenas matricular esses alunos nas escolas, ou seja, somente a integração, mas é necessário olhar muito além dos conteúdos, como o bem-estar físico e mental não só dele, como de toda a comunidade que está envolvida com o sistema de inclusão e ajudar a desempenhar o papel constitucional formando assim cidadãos que vão exercer a cidadania e também pode ingressar no trabalho (BRASIL, 1988). Logo, o objetivo identificar os fatores intervenientes na escolarização de crianças com deficiências em uma escola da rede pública no município de Abaetetuba no interior do Pará, foi alcançado.

Em suma, é possível perceber que na escola alvo da pesquisa que, tanto os professores do AEE quanto das classes regulares em sua grande maioria tentam na medida do possível fazer a inclusão das crianças com deficiência nas aulas, por entenderem a diferença entre integrar e incluir, principalmente na educação infantil. A escola tem alguns pontos a serem melhorados no que diz respeito a estruturas físicas que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência.

E com base nos dados coletados em pesquisa é evidente que a escola realiza um bom trabalho com esses alunos, entretanto, a falta de recursos e a falta de apoio de alguns pais vem dificultando esse e outros fatores muito importantes como, o fato de muitas crianças que estão matriculadas no AEE da escola frequentarem o ensino regular de outras escolas e vice versa.

Durante a pesquisa foi possível perceber todo esforço dos funcionários da escola em ajudar as professoras com os alunos com deficiência, desde a chegada com o auxílio dos porteiros até na hora do lanche com o auxílio de outros funcionários. Além disso, o esforço das professoras dos AEE é muito válido, pois muitas vezes as professoras tiram do próprio bolso o dinheiro para comprar materiais afim de promover o

que elas precisam para poder trabalhar com uma metodologia mais adequada para a necessidade dos alunos, já que as verbas que chegam na escola não são suficientes para que haja um melhor aproveitamento de tudo o que pode ser usado para resultar em uma educação de qualidade, emancipatória e que abranja toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. **As teorias do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva**. 2013. 166 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papurus, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

_____. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf.pdf>> Acesso em: 20 jul.

2020.

CORREIA, L.M. (1997). **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**, Porto, Porto Editora.

FAZENDA, I.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª.ed. São Paulo. Cortez, 2000.

FERNANDES, Suely. **Fundamentos para educação especial**. – Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série fundamentos da educação).

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1994

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IBGE, Censo Demográfico (2010); INCRA (2014); Atlas do Desenvolvimento Humano (2014); Índice de Desenvolvimento Humano/PNUD (2014).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, 2011

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 62-66, 1997.

ROCHA, M. L. (2007). A formação como acontecimento: Solidão, pensamento e autogestão. In A. M. Machado, A. M. D. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 37-48). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

ROCHA, Arthur Batista de Oliveira. **O papel do professor na educação inclusiva.** *Ensaio Pedagógico*, v.7, n.2, Jul/Dez 2017

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão.** Tradução Sandra Moreira de Carvalho. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** *Educar em revista*, Curitiba. Brasil, n.65, p. 149-166, jul/set. 2017



CAPÍTULO 2

ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

*Emily Moraes da Silva*¹

*Daniele da Silva Costa*²

*Lana Larissa dos Prazeres Moreira*³

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.2

¹ Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia. emily_moraes@hotmail.com

² Universidade do Estado do Pará. dsc2709@yahoo.com.br

³ Universidade do Estado do Pará. lanalarissamoreira@gmail.com

RESUMO

A atuação do psicopedagogo no ambiente escolar possui um caráter preventivo no sentido de desenvolver habilidades e competências para a resolução de problemas. O profissional da psicopedagogia encontra-se apto para oferecer assistência aos professores e aos demais profissionais da escola a fim de contribuir com melhorias no processo de ensino-aprendizagem, bem como prevenir problemas no aprendizado dos educandos. Nesta perspectiva, este estudo objetivou analisar a importância do psicopedagogo em instituições escolares e suas contribuições para melhorias no processo de ensino-aprendizagem e como problemática: qual o papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar? Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica fundamentada em estudos dos principais teóricos que investigam a temática, tais como: Bossa (1994,2000); Souza (1995); Campos (1987); Bassedas (1996); Coelho (1999) e Fernández (2001). Os resultados apontam que o papel do psicopedagogo no contexto escolar compreende instigar o educando a superar suas dificuldades, dentro de seu ritmo, sempre em apoio com os demais profissionais da escola, bem como com o apoio da família.

Palavras-chave: Aprendizagem. Instituição escolar. Psicopedagogo.

PALAVRAS INICIAIS

Compreendendo a escola como responsável por grande parte da formação do indivíduo, a atuação do psicopedagogo no ambiente escolar possui um caráter preventivo no sentido de desenvolver habilidades e competências para a resolução de problemas. Em decorrência da grande quantidade de alunos com problemas e dificuldades na aprendizagem, além de outros desafios que envolvem a escola e a família, a intervenção do psicopedagogo adquire amplo espaço nas instituições escolares. Desse modo, o profissional da psicopedagogia se encontra apto para oferecer assistência aos professores e aos demais profissionais da escola, visando melhorias e prevenção de problemas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

A contribuição do psicopedagogo também está relacionada com uma atuação diferenciada e pautada na formação plena do cidadão. Nesse processo de reflexão sobre a colaboração do psicopedagogo no contexto escolar, este estudo tem como problemática o seguinte questionamento: qual o papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar?

Dessa forma, torna-se essencial refletir criticamente sobre a importância do psicopedagogo dentro de uma instituição de ensino, considerando a necessidade da busca por uma educação de qualidade, consciente de que as crianças aprendem de maneiras distintas, sendo necessário, portanto, um trabalho diferenciado em cada unidade

escolar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no decorrer da educação básica.

Logo, considerando os enunciados, este estudo de análise bibliográfica, buscou analisar a importância do psicopedagogo em instituições escolares e sua contribuição para melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica fundamentada em alguns teóricos que investigam a temática, tais como: Bossa (2000); Bossa (1994); Souza (1995); Campos (1987); Bassedas (1996); Coelho (1999), Fernández (2001).

Espera-se que o artigo possa contribuir significativamente para futuros debates sobre o tema, haja vista a relevância em refletir sobre a função e a contribuição do profissional psicopedagogo no contexto escolar perante o desafio de lidar com as dificuldades de aprendizagem, independente se o educando possui ou não alguma deficiência.

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A PSICOPEDAGOGIA

Historicamente, segundo Bossa (2000), os primórdios da psicopedagogia ocorreram na Europa, ainda no século XIX, evidenciada pela preocupação com os problemas de aprendizagem na área médica. Na época, acreditava-se que os comprometimentos na área escolar eram provenientes de causas orgânicas, pois se procurava identificar no físico os determinantes das dificuldades do aprendente, com isto, constituiu-se um caráter orgânico da psicopedagogia. Na França, durante as décadas de 40 a 60, a ação do pedagogo era vinculada a do médico. No ano de 1946, em Paris, foi criado o primeiro centro psicopedagógico em que:

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (MERY apud. BOSSA, 2000, p. 39).

Sendo assim, o trabalho cooperativo entre médico e pedagogo era destinado a crianças com problemas escolares ou de comportamento e eram definidas como aquelas que apresentavam doenças crônicas como diabetes, tuberculose, cegueira, surdez ou problemas motores. A denominação “psicopedagógico” foi escolhida em detrimento de “médico pedagógico”, pois se acreditava que os pais enviariam seus filhos com menor resistência.

Em decorrência de novas descobertas científicas e movimentos sociais, a psicopedagogia sofreu muitas influências. No Brasil, a Resolução do Conselho Federal de Educação nº12/83 (Resolução CFE nº 12/83 de 6/10/83) regulamenta que só podem

exercer a profissão de psicopedagogo aqueles que possuem certificado de conclusão de curso de especialização em psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas que formam os chamados “especialistas em psicopedagogia” ou “psicopedagogos”. Atualmente, a profissão de psicopedagogo possui amparo legal no Código Brasileiro de Ocupação, considerando o trabalho de outras gestões da ABPP (Associação Brasileira de Psicopedagogia). Dessa forma, existe a ocupação de psicopedagogo, mas a profissão ainda precisa ser regulamentada, o que acarreta em mais um desafio a ser enfrentado.

2 O PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: PREVENÇÃO X INTERVENÇÃO

O campo de atuação do psicopedagogo está se ampliando, pois o que inicialmente caracterizava-se somente no aspecto clínico (psicopedagogia clínica), hoje pode ser aplicado no segmento escolar (psicopedagogia institucional) e ainda em segmentos hospitalares, empresariais e em organizações que aconteçam à gestão de pessoas.

O aspecto institucional acontece em escolas e organizações educacionais e está mais voltado para a prevenção dos insucessos relacionais e de aprendizagem. Considerando a escola responsável por grande parte da formação intelectual do ser humano, o trabalho psicopedagógico na instituição escolar é de suma importância, pois oferece grandes avanços para o processo de aprendizagem, assume um papel de caráter preventivo no sentido de fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades para solução dos problemas de dificuldade de aprendizagem, de comportamento (social ou emocional) que influenciam para o fracasso escolar, além de outros desafios que englobam a família e a escola.

Diante do baixo desempenho escolar, as instituições escolares estão cada vez mais preocupadas com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, pois não dispõem de alguma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem. Neste contexto, o psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto para trabalhar na área da educação dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar, buscando melhorar as condições do processo ensino-aprendizagem, bem como contribuindo com a busca de solução para as dificuldades de aprendizagem..

Dessa forma, o profissional de psicopedagogia exerce seu papel tanto na prevenção, quanto na intervenção de alguma dificuldade, não meramente voltada apenas para as crianças com deficiência, mas para toda a comunidade escolar. Junto com a equipe escolar, o psicopedagogo é mobilizado na construção de um espaço adequado

às condições de aprendizagem para evitar comprometimentos no processo de ensino-aprendizagem e no relacionamento interpessoal da equipe.

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Acredita-se que, se existissem nas escolas psicopedagogos trabalhando em busca de métodos e práticas que visem a melhor forma de ensinar e aprender, tornando significativa a vinda do educando para a escola, bem como saber lidar com a afetividade dentro e fora do ambiente escolar, no que diz respeito ao emocional do aluno, o número de crianças com dificuldades seria bem menor, pois:

[...] o psicopedagogo tem muito que fazer na escola: Sua intervenção tem um caráter preventivo, sua atuação inclui:

orientar os pais;

auxiliar os professores e demais profissionais nas questões pedagógicas; colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento em todos os integrantes da instituição e;

principalmente socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa (BOSSA, 2000, p. 45).

São inúmeras as intervenções que o psicopedagogo pode realizar para ajudar os alunos quando precisam. Muitas coisas podem atrapalhar uma criança na escola sem que o professor perceba, e é o que ocorre com as maiorias das crianças com dificuldades de aprendizagens: problemas familiares, com os professores, com os colegas de turma, no conteúdo escolar e muitos outros que tornam a escola um lugar aversivo, quando deveria ser um lugar prazeroso.

Dentro da escola, a experiência de intervenção junto ao professor possibilita uma aprendizagem enriquecedora. Não só a sua intervenção junto ao docente é positiva, mas também sua participação em reuniões de pais esclarecendo o desenvolvimento dos seus filhos, em conselhos de classe com a avaliação no processo metodológico, na escola como um todo, acompanhando e sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio necessário para cada criança com dificuldade, pois:

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter existencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

O psicopedagogo atinge seus objetivos quando tem a compreensão das necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize

recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Desta forma, o psicopedagogo institucional passa a se tornar um instrumento poderoso no auxílio da aprendizagem.

3 A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO JUNTO À FAMÍLIA

O aprendizado não é adquirido somente na escola, mas é construído pela criança em contato com o social. A família é o primeiro vínculo com a criança e é responsável por grande parte de sua educação e de sua aprendizagem. Por meio desta aprendizagem, ela é inserida no mundo cultural, simbólico e começa a construir seus saberes.

Na realidade atual, o que se observa são famílias que não estão sabendo lidar com situações novas: pais que trabalham o dia todo fora de casa, desempregados, pais que brigam constantemente, usuário de drogas, analfabetos, separados ou mães solteiras. Em decorrência disso, observa-se uma geração cada vez mais dependentes e a escola tendo que desviar suas funções para poder suprir outras necessidades. Nesse sentido, cabe ao psicopedagogo intervir junto à família das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio de uma entrevista e de uma anamnese com essa família, para tomar conhecimento de informações sobre sua vida orgânica, cognitiva, social e emocional. Estar atentos no que a família pensa, seus anseios, seus objetivos e expectativas com relação ao desenvolvimento do filho são aspectos importantes para o psicopedagogo chegar a um diagnóstico. (COSTA, 2018)

De acordo com BOSSA (1994, p. 74)

O diagnóstico psicopedagógico é um processo contínuo e sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia, segundo vimo afirmando, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

Em alguns casos, observa-se que as situações familiares contribuem para que o fracasso escolar aconteça. Percebe-se nos problemas fatores como lentidão de raciocínio, falta de atenção, e desinteresse. Esses aspectos precisam ser trabalhados para se obter um melhor rendimento intelectual. Porém, observamos que a família considerada moderna, vive em uma sociedade onde o tempo estabelece prioridades e muitas vezes essa prioridade não está na educação em casa dos filhos, o que acaba sobrecarregando a escola de tarefas que não lhe cabem, pois:

É comum ouvirmos de educadores que a família moderna tem depositado muito de seus papéis na escola e deixando de cumprir com suas funções, acreditando que a escola poderá suprir todas as lacunas. Mas é importante perguntar até que ponto a escola também não aceitou essas funções e deixou de estabelecer limites claros de atuação. Uma não pode executar o papel da outra, mas devem ser sim complementares na ação de um único objetivo, que é a aprendizagem de seus filhos e alunos (SERRA, 2012, p.102).

A família desempenha um papel importante na condução e evolução do problema acima mencionado. Muitas vezes, os pais não querem enxergar a criança com dificuldades que está pedindo socorro, um abraço, afetividade. Esse vínculo afetivo é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo que:

[...] fatores da vida psíquica da criança podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento (SOUZA, 1995, p. 58).

Sabemos que uma criança só aprende se possuir o desejo de aprender e tiver estímulos para sua aprendizagem, e para isso é importante que os pais contribuam nesse processo. É cobrado que a criança seja bem-sucedida, porém, quando este desejo não se realiza, surge a frustração e que acabam colocando a criança num estado de menos valia, favorecendo as dificuldades de aprendizagem, em que:

Uma criança pode desistir da escola porque aceita uma responsabilidade emocional, encarregando-se do cuidado de algum membro da família. Isso se produz, em resposta à depressão da mãe e da falta de disponibilidade emocional do pai que, de maneira inconsciente, ratifica a necessidade que tem a esposa, que seu filho a cuide (BOSZORMENY apud POLITY, 2000, p. 83).

A intervenção psicopedagógica propõe incluir os pais no processo por meio de reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho junto aos professores. Sendo assim, os pais ocupam um novo espaço no contexto do trabalho, opinando e participando. A família pode ser considerada a primeira e a principal influência na aprendizagem do ser humano, pois, conforme Campos (1987, p. 150) “é ela que propicia as primeiras experiências a serem aprendidas pela criança”.

4 COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZADO

Aprendizagem é o processo pelo qual os nossos conhecimentos e habilidades são adquiridos ou modificados. O processo de aprendizagem acontece desde o nascimento até a vida adulta, pois o sujeito está sempre em busca de conhecimento e em constante adaptação.

Aprender, no olhar psicopedagógico, é compartilhar, criar, descobrir e intervir. É um processo individual, não se pode aprender pelo outro; é algo que se faz em meio ao ambiente social. Não se aprende sem o outro, o indivíduo nunca está completo, mas sempre em transformação. Dessa forma, é importante saber do que se tratam as dificuldades de aprendizagem. Elas podem advir de fatores orgânicos ou até mesmo emocionais. É fundamental que sejam descobertas para que não prejudiquem o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros fatores.

De acordo com Tânia Ramos, a dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que abrange problemas capazes de alterar as possibilidades de aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. Entre as causas primárias temos as dislexias, discalculias, dispraxias, disgnosias, déficit de atenção e hiperatividade. Esses fatores também podem ser secundários a outros quadros, tais como alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental, problemas psicológicos, pedagógicos, socioeconômicos e problemas físicos.

De acordo com Luísa França (2019) as principais dificuldades de aprendizagem são associadas a algum comprometimento no funcionamento de certas áreas do cérebro. Porém, é arriscado falar somente em uma causa biológica. Frequentemente, alunos que apresentam sintomas relativos a problemas de atenção, ansiedade ou agitação desenvolvem esses problemas por causa de algum conflito pessoal ou familiar – e não por razões de ordem fisiológica.

Para a identificação de alguma possível dificuldade de aprendizagem, o papel do professor é fundamental. Afinal, ele tem contato diário e próximo com o aluno, além de ter fácil acesso aos grupos que o cercam – família, amigos e outros professores. No entanto, antes de lançar qualquer possibilidade de diagnóstico, é preciso que o aluno passe por uma avaliação especializada com profissionais da área, tais como psicólogos e psicopedagogos, bem como outros. A avaliação pode ser conduzida por uma equipe multidisciplinar, para garantir uma visão mais holística do aluno. (FRANÇA, 2019) Serra (2012) diz que não se pode se satisfazer se parte da turma aprende e a outra parte não consegue, para isto:

Se alguns alunos não acompanham a turma, não devemos esperar pelos períodos oficiais de recuperação para fazer algo. É necessário pensar de que maneira pode-se usar a integração de áreas do conhecimento para oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem para os alunos com dificuldades. (p.13).

Em primeiro lugar, a escola deve compreender que os alunos com dificuldade de aprendizagem **não são incapazes de aprender. É papel da instituição quebrar rótulos e paradigmas de que um aluno com dificuldade de aprendizagem é deficiente ou fraco.** E em segundo lugar, a escola, junto a sua equipe multidisciplinar, precisam desenvolver métodos e práticas que instiguem o aluno a querer aprender espontaneamente, bem como incluí-lo no processo de acordo com seu ritmo.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O psicopedagogo deve desempenhar uma prática docente dentro da escola. Cabe também a esse profissional encontrar possíveis dificuldades no processo de aprendi-

zagem, realizando dinâmicas com a sociedade no intuito de estabelecer o processo de troca e interação.

As investigações do profissional de psicopedagogia atingem sua meta quando conseguem compreender a dificuldade do seu aluno, a fim de abrir espaço para que a escola crie recursos para trabalhar com essas dificuldades de aprendizagem. Mas para que isso aconteça é necessário, sobretudo, analisar sua forma de ensino e o que é considerado como aprendizagem.

Vale lembrar que o trabalho do psicopedagogo pode transformar-se em uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Para que seu trabalho seja realizado com êxito, o psicopedagogo conta com o auxílio da família, da escola, do professor, da comunidade e de toda sociedade em que vive esse aluno.

Cada indivíduo é único e possui um desenvolvimento diferente do outro, podendo aprender com facilidade enquanto outros aprendem com mais dificuldade. É aí que entra o papel indispensável do psicopedagogo, pois é fundamental que cada educando seja tratado conforme sua dificuldade com intuito de suprir sua necessidade, para isto:

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer. (COELHO, 1999 p. 12).

Desse modo, devemos construir um espaço propício para a criança se desenvolver da melhor maneira possível, através de atividades em que possam contribuir com sua autoestima, confiança e a sua valorização como estudante. “Ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimento e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante” (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

O psicopedagogo ou o professor não transmitem somente o conhecimento, mas também a atenção ao estudante, tendo cuidado, para que ocorra o aprendizado do mesmo, para que saiba se expressar com clareza e transmitir seus conhecimentos sem se sentir diferente por possuir transtorno, sendo igual na sua diferença.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

O percurso metodológico desta pesquisa visou analisar a importância do psicopedagogo em instituições escolares e suas contribuições para melhorias no processo

de ensino-aprendizagem por meio da pesquisa bibliográfica que compreendeu duas etapas. A primeira consistiu no levantamento e leitura de todo o material encontrado sobre o tema investigado. A segunda etapa compreendeu a análise dos dados e redação do artigo científico com as informações obtidas.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica pode ser utilizada para obtenção de dados sobre uma temática específica que servem de apoio para a investigação projetada, sendo assim:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (p. 183).

Conforme Cervo (1983, p.55), a pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado tema ou problema”. Pizzani *et. al.* (2012, p. 54) “entende por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. Dessa forma:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Partindo desses pressupostos, o artigo está fundamentado nos estudos dos principais teóricos que investigam a temática, tais como Bossa (2000); Bossa (1994); Souza (1995); Campos (1987); Bassedas (1996); Coelho (1999), Fernández (2001). A leitura das obras dos autores supracitados ofereceu subsídio para o entendimento e redação do trabalho científico.

7 PALAVRAS FINAIS

As dificuldades de aprendizagem não configuram um desafio somente para o aluno, família ou psicopedagogo, mas um desafio para toda a comunidade escolar. O psicopedagogo oferece auxílio para lidar com as dificuldades de aprendizagem e para planejar uma intervenção eficiente que possa favorecer os alunos. Desse modo, é importante que o psicopedagogo institucional seja qualificado para avaliar e observar as situações existentes no sentido de não apenas identificar, mas também de promover a solução para os problemas encontrados, tanto de um único indivíduo quanto de um grande grupo.

O educador deve mediar o conhecimento de forma significativa, aguçando as habilidades de seus alunos e mostrando as potencialidades de cada um. As barreiras que poderão surgir no caminho servirão para fortalecê-los e torná-los capazes de modificar o mundo em que vivem. Nesse processo, o psicopedagogo conta com o auxílio da família, do professor, da sociedade e da escola. Assim como, com a presença de psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos e outros profissionais da área.

O psicopedagogo pode criar um espaço de escuta para o professor, possibilitando a apropriação teórica que favorece o trabalho do psicopedagogo. Este profissional também deve elaborar projetos que auxiliem no desenvolvimento educacional e que envolvam o ambiente escolar como um todo, visando descobrir os limites da capacidade da criança, preparando o estudante para o mundo tendo a capacidade de interpretar o mesmo e nele ter posição para intervir com segurança e competência.

Nesse aspecto também entra uma atividade muito importante que consiste no trabalho lúdico afetivo do psicopedagogo. Dentro da elaboração desses projetos, em que haja uma comunicação assertiva e favorecida, que possibilita a criança entender que ela é capaz mesmo com diante as suas dificuldades. É necessário que as atitudes emocionais sejam demonstradas constantemente à criança que sente dificuldades. Diante a necessidade de atenção, é importante haver reconhecimento em tudo que a criança faz, fazendo com que ela se sinta menos insegura e mais valorizada.

As crianças com dificuldades de aprendizagem não podem viver mergulhadas no estresse e nem humilhadas, mas devem ser respeitadas. Desse modo, vemos a importância do psicopedagogo e o seu papel indispensável para a sociedade, quando este se propõe a observar, prevenir e intervir quando necessário, buscando métodos que instiguem o educando a superar suas dificuldades, dentro de seu ritmo, sempre em apoio com os demais profissionais da escola e da família.

O estudo realizado mostrou que o profissional de psicopedagogia dentro da instituição escolar pode oferecer suporte para a escola, família e principalmente para o educando que possui alguma dificuldade de aprendizagem. Juntos, escola, família e demais profissionais da instituição, podem e devem fazer um excelente trabalho para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, recriando e repensando práticas que instiguem o pensamento crítico, além de construir laços para um bom convívio, pois uma relação interativa entre docentes, alunos, psicopedagogo, família e demais profissionais da escola proporciona um clima de confiança e segurança entre os sujeitos.

Em suma, uma relação dialógica de respeito, amizade, valorização, estímulo e participação, a fim de facilitar a aprendizagem e promover a assimilação dos conteúdos, diminuindo assim alguns fatores que instiguem as dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 1996.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOSSA, Nádia. *A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da Prática*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- BRASIL. **Projeto de Lei 10.891**. Disponível em <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. Editora Ática, 1999.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO N° 12/83 DE 6/10/83**. Disponível em: <http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_1283_de_61083.pdf>. Acesso em: 27 ago 2020.
- FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FERNANDEZ, Alícia. **Os idiomas do Aprendente: Análise de modalidade ensinantes, em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.
- MERY, Janine. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASH, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.
- POLITY, E. **Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares**. 2000. Disponível em <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- RODRIGUES, Elaine Wainberg; ZANELLA, Liane; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. **Psicologia e Educação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional**. Curitiba: IESDE, 2012.

SOUZA, Audrey Setton Lopes. **Pensando a inibição intelectual**: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VISCA, J. L. **Clínica Psicopedagógica: a Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.



CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM TURMAS REGULARES: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ

*Mara Suely Couto Ferreira¹
Daniele da Silva Costa²
Kélli Cristina de Jesus Ferreira Costa³*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.3

¹ Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia. mara.suelyferreira@gmail.com
² Universidade do Estado do Pará. dsc2709@yahoo.com.br
³ Universidade Federal do Pará. kluzferreira@gmail.com

RESUMO

O presente artigo traz como tema a discussão do processo de inclusão de alunos surdos em turmas regulares de ensino e destaca como objetivo geral analisar as concepções de inclusão da pessoa surda no espaço escolar e como específicos a contextualização histórica do processo de inclusão. Para isso, foi feita uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, por entender que este tipo de pesquisa contribuiu de maneira substancial para o alcance dos objetivos, proporcionando a elaboração de hipótese que foram confirmadas ao longo da realização do trabalho. A problemática apresentada versa sobre: De que maneira é entendido o processo de inclusão de pessoas surdas no contexto escolar? Como suporte teórico foram usados os trabalhos de Silva (2009), Gomes (2006), Fernandes (2006), entre outros que serviram de referências para as discussões aqui dirimidas. Optou-se pela utilização de uma metodologia de abordagem Qualitativa, de caráter investigativo, que proporcionou um maior entendimento do fenômeno estudado e a compreensão da realidade investigada. A coleta de dados foi feita através de pesquisa de campo, na escola que terá sua identidade resguardada, bem como os docentes sujeitos da pesquisa, quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram realizadas observações e entrevistas. Os resultados apresentados são interpretados e discutidos através da técnica de análise do conteúdo extraído das transcrições da entrevista. Os resultados obtidos indicam as dificuldades docentes para lecionar para alunos surdos e a dificuldade no ensino-aprendizagem de não dominarem ou não saberem Libras, o que dificulta a troca de conhecimentos.

Palavras-Chave: LIBRAS. Aluno surdo. Educação inclusiva.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Ao longo da vida acadêmica depara-se com inúmeros desafios, principalmente de analisar e vivenciar diferentes realidades no espaço educacional, os estágios apresentam-se como a oportunidade de verificação do dualismo existente entre teoria e prática. Em meio a esses estágios depara-se com a realidade de pessoas com deficiências inclusas nas turmas regulares, em especial os alunos com surdez, e a partir desta pesquisa, a qual nos inquieto sobre a forma como estes sujeitos se encontravam no espaço educativo, não raro foi possível observar que as atividades propostas a eles não detinham sua atenção e pouco contribuía para sua aprendizagem.

Nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar as concepções de inclusão da pessoa surda no espaço escolar e como específicos a contextualização histórica do processo de inclusão. Os específicos direcionados a enfatizar as mudanças ocorridas no processo educacional destes sujeitos através das leis regulamentadoras e identificar as

dificuldades do professor que atua em sala de aula com alunos que possuem surdez. A problemática apresentada versa sobre: De que maneira é entendido o processo de inclusão de pessoas surdas no contexto escolar?

A pesquisa optou por utilizar como metodologia, a abordagem qualitativa, de caráter investigativo, que proporcionou um maior entendimento do fenômeno estudado e a compreensão da realidade investigada. Iniciando por uma pesquisa bibliográfica, para que possamos compreender contextos e fatos que são esclarecedores para o entendimento da discussão proposta. A revisão da literatura, trouxe valiosas informações para a produção escrita do trabalho, posterior a isto, a pesquisa de campo, a qual foi realizada em uma escola, localizada na zona rural da cidade de Abaetetuba-Pa, tendo como sujeito um docente o qual com suas respostas contribuiu muito com a discussão proposta neste estudo. Espera-se que esta produção traga contribuições para os que com ela tiverem contato e desperte o interesse de outros para que busquem fazer suas próprias análises e reflexões e possam assim fomentar mais discussões a respeito da temática apresentada.

1 Educação especial e educação dos surdos: marcos históricos

1.1 Breve histórico da educação especial

A história da Educação Especial inicia a partir da segunda metade do Século XIX, com o fim da Segunda Guerra Mundial, onde as pessoas com deficiência, ou melhor, as pessoas que se tornaram deficientes, muito em função dos ferimentos adquiridos em combate, começaram a ser vista como pessoas que mesmo com suas limitações, tinham potencial para outros trabalhos. Isso deve-se a Napoleão Bonaparte que ao exigir “de seus generais que olhassem os seus soldados feridos ou mutilados como elementos potencialmente úteis, tão logo tivessem seus ferimentos curados” (SILVA, 2009). Neste período, começaram a ser discutidas formas de fazer com que estes sujeitos fossem reintegrados a sociedade. Foi também por intermédio de Napoleão Bonaparte, mesmo que de forma indireta, que se criou o braile, o sistema de leitura utilizado por pessoas com deficiência visual até os dias de hoje (GUGEL, 2009).

Já na primeira metade do século XX, na Europa, a Educação Especial passou a ser discutida em vários âmbitos da sociedade. A partir desse momento iniciou-se um movimento em prol da pessoa deficiente, percebendo-se que não é o deficiente que deveria se ajustar a sociedade, mas sim a sociedade que deveria modificar-se para que a pessoa deficiente, também cidadão dessa sociedade, pudessem conviver. Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas empregadas até o momento e buscar implementar metodologias que visassem a inclusão na sua totalidade.

Essa discussão e a necessidade de transformação também chegaram até o Brasil, tendo início em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, reconhecendo que os direitos são comuns a todos os homens, sem qualquer discriminação, enfatizando o direito a educação, uma educação que de fato atendessem a todos, a década de 90 foi a propulsora das mudanças. Em 1990, em Jomtien na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de educação para todos, que em seu artigo 3º, inciso 3 afirma:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem a sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (pág.03)

A garantia desses direitos ganhou força com a promulgação da lei 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, pois regulamentou os direitos expressos na Constituição Federal, pressupondo uma revisão geral nas políticas públicas sociais e nas posturas individuais relacionadas à infância e a juventude, além de que, a partir desse período surgiram inúmeros documentos resultantes de encontros mundiais que se realizaram no âmbito da educação, nos quais o Brasil, também, participou buscando novos paradigmas educacionais.

Dentre os documentos, destaca-se a Declaração de Salamanca em 1994, resultado de um encontro de trezentos países e mais noventa e dois representantes da sociedade civil, na Espanha, na cidade de Salamanca, a qual demarca que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (pág. 05)

Essa declaração veio reafirmar o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser um ensino ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

1.2 Educação de surdos no Brasil

A história da educação de surdos iniciou com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje é o atual Instituto Nacional de Educação de surdos (I.N.E.S). Durante anos o INES foi à única escola para surdos. Hoje é considerada importante referência educacional do Brasil. Fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês Hernest Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D.Pedro II para trabalhar na educação de surdos (GOLDFELD, 2002). No início, eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. A disciplina “Leitura sobre os Lábios”

estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões e a desenvolver a linguagem oral. Assim se deu o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Huet e a língua dos sinais utilizada pelos alunos. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia os especialistas. Assim a comunidade surda veio conquistando seu espaço na sociedade.

Segundo o texto da Constituição Brasileira, em seu artigo 208, fica também garantido “O atendimento especializado aos portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino” e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN- nº 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional procurando trazer a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹ preferencialmente na rede regular de ensino”. Segundo a LDBEN, a “educação especial” é definida no artigo 58, como “a modalidade de educação escolar na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Nesse caso, porém, temos um detalhamento de como este processo, em teoria, deveria ocorrer. Segundo o texto legal no Art. 59- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II Terminalidade específica para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classe comuns;
- IV Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho;
- V Acesso igualitário, aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Mesmo com o amparo das leis ainda é preciso lutar, participar das políticas comunitárias dentro das escolas, das clínicas, dos órgãos públicos buscando mudanças às políticas educacionais. Sendo assim, para que as situações de inclusão sejam vivenciadas por todos os alunos com deficiência, no ano de 2015, foi promulgada a Lei 13.146 do Estatuto da Pessoa com Deficiência ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que representou um grande avanço em todas as áreas na garantia de direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

O mais recente documento é chamado de BNCC, Base Nacional Comum Curricular que também trouxe contribuições para o processo de inclusão, com a proposta

¹ Este termo era utilizado na época em que a lei foi promulgada e ainda não corrigido nos documentos. De acordo com a LBI o correto é Pessoa com Deficiência

de formação integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e chama a atenção para o desenvolvimento de competências e habilidades que são necessárias ao processo de aprendizagem de todos os que dele fazem parte.

1.3 - Lei 10.436 de 24 de abril de 2002

A Lei 10.436/02 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. Ela reconhece a língua de sinais em todo o país, a mesma foi regulamentada e seus fundamentos foram publicados através do decreto governamental 5.626 de 22 de dezembro de 2005, tornando obrigatório o uso da língua de sinais não somente para os surdos, mas também para os professores que atendem esses alunos além de disciplinar a presença de intérpretes de LIBRAS. Já a **Lei 12. 319/10-** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ela foi de grande importância, pois regulamentou a profissão do Intérprete. No Brasil, além de ter domínio sobre a LIBRAS, ele precisa ter domínio do idioma falado no país, conhecer processos, estratégias, técnicas de interpretação e tradução e possuir formação específica na área de atuação.

Todas as leis em defesa da Educação Especial são importantes, pois garantem a acessibilidade e a permanência do deficiente no âmbito escolar, mas também torna a pessoa com deficiência como um ser de direitos, garantindo a equidade a qualquer outra pessoa sem deficiência, mostrando a sociedade capitalista que eles são capazes como qualquer outro ser humano. Em especial, ressalta-se a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar e difundir a mesma.

Assim sendo, observa-se que muitos dos direitos dos alunos surdos estão amparados pela legislação que aparecem através de políticas públicas que garantem o acesso e permanência desse aluno dentro das escolas regulares de ensino, entre outros. Frisa-se que muitos destes direitos ainda continuam somente no papel, como por exemplo, muitas escolas ainda não dispõem de intérpretes e falta formação para os professores do ensino regular, e é preciso que de fato tais conquistas se façam presente no cotidiano destes alunos.

2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS: CONCEITOS

2.1 Definição e classificação de perda auditiva

Gomes (2006, p. 15) elucida que as pessoas que de alguma forma irão realizar trabalho pedagógico com pessoas surdas precisam ter noção do que é surdez, aumentando assim a possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas. Quanto

ao período de aquisição, a autora classifica a surdez em dois grandes grupos: Congênitas e Adquiridas. A primeira diz respeito quando a pessoa já nasce surda, nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem. A segunda quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida, nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem.

Conforme Gomes (2006, p. 17), “a surdez é uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança”. De acordo com o grau da perda auditiva, pode ser: leve, moderada, severa ou profunda, definidas como em Gomes (2006):

Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.

Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

Surdez severa: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado (p. 17).

Fernandes (2006, p. 68) conceitua a surdez “como uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem oral”. A autora ainda comenta que o surdo é aquela pessoa “cuja audição não é funcional na vida comum e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva”.

2.2 Língua Brasileira de Sinais-Libras

Rodrigues (2007) afirma que as Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais. Pereira (2011) comenta que as Línguas de Sinais Brasileira (LSB) é a língua natural da comunidade surda brasileira. A autora comenta que as línguas de sinais são chamadas de línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. A Lei 10.436 de 2002 em seu Artigo 1-Parágrafo único:

Entende como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Segundo esta lei, LIBRAS é considerada L1, ou seja, é a língua materna da comunidade surda, porém não poderá substituir a L2 que é a Língua Portuguesa na modalidade escrita já que essa se faz necessária para o convívio em sociedade em uma sociedade letrada. Ainda no que diz respeito à língua de sinais, Rodrigues elucida que:

Ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias. Atribui-se às Línguas de Sinais o status de língua, porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico (RODRIGUES, 2007, p. 3).

Para Rosa (2011) “a educação de surdos é feita por aqueles que participam dela. É assim que a LIBRAS terá aceitação e propagação no ambiente escolar e social; é desta forma que o surdo passará a interagir com o meio, desenvolvendo-se”. Desse modo, o ambiente, as metodologias devem ser propícias ao aprendizado. Esse aluno surdo também tem os mesmos direitos a uma educação de qualidade.

2.3 Formação de professores na inclusão de alunos surdos

Em relação à formação docente, a Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional, no art. 59. III, afirma: “a atuação de professores com especialização em nível médio ou superior, para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para atuarem com alunos especiais na classe”. Nesse sentido, os professores deveriam ter capacitação devida para trabalhar com alunos que fazem parte do processo de inclusão: surdos, cegos, etc., sejam nas salas de Atendimento Educacional Especializado ou nas classes regulares. Grande parte das vezes, o que se vê são profissionais despreparados para receber o aluno surdo, pois não dominam o básico da língua de sinais e na maioria dos casos a escola não conta com intérpretes dificultando a aprendizagem dos surdos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em nosso país, percebe-se que uma parte dos docentes não possuem formação adequada para o atendimento dos alunos, em virtude de inúmeros fatores, entre eles a formação inicial que não contemplou o que preconizam as leis de inclusão.

Perrenoud (2002) afirma que a maioria dos professores em exercício desempenham suas atividades pedagógicas a partir das aligeiradas formações recebidas, tanto nos cursos de magistério em nível médio, quanto nos cursos superiores, o que produz uma formação bastante rudimentar. Considera ainda que o educador é colocado numa situação delicada, na qual, ao mesmo tempo em que precisa integrar e ajudar a criança a se desenvolver, mesmo sem ter recebido uma formação que lhe dê subsídio, tem que confrontar seus medos, anseios e desenvolver sua prática para contribuir com o andamento de sua turma.

Oliveira (2011) e Mantoan (2010) em seus trabalhos mostram que os problemas vivenciados pelos professores estão relacionados a diversos fatores, entre os quais se destacam: a formação inicial rudimentar e a falta de formação continuada. Segundo as autoras estas são apenas algumas das travas que vem dificultando o trabalho de inclusão nas escolas públicas. Segundo Libâneo (1998), os momentos de formação inicial e continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que só após o desenvolvimento da sua prática e que poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula. Buscam assim melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do primeiro momento de aula, pois a prática pedagógica que desenvolvem nas escolas, exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com as especificidades de cada um dos alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade. É preciso uma formação inicial e continuada mais direcionada para o enfrentamento do dia a dia em uma sala de aula onde o aluno surdo está presente.

Silva (2009) afirma que “a formação dos professores dá condições necessárias para que as práticas integradoras sejam positivas”, já que caso ele se sinta pouco competente pode vir a desenvolver além de expectativas negativas, menor interação e atenção dos alunos. Dito isto, a formação do professor se constitui um elemento primordial para a construção e reconstrução dos conhecimentos em sala de aula. A formação é fundamental para uma boa atuação educativa junto aos alunos surdos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

3.1. Caracterizações do objeto de estudo

O interesse deste trabalho é o de analisar a prática de um docente que atua no 5º ano (que se chamará professor X para manter sua identidade preservada) de uma escola do campo da Zona Rural de Abaetetuba/Pa, investigando de que forma ele entende e enfrenta o processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula. Para atingir tal objetivo investigou-se também a formação inicial do professor e a contribuição dessa

formação para suas práticas pedagógicas no universo da inclusão. A intenção da pesquisa deixa claro que o foco de interesse não condiz com atividades em que seja necessário quantificar dados ou fazer análises estatísticas, mas que se deve coletar dados no ambiente escolar, onde as informações dependem das falas de professores que estão sempre repletas de subjetividade. Desse modo, optou-se por desenvolver a pesquisa através de uma abordagem qualitativa onde a subjetividade encontra um campo mais apropriado para ser interpretada.

Tomando por base trabalhos de Chizzotti (2003) considera-se que as abordagens qualitativas constituem um campo transdisciplinar em que se faz necessário adotar múltiplos métodos de investigação, pois o objeto de estudo de um fenômeno qualitativo está situado exatamente no local em que este ocorre. É através desse tipo de abordagem que se busca encontrar o sentido do fenômeno e interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

3.2. Descrições das técnicas

De acordo com Silveira e Córdova (2009) em uma pesquisa de caráter qualitativo afirma que as formas mais comuns de coleta de dados são os relatos verbais e não verbais dos atores sociais que vivenciam o fenômeno que se deseja estudar e, portanto, deve ser feita através de um contato direto entre o pesquisador e as pessoas envolvidas no processo. Desse modo, partiu-se do princípio que os procedimentos de coleta de dados deveriam se caracterizar como uma pesquisa de campo, cuja execução exigiu nossa imersão na escola para podermos efetuar uma coleta de dados baseada nos relatos de um professor sobre as metodologias que aplica em sala de aula quando estão diante da presença de alunos surdos.

Adotou-se como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada que foi muito presente durante todo o processo de pesquisa de campo. Para a escolha desse método de coleta tomamos como base as ideias de Lakatos (2007), segundo o qual a entrevista tem sido considerada como uma conversação de natureza profissional durante um encontro entre duas pessoas a fim de obter informações a respeito de determinados assuntos. Para a realização da entrevista adotou-se um roteiro elaborado com três perguntas sobre o tema e o registro sonoro foi feito utilizando um gravador, que serviram para o registro das informações e posterior transcrição. Conduziu-se a entrevista a partir do roteiro inicial, mas isso não impediu que os professores falassem livremente sobre os assuntos que surgiram durante a conversa como desdobramentos do tema principal.

3.3. Lócus da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no cenário espaço temporal da zona rural da cidade de Abaetetuba, em uma escola do campo, a qual não terá seu nome divulgado por questões éticas da pesquisa. No entanto, é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental que fica localizada no Rio Itacuruçá Médio. A referida escola atende duas modalidades de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, apenas no turno da manhã, com uma clientela de 186 alunos.

A escola é de alvenaria com 6 salas de aulas. Dispõe ainda das seguintes dependências: 01 Copa cozinha com dispensa; 01 Sala para biblioteca; 01 Sala de Secretaria; 03 banheiros e 01 pátio amplo. A mesma não tem quadra de esporte, as aulas de Educação Física são realizadas em um campo improvisado que fica próximo à escola.

Este estabelecimento de ensino possui 9 funcionários incluindo professores, serventes, vigias, direção. Também apresenta 4 turmas, uma delas com inclusão de aluno surdo. A escola desenvolve o Programa Mais Educação que é um programa criado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. A escola desenvolve atividades de letramento e matemática entre outros, que objetivam o aprofundamento e/ou a complementação de conhecimentos previstos pelo currículo obrigatório.

O Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador são estratégias do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino

3.4. Procedimentos metodológicos

O caminhar metodológico partiu inicialmente de uma revisão bibliográfica, num outro momento foi um estudo de caso, onde o foco principal se concentrou na busca por literaturas que estivessem relacionadas com aspectos ligados a inclusão, a educação dos surdos. Buscou-se também autores que pudessem fornecer elementos que fortalecem as bases das metodologias de pesquisa qualitativas e utilizamos como fontes livros, artigos, dissertações e revistas que pudessem ampliar nossos conhecimentos a respeito desses assuntos. Após isso foi feita a pesquisa de campo, por meio de entrevista, na referida escola do Rio Itacuruçá Médio, com apenas um professor que atua no 5º ano e trabalha diretamente com alunos surdos.

É um estudo de caso por envolver um grupo pequeno de informantes, somente um docente que ministra aulas para alunos surdos e não conta com intérprete em sala

de aula. Também não nos interessava grande quantidade de dados, pesquisa quantitativa, e sim focar nesse grupo de sujeitos para analisar, segundo suas falas, as metodologias que utilizam no trato com turmas que possuem alunos surdos, aspectos de sua formação inicial que influenciam em suas práticas pedagógicas, a formação continuada que recebem como apoio às atividades profissionais e as dificuldades que enfrentam para lecionarem na turma que possuem alunos surdos.

3.5. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados foi feito através da análise do conteúdo que segundo Silveira e Córdova (2009) iniciam pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Esta técnica foi adotada por ser mais apropriada para o tratamento de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, no caso, das transcrições das entrevistas com professores.

Moraes (1999) afirma que a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, tais como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, etc. Moraes ressalta ainda que os dados advindos dessas várias fontes chegam ao pesquisador em estado bruto, assim precisam ser filtrados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Descrição e análise da entrevista

Este estudo proporcionou uma reflexão diante de todo o trabalho realizado, pois a inclusão ocorre de forma gradativa no lócus da pesquisa. Mesmo assim, verificaram-se as dificuldades que os alunos surdos enfrentam no processo de aprendizagem, pois a escola não oferece boas condições ao atendimento desse público.

Para conseguir as informações levantadas foi feita uma entrevista com o docente X, que é formado em Pedagogia, trabalha cinco anos em sala de aula. Atualmente leciona na turma do 5º ano que possui 24 alunos, sendo um aluno surdo. A entrevistada durante a conversa deixou transparecer sua preocupação e dificuldade para desenvolver suas aulas, apesar disso reconhece a importância do processo de inclusão dos alunos surdos na turma regular de ensino. Segundo o entrevistado X:

Estou fazendo especialização na área da Educação Especial, mas sei que não é suficiente, pois a formação é contínua nunca estaremos prontos e acabados para desenvolvermos qualquer atividade, principalmente quando se fala em Educação. Além do mais, para trabalhar alunos deficientes auditivos é necessário ter curso de Libras,

que é a primeira língua dos surdos, mas não tenho. Após a especialização pretendo fazer o curso, pois sei que me ajudará bastante em meu trabalho.

Observou também o trabalho do docente X para melhor verificar o processo de inclusão. Ele mesmo sem a formação adequada para trabalhar com aluno surdo busca informações por meio de cursos de Educação Especial promovidos pela Secretaria de Educação de Abaetetuba. Todo conhecimento adquirido reflete em uma nova prática a ser incorporada em sala de aula. Sobre isso Serra mostra que:

Até recentemente, apenas os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não, que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas, antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviços através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a acessória pedagógica adequada (SERRA, 2000, p. 34).

Constatou-se que o professor X prepara suas aulas sempre voltadas para as necessidades dos alunos. Desenvolve seu trabalho pensando na educação do seu educando. Planejando, discutindo e refazendo suas atividades quando não consegue ter resultados educativos. A sua formação profissional contribui para o desenvolvimento do seu aluno, pois é muito criativo, dinâmico, ele constrói meios de fazer o aluno não se sentir rotulado. Apesar desses avanços serem lentos, a ação realizada é reconhecida no âmbito escolar. Perguntou-se ao docente X: o aluno surdo está evoluindo no processo de aprendizagem? Ele respondeu:

Ele está se desenvolvendo de acordo com sua possibilidade, pois seria importante se tivéssemos na sala de aula um intérprete e o próprio aluno pudesse aprender Libras. Mas, infelizmente a escola não dispõe desse profissional. Sei que para o aluno se desenvolver é preciso que ela ao menos saiba Libras, o fato dele não saber o prejudica.

O aluno não faz acompanhamento especializado em nenhuma instituição nem tão pouco na Secretaria Municipal de Educação -SEMEC, no Setor de Educação Especial, muito menos em alguma escola polo que tenha este tipo de atendimento ofertado aos alunos. Percebeu-se que a instituição não está preparada para atender também o aluno surdo. Os serviços especializados são fundamentais ao atendimento do aluno surdo. A educação não se restringe apenas a sala de aula.

Na escola foi possível detectar o interesse do docente para a dimensão da prática pedagógica. A ação educacional desenvolvida na sala de aula é refletida na relação professor-aluno com o conhecimento. A organização dessa ação envolve as interações e o contexto do aluno, pois é considerado um ponto de partida para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Por meio da interação em sala de aula a professora buscou conhecer primeiramente o contexto histórico do aluno surdo, após seu com-

portamento, atitude de convívio social e assimilação de conhecimento. Fatores essenciais para a construção do seu planejamento em sala de aula.

Após isso, os procedimentos a serem usados em relação à formulação de conteúdo, objetivos e metodologia, passaram a ser organizados. Os temas são os mesmos para a turma, mas a sequência e a lógica da estruturação do conteúdo para aluno surdo é outra.

A formulação de tarefas de aprendizagem com base em situações-problemas é realizada para o aluno desenvolver suas habilidades cognitivas gerais e específicas ao nível de sua capacidade.

Professor X buscou adquirir método e estratégias de atividades para investigar se o aprendizado do aluno está sendo garantido. O mesmo realizou trabalhos em grupos, inserindo o aluno surdo sempre com outros colegas e trabalhando a diferença com intuito dos mesmos reconhecerem a realidade do outro, aprendendo a respeitar a diversidade dentro e fora do espaço escolar.

Perguntou-se ao professor X sobre se as habilidades e competências do aluno surdo estão sendo trabalhadas por meio de sua prática pedagógica. Ele respondeu que:

Nos trabalhos desenvolvidos pelo aluno surdo em sala de aula procuro deixar-lhe a vontade, por exemplo, nas pinturas de desenhos livres, montagens de quebra-cabeça, jogo da memória e outras atividades como trabalhos em grupos. Percebo seu interesse e habilidades para realizar essas tarefas. Nas brincadeiras feitas na sala de aula e até mesmo nos momentos de recreação ele sempre participa. Dessa forma, acredito que suas habilidades e competências tem se desenvolvido.

Com essa postura professor X estimula o aluno, captando e polarizando sua atenção, despertando o seu interesse usando procedimentos incentivadores. Apesar da escola não oferecer materiais que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, a ação do professor X frente dessa problemática não estabeleceu um trabalho vazio, sem criatividade.

PARA NÃO CONCLUIR

A inclusão do aluno surdo na escola de ensino regular prioriza uma busca de condições que garantam a participação deste em sala de aula e dê os devidos suportes que auxiliem sua aprendizagem.

A partir da Lei de Libras observou-se que a disciplinas voltadas ao processo de inclusão, bem como Libras passaram a ser obrigatórias nos cursos de Licenciatura, a mesma apresenta-se como uma necessidade no contexto atual, diante da perspectiva de uma educação inclusiva se torna essencial para a formação dos professores, principalmente na formação do professor da educação básica, uma vez que ele deverá

encontrar alunos com deficiência nas salas de aula e precisará adaptar suas práticas pedagógicas a diferentes situações do cotidiano escolar e a grupo de alunos diferenciados para os quais irá lecionar, sejam surdos, cegos, etc.

A inclusão dos alunos surdos em salas de aulas do ensino regular tem provocado várias mudanças nesse contexto educacional e o processo vem modificando o ambiente escolar em aspectos que vão desde a convivência de alunos, professores, técnicos e gestores com os alunos surdos, em um mesmo espaço físico, até uma completa reformulação na organização do trabalho pedagógico das escolas, principalmente entre os professores que tem contato direto e por mais tempo com eles.

Acredita-se que essa inserção no ambiente escolar é uma experiência fundamental para a sociedade escolar, pois cria uma atmosfera em que se faz necessário aprender a conviver, ajudar e respeitar as diferenças, mas o ganho educacional é sem dúvida para os alunos surdos que passaram a compartilhar o mesmo palco com os atores do universo escolar, trocando experiências e obtendo conhecimentos de uma forma geral. Assim, todas as pessoas tem o direito ao acesso e a permanência na escola pública, gratuita e de qualidade, aspecto desejado pela sociedade e garantido pelas leis.

É importante que haja o comprometimento das Secretarias de Educação com a formação continuada dos professores, não só de Pedagogia, mas com todos os profissionais da educação, oferecendo cursos de capacitação voltados para a Educação Inclusiva, Educação dos surdos e, desse modo, garantir a esses profissionais a oportunidade de suprir as lacunas deixadas durante a sua formação acadêmica e permitir que possam se qualificar e atender a todos de forma mais justa e igualitária. Os governos Federal, Estadual e Municipal devem oferecer melhores condições para o acesso e a permanência dos alunos surdos no ensino básico, não só melhorando a infraestrutura das escolas, mas também garantindo a contratação de profissionais intérpretes de Libras e outros profissionais habilitados para atuar nas escolas e nas salas de Atendimento Educacional Especializado, contribuindo dessa forma para a consolidação de um processo inclusivo com mais qualidade na educação de todos.

REFERÊNCIAS

\BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Resolução 02/2001**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial -MEC, SEESP, 2001.

_____. **Lei nº 10.436, 24/04/2002 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Brasília, DF: Senado. 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa Qualitativa em ciências Humanas e Sociais Evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Vol.16, número 002. 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Cláudia Ap. Valderramas. **A audição e a surdez**. IN: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. S.o Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Construir a escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão**. Programa Salto para o Futuro. In: Boletim da Série Escola de atenção às diferenças. Brasília: MEC/SEED, 2010.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Ingrid Bergman Ribeiro. **A importância da formação dos profissionais da educação para atender alunos com deficiência no ensino regular**. Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da EDUVALE. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de S.o Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011.

PEREIRA, Graciele Kerlen. **Curso de formação básica em LIBRAS**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2002.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013.

RODRIGUES, Telma Tietre. **LIBRAS**. Universidade Estácio de Sá. 2007.

ROSA, Emiliana Faria. **Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.146-157, jul./dez. 2011.

SERRA, Dayse. **Inclusão e Ambiente Escolar**. In: ROSITA, Elder Carvalho; *Inclusão e Educação: A nova LDB e Educação Especial*, 2000.

SILVA, Lídia Martins Da. **Educação inclusiva e formação de professores**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação do Curso de Especialização *Latu Sensu* a distância em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



CAPÍTULO 4

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

*Janaína Costa Pantoja¹
Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa²
Rayra Cardoso Duarte³*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.4

¹ Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia. costajanaina842@gmail.com
² Universidade Federal do Pará. kluzferreira@gmail.com
³ Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia. rayraduarte91@gmail.com

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar os principais impedimentos na busca pela formação dos profissionais que atuam na Sala de Recurso Multifuncional no município de Abaetetuba – PA, dando ênfase a formação continuada, assim, apontando os desafios e perspectivas dos profissionais lotados nesta área, tem como objetivos específicos identificar os desafios dos docentes no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais; descrever as principais perspectivas após as formações específicas; e constatar o desenvolvimento dos discentes e a necessidade de formação e aperfeiçoamento contínuo. Nesse sentido, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com abordagens comparativas, utilizou-se a coleta de dados por meio de formulário eletrônico contendo dez perguntas objetivas e subjetivas na qual versaram a formação continuada dos professores e as principais dificuldades que estes enfrentam, foi realizada a análise e levantamento bibliográfico sobre a temática. Os autores que embasaram e utilizados, destacam-se: Brasil (2010), Oliveira, Gotti e Dutra (2006), Duarte (2019), Imbernón (2010), Pantoja (2019) e Libâneo (2002). Sendo assim, a partir dessa pesquisa compreendeu-se que a formação continuada se torna imprescindível para a prática do profissional que atua na Sala de Recurso Multifuncional, sendo que, a formação fundamenta e contribui na didática, métodos e no ensino da pessoa com deficiência. Apesar dos desafios enfrentados pelos docentes, suas perspectivas almejadas fazem da formação continuada um espaço de aprendizado e conhecimento.

Palavras-chaves: Formação Continuada. Sala de Recurso Multifuncional. Docentes

INTRODUÇÃO

A importância da formação continuada para os profissionais da educação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas tornou-se importante para o processo formativo dos alunos, no entanto, as formações vêm sendo debatidas quanto sua veracidade, uma vez que, muitos profissionais apenas passam pelas formações ao invés de vivenciá-las de fato. O mercado de trabalho almeja por profissionais capacitados e especializados, porém, compreender os motivos pelos quais muitos não procuram formações é impreterível para esta pesquisa.

Sendo assim, torna-se relevante debater a visão dos profissionais quanto aos desafios que encontram ao buscar se qualificar ou pela ausência delas, assim como, torna-se relevante identificar suas perspectivas sobre as formações que estão ou pretendem realizar e se de fato estas conseguem corresponder às suas necessidades. Desta forma, tem-se uma visão importante acerca dos desafios e perspectivas dos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A formação continuada tem como perspectiva mais relevante para atuação do profissional da SRM uma prática pedagógica eficaz, onde estabelece conhecimentos em relação sua própria atuação. Destarte, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os desafios e perspectivas da formação continuada dos docentes das SRM; e os objetivos específicos versaram em torno de identificar os desafios dos docentes no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais; descrever as principais perspectivas dos educadores após as formações específicas; e constatar o desenvolvimento dos discentes e a necessidade de formação e aperfeiçoamento contínuo de educadores.

Partindo do princípio de que as formações continuadas para os docentes da SRM visam estabelecer senso crítico em relação sua prática educativa, como também a inter-relação mútua com outros profissionais e concomitantemente a troca de experiências e metodologias, entende-se então a importância destes profissionais estarem aptos a receber conhecimento e desenvolver uma prática educativa inovadora. Desta forma, a questão problema dessa pesquisa gira em torno de: Quais os desafios e perspectivas enfrentados pelos docentes da Sala de Recursos Multifuncionais ao buscar formação?

A metodologia utilizada deu-se em pesquisa qualitativa e comparativa em razão de adequar-se à nossa proposta de estudo. O método qualitativo relaciona-se com a temática abordada ao autor Richardson (1999, p. 102) que destaca “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas de consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno”. Já a pesquisa de natureza comparativa, é relevante pois a comparação é um método natural do ser humano afim de comparar para então conhecer o objeto, de forma “inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais” (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1948, p. 49).

A pesquisa foi realizada com 4 (quatro) docentes lotados na SRM de escolas municipais da rede pública no município de Abaetetuba, a escolha dos profissionais se deu pelo fato destes se dispuserem a colaborar com a pesquisa. Para isso, utilizou-se nomes fictícios, garantindo o respeito com as docentes entrevistadas. Sendo assim, tem-se os nomes: Maria, Marta, Olivia e Raquel. E realizou-se a pesquisa de campo, onde, fez-se a coleta de dados por meio de um formulário eletrônico estruturado com 10 (dez) perguntas objetivas e subjetivas que versaram sobre questões da formação continuada dos pesquisados e as dificuldades que enfrentam, o formulário foi enviado via link pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

São perguntas que irão mobilizar as reflexões e indagá-los sobre a temática em estudo e as relações de educadores em atuação e a formação específica. As indagações foram estendidas a educadores de diversas idades e tempo de atuação na profissão mais especificamente de 20 a 30 anos de idade ou de 30 a 40 anos de idade ou de 40 a 50 anos de idade. Segundo Freitas, o formulário eletrônico torna-se relevante porque o “pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas” (FREITAS et al., 2004, p.12). A utilização deste método desenvolveu-se por meio de procedimentos éticos, respeitando os entrevistados e assegurando sigilo em relação a sua identidade.

Os principais autores que auxiliaram como subsídios teóricos nesta pesquisa foram, (BRASIL, 2010), (OLIVEIRA, GOTTI e DUTRA, 2006), (DUARTE, 2019), (IMBERNÓN, 2010), (PANTOJA, 2019), (Lei 9394/96 LDB) e (LIBÂNEO, 2002). O artigo foi dividido em quatro seções sendo que na primeira mencionou os desafios docentes no cotidiano da sala de recursos multifuncionais, na segunda seção aborda-se as principais perspectivas dos docentes após as formações específicas, na terceira seção abordou-se o desenvolvimento docente e a necessidade de formação e aperfeiçoamento contínuo, cada seção descrevendo, comparando e interligando as respostas dos entrevistados, logo em seguida na quarta seção aborda-se a conclusão.

1 OS DESAFIOS DOCENTES NO COTIDIANO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As salas de recursos multifuncionais são espaços organizados que se localizam dentro do ambiente escolar contendo equipamentos, materiais didáticos, recursos de Tecnologia Assistiva, e profissionais especializados para dar atendimentos as pessoas com deficiência. Ressaltando que para incluir a pessoa com deficiência não é somente colocá-la em sala de aula, mas sim, desenvolver Atendimento Educacional Especializado – AEE para que o aluno (a) possam ser inseridos de fato na escola.

[...] são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais, por meio do 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 (OLIVEIRA, GOTTI e DUTRA, 2006 p. 13).

Por isso, a importância de desenvolver um trabalho pedagógico que proporcione a pessoa com deficiência alcançar o conhecimento. Dessa forma, a exigência ao profissional que atua na SRM para obter formação continuada é justamente para estarem aptos a inovação em suas práticas, porém para alguns profissionais torna-se um desafio buscar especializar-se e estabelecer uma colaboração entre os demais profissionais,

o tempo de ir em busca de conhecimento e desenvolver metodologias diferenciadas, falta de conhecimento em lidar com a pessoa com deficiência.

Neste sentido, as entrevistadas relataram sobre seus desafios ao buscarem formações continuadas para aperfeiçoar sua prática pedagógica, assim como as suas principais dificuldades no percurso da prática docente. Salientando que a média de atuação dos quatro docentes na Educação Especial varia de dez anos a mais, com base nesta pergunta do questionário percebeu-se que os entrevistados possuem inúmeras experiências na prática e noções sobre o assunto, o que foi de fundamental importância para responderem as outras perguntas da pesquisa. A docente denominada de forma fictícia como: Maria, evidencia que:

Meus principais desafios em buscar formações têm como objetivo uma educação humanizada, democrática, participativa, em busca de um ensino aprendizagem que atenda às necessidades de todos os envolvidos (MARIA, 2019).

A ressalta que é necessário priorizar a busca pela formação e coloca que isso é um desafio, haja vista as dificuldades encontradas no percurso em sua atuação, enfatizando que a educação deve ser: humanizada, democrática, participativa. Já a docente Marta respondeu “Tempo” (MARTA, 2019), pelo fato de não ter o tempo necessário para buscar formações e concomitantemente aperfeiçoar suas práticas, enquanto a docente Olivia descreveu:

Buscar sempre o conhecimento, pois há um leque de deficiências, transtornos, etc. que a cada dia desafia a escola. Precisamos sempre buscar o conhecimento e novas metodologias (OLIVIA, 2019).

A docente salienta sobre a importância de buscar conhecimento relacionados às várias deficiências e transtornos que no dia-a-dia tornam-se um desafio a serem enfrentados por isso a importância de aprimorar as metodologias por meio das formações. Em contrapartida (Raquel, 2020) respondeu:

Falta de tempo, falta de formações constantes e específicas (de preferência em EAD) por ter horários flexíveis, e algumas vezes formações com alto investimento.

A análise sobre os desafios que as docentes encontram ao buscar formação mostrou que a Maria e a Olivia descreveram de forma mais geral, como uma educação democrática e participativa que atenda a todos de forma igualitária, a Olivia também relevou que busca sempre o conhecimento para compreender as deficiências que se torna um desafio diário, já a Marta e Raquel tem como principal desafio o tempo. Por este motivo destaca-se os cursos online como EAD (Educação a Distância) como forma de atender a essa demanda de docentes.

Na SRM para atender a pessoa com deficiência é preciso ter conhecimento dos recursos específicos que possam ser empregados dentro de suas práticas pedagógi-

cas para contemplar a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, torna-se necessário ter uma preparação dos profissionais que trabalham nesses ambientes, porém, pensar em uma formação continuada para os mesmos pode ser relevante em desenvolver uma educação inclusiva com profissionais especializados na área. Segundo a Nota Técnica nº 11/2010, sobre as finalidades e atuações do profissional na SRM, estes necessitam:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 09).

As SRM emergem com o desígnio de cooperação ao discente com deficiência, concretizando diariamente os pareceres da Educação Especial e Inclusiva, almejando oportunidades e a presença constante dos discentes no ensino regular tendo recursos assistivos e acessibilidade em função de seu desenvolvimento. Segundo Alves (2006) a SRM é um ambiente preparado com aparatos de recursos diversificados e especialistas formados para assistencializar as especificidades educativas dos alunos, além de possuírem os requisitos essenciais para atender a diversidade e proporcionar acesso, participação e apropriação de conhecimentos.

2 AS PRINCIPAIS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES APÓS AS FORMAÇÕES ESPECÍFICAS

Os profissionais que atuam na SRM precisam superar diariamente suas dificuldades e perceber o quão importante é estarem aptos a receber e buscar conhecimento, com isso, todos os profissionais poderiam aprimorar seu conhecimento. A proeminência dos docentes em formar reflexões a respeito de suas práticas em seu campo de atuação é fundamental, entretanto, para melhores resultados e alcançar os objetivos é imprescindível o envolvimento dos professores e demais servidores, para concomitantemente constituir o aprimoramento grupal e não isolado (DUARTE, 2019, p. 42). Nas afirmações de Imbernón (2010, p.67), sobre formação continuada:

Referimo-nos aqui à formação dirigida a uma pessoa individualmente, sem levar em consideração o grupo, a comunidade e o contexto em que se insere. Podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores [...].

Segundo o autor, a independência de buscar formações permite experiências de-
veras enriquecedoras e desenvolvimento pessoal, contudo, torna-se ao mesmo tempo
demasiadamente empobrecido por prevalecer o individualismo, falta de solidariedade
e hábitos egocêntricos exagerados. A Educação Inclusiva deve envolver vários aspectos
que são fundamentais para o crescimento educacional dos discentes, envolvendo
família, comunidade, professores, escola (DUARTE, 2019, p. 42).

O comprometimento de trabalhar a realidade dos alunos seja a pessoa com deficiência ou não, é importante para que os profissionais deem suporte para atender às dificuldades dos alunos, trabalhando o cotidiano de cada um, além disso, o ambiente escolar tem que incentivar os profissionais a irem buscar formação para que possa adentrar a realidade dos mesmos contribuindo no processo de ensino/aprendizagem. (PANTOJA, 2019, p. 23-24).

Com a formação continuada os profissionais da sala de recurso irão realizar: atividades diferenciadas que possam atender as especificidades de cada aluno (a), criatividade, atividades que possibilitem descobertas, raciocínio, percepção dentre outras. As formações específicas como a formação em educação especial visa contribuir ao profissional conhecimento e conduzir o processo de ensino aprendizagem dos alunos que necessitam de atendimento. Com isso, podemos observar de acordo com as entrevistas e análises sobre as perspectivas dos educadores após as formações especificadas. Quando perguntados sobre quais as suas perspectivas ao fazer um curso de formação continuada, a docente Maria respondeu:

Superar as dificuldades e buscar novos desafios que venham contribuir para o avanço e sucesso na educação de nossos alunos, assim como a valorização profissional (MARIA, 2019).

A docente Marta respondeu “Aprimorar os conhecimentos, atualização profissional”; já a docente Olivia (2019) descreveu: “Buscar novas metodologias, conhecimento, aprendizado e tecnologia assistivas que garantam um bom desempenho no trabalho e uma inclusão significativa”; em contrapartida, e a docente Raquel respondeu:

As minhas perspectivas é a de sair da rotina tradicional, pois sabemos que o conhecimento está em constante transformação, ele não é estático e a formação continuada é capaz de proporcionar conhecimentos, concedendo ao docente aprimorar cada vez mais suas práticas pedagógicas com aulas dinâmicas e contextualizadas, possibilitando aos estudantes serem construtores de seus próprios conhecimentos (RAQUEL, 2020).

Destarte, a pesquisa revelou que as quatro docentes tiveram respostas semelhantes destinadas ao aperfeiçoamento das metodologias, aprimoramento dos conhecimentos e a busca para superar as dificuldades valorizando o profissional, assim como, sair da zona de conforto e buscar novas estratégias e a inclusão por meio da formação continuada.

A próxima pergunta foi, em sua opinião, como docente da sala de recursos multifuncionais, acredita ser necessário o docente realizar formação continuada? Justifique. A docente Maria respondeu:

Sim, indubitavelmente, não só da sala de recurso; mas todos os que fazem parte do processo educacional necessitam de formação continuada sempre para que tenhamos uma escola mais humana, e acima de tudo democrática, onde todos possam buscar seus direitos e assumir seus deveres (MARIA, 2019).

De acordo com a resposta de Maria percebe a necessidade da formação continuada para a humanização do ambiente educacional de forma democrática, e enfatiza a participação de todos os docentes nesse processo garantindo os direitos e deveres dos discentes. A docente Marta descreveu:

A formação continuada é importante e necessária para todos os professores, independente de sua lotação, se na classe regular/comum ou no atendimento educacional especializado porque o profissional tem como instrumento de trabalho o conhecimento, e este todos sabem, é dinâmico, estamos sempre em constante (re) construção do conhecimento. E, a formação continuada é um processo constante de aperfeiçoamento de saberes necessários a atividade docente, que pode assegurar ações pedagógicas mais efetivas e que venham promover aprendizagens significativas. A formação continuada é necessária e deveria ser obrigatória ao docente, pois no contexto educacional e social que estamos inseridos a escola precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Muitas questões que o professor precisa lidar na sala de aula, na escola não estão no seu currículo de formação, mas precisam ser abordadas por ele, como o bullying, como a diversidade cultural, as questões ambientais, as dificuldades de aprendizagem, por serem uma necessidade crescente no cotidiano do professor. Para o professor que atua na sala multifuncional, no AEE, acrescido a todas essas questões abordadas tem as necessidades específicas de cada aluno oriundas da deficiência e/ou do transtorno e das habilidades. A formação continuada para o professor especializado torna-se fundamental pelo fato da didática no ensino do aluno com deficiência precisa ser específica não só em relação às peculiaridades do quadro da deficiência, como também em relação à individualidade de cada sujeito. O professor do AEE está sempre buscando desenvolver suas habilidades e estimulando as potencialidades de seus alunos, pois acredita na plasticidade cerebral, para ter êxito nesse trabalho deve estar em constante processo de formação, pois há algo novo todo dia, uma inquietação, uma resposta diferente, o professor está aprendendo todo dia (MARTA, 2019).

A docente Olivia (2019) respondeu “A formação deve ser continuadas, não podemos parar de estudar e buscar conhecimento”; nestas circunstâncias a relevância da formação continuada para docentes que atuam com as demandas específicas é notória e de fundamental importância para a atuação do profissional, como para o desenvolvimento do educando. Já a docente Raquel também dá seu parecer e reflexões a cerca destas guarnições, ela menciona que:

Sim. A formação continuada deve ser um processo permanente, uma vez, que proporciona ao educador aperfeiçoamento e reflexão de sua prática pedagógica, pois é em contato com o novo, com as novas ideias, novas vertentes e conhecimentos pedagógicos que ocorre a mudança e aprimoramento do aprendizado que foi adquirido na formação inicial, sendo capaz de assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos estudantes (RAQUEL, 2020).

Com base nas respostas da última pergunta as quatro docentes responderam a seriedade de buscar-se formação continuada não somente para profissionais que atuam na SRM, como também, todos os demais que atuam na educação. Uma vez que, o conhecimento é seu instrumento de trabalho e o aperfeiçoamento fará que novas transformações profissionais e metodológicas sejam realizadas, proporcionando ambientes com mais ensino e aprendizagens.

3 DESENVOLVIMENTO DOCENTE E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO CONTÍNUO

O desenvolvimento dos professores que atuam na SRM precisa ser contínuo e eficaz afim de compreender as possíveis dificuldades relacionadas a aprendizagem dos alunos, mas, para compreendê-las é necessário que os mesmos busquem formações e aperfeiçoamento para distinguir, assegurar e promover uma aprendizagem significativa. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira a Lei 9394/96 em seu TÍTULO VI ressalta dos profissionais da educação no seu Art. 63º. Determina-se:

Os institutos de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

De acordo com a LDBEN 9394/96, percebe-se o quão importante a formação docente no desenvolvimento de competências, na qual todo profissional que despõem a buscar formação possibilita a si mesmo, uma prática inovadora que visa contribuir também com os alunos. Tratando de um profissional que atua na SRM, este professor precisa também se aperfeiçoar e buscar formação para atuar nesta área, a própria lei respalda essa relevância de se ter formação para conseguir adquirir conhecimento, estabelecer metodologias diferenciadas para atender a pessoa com deficiência, criar atividades que desenvolva aprendizagem do aluno (a), acaba-se corroborando na sua prática.

A formação continuada contempla os aspectos da educação, pois o professor que busca uma formação para transformar sua prática de maneira inovadora, no entanto, vai estar contemplando a educação e sua valorização no seu ambiente de trabalho. Todo professor que autoanalisa seu trabalho, percebe que precisa fazê-lo de forma diferenciada para atender seus alunos, porém há exigências da contemporaneidade que também influenciam nessa reflexão de perceber a necessidade de atualização. Para Libâneo (2002, pág. 42)

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para teoria e a prática de ensinar...assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua cons-

ciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõem os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A partir dessa premissa a formação continuada torna-se essencial na práxis do professor. E o fazer pedagógico necessita ser discutido e analisado fazendo com que o professor reflita sobre sua atuação, quando ocorre essa reflexão acaba tendo um avanço no processo de ensino de aprendizagem, e os profissionais da educação acabam tendo o aprimoramento e permitem estarem bem atualizados em relação as informações e as tendências educacionais.

Para tanto, a formação continuada proporciona aos profissionais que trabalham na SRM desenvolvimento profissional de suas carreiras, que visam contribuir em uma prática inovadora, metodologias diferenciadas, prática pedagógica com recursos que atendam as necessidades de cada aluno, sendo que a formação é o aparato do conhecimento. Dessa forma, de acordo com os entrevistados sobre o porquê de os profissionais não buscarem especializa-se, a docente Maria respondeu:

Acredito que alguns seja por falta de oportunidade no oferecimento de formação garantida pelo governo, outros talvez por falta de valorização profissional, que nem sempre ao especializar-se são garantidos seus direitos de gratificação (MARIA, 2019).

A docente elencou um dos motivos que mais bloqueiam os profissionais ao buscar formações continuadas que é a desvalorização profissional e falta de reconhecimento e oportunidades. Enquanto a docente Marta respondeu “Acomodação”; já a docente Olivia disse “Comodismo e a parte financeira, além de precisar trabalhar de maneira extrapolada para ter uma boa condição financeira”; a docente Raquel relatou:

Por falta de tempo e/ou de interesse, condições financeiras, falta de formação continuada de maneira constante, receio de lidar com novos desafios ou até mesmo por se sentirem frustradas com a falta de valorização pela profissão da docência (RAQUEL, 2020).

Analisando as respostas dos porquês de muitos docentes não se especializarem, as quatro pesquisadas afirmaram ser por falta de tempo, desvalorização profissional, comodismo e condições financeiras. De fato, estes são os principais motivos pelos quais muitos profissionais não buscam formação, acarretando em práticas tradicionalistas e monótonas, o que não pode acontecer em uma SRM, com discentes que carecem de metodologias próprias para suas especificidades.

Ao indagá-las se a falta da formação continuada dificulta no aperfeiçoamento da prática pedagógica, as 4 docentes, ou seja 100% responderam que sim. O que demonstra que a formação continuada é relevante na execução de metodologias e práticas pedagógicas e as entrevistadas revelaram afirmar com a indagação.

Com base nos aperfeiçoamentos contínuos que os profissionais da SRM deveriam buscar as entrevistadas responderam sobre quais formações possuem ao longo da carreira profissional no contexto da Educação Especial e do AEE. Sendo assim, ao indagá-los sobre quais formações continuadas possuíam, Maria descreveu ter “Encontros de formação na área de educação, como, educar na diversidade e outros” (MARIA, 2019); enquanto Marta relatou ter:

Especialização Tradução e Interpretação Libras/ Port. Educar na Diversidade Método Fônico Deficiência Intelectual Autismo Alfabetização e Letramento Políticas Públicas Contação de História Braille Entre outros Simpósios, seminários e Encontros na área de Educação (MARTA, 2019)

A docente Marta descreveu vários cursos em diversificadas áreas da Educação Especial, o que torna seus conhecimentos ricos e conseqüentemente melhores metodologias em sala de aula. Em contrapartida, Olivia descreveu ter “Especialização em Educação Especial. Vários cursos na área” (OLIVIA, 2019); já Raquel disse ter:

Cursos Online: Portas Abertas, Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada), Alfabetização de Alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), TEA Apoio, Aperfeiçoamento em AEE (Atendimento Educacional Especializado), Autismo e Linguagem, Estratégias Práticas de Intervenção nos TEA. Cursos Presenciais: Leitura Inclusiva, Autismo: A Tecnologia Assistiva como Ferramenta ao Processo de Ensino e Aprendizagem, Deficiência Visual e TEA: Saberes para Práticas Inclusivas, Refletindo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Curso do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação, A Educação Inclusiva no Cenário Atual da Escola, Deficiência Visual, Inclusão Escolar: Vivência e Concretização, da Função Social da Escola “Tempo de Recriar, Tempo de Incluir, Saberes e Práticas para a Construção da Escola para Todos, Inclusão e Renovação da Escola: Das Políticas Públicas Às Práticas Educacionais, Síndrome de Williams Beuren, Curso de Aperfeiçoamento Conversando Sobre Educação Inclusiva, Recursos que Facilitam o Ensino da Gramática, Formação Pedagógica: Aprofundamento em Educação Especial, Diversidade: O Desafio das Diferenças na Escola, Programas Libras para Todos, Libras Adulto e Pós-graduação em Psicopedagogia com habilitação em Educação Especial (RAQUEL, 2020).

Avaliando as respostas sobre as formações que possuem, observou-se que os quatro docentes tem inúmeros cursos na área incluindo os vários tipos de deficiências, sendo que, apenas a Marta, Olivia e Raquel possuem especialização em áreas da Educação Especial e apenas a professora Raquel descreveu ter curso específico no AEE. Salienta-se a relevância de ter conhecimento sobre as várias áreas da Educação Especial, contudo, é primordial conhecer as legislações e bases legais que regem o AEE nas SRM, um curso específico nesta área torna-se imprescindível.

Ao perguntar sobre a quanto tempo estavam atuando na SRM, Maria respondeu “Um ano, na Educação Especial 10 anos” (MARIA, 2019), segundo a docente sua atuação na SRM já dura um ano, mas, dentro da Educação Especial atua há dez anos; enquanto Marta respondeu “Há 10 anos” (MARTA, 2019); já Olivia respondeu atuar há “15 anos” (OLIVIA, 2019) e Raquel respondeu “Há dez anos” (RAQUEL, 2020).

Desta forma, analisou-se que três destas disseram ter realizado a menos de três meses, enquanto uma docente respondeu a mais de um ano. Sabe-se a importância de obter novos conhecimentos e trocas de experiências por meio de cursos de formações continuadas ao longo do tempo, como forma de aprimorar as metodologias aplicadas aos discentes, e os docentes pesquisados mostraram-se estar atentos quanto a isto.

Segue a próxima pergunta em que os docentes foram questionados, sendo as alternativas disponíveis, entre menos de seis meses, há um ano e mais de um ano.

Gráfico 1 - Há quanto tempo ocorreu sua última formação?

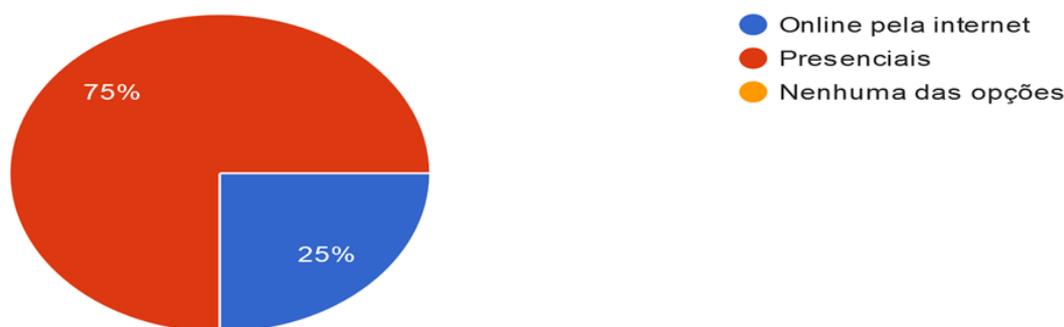


Fonte: Formulário eletrônico.

Sendo assim, 3 pessoas responderam ter feito há menos de seis meses, e uma docente respondeu ter feito há mais de um ano. Constatou-se que as docentes que fizeram formações há menos de seis meses podem estar mais atualizadas que a docente que buscou formação há mais tempo.

Abaixo a seguinte pergunta sobre as preferências de formações:

Gráfico 2 - Você costuma fazer formações online pela internet ou presenciais?



Fonte: Formulário eletrônico.

As respostas revelaram que três das docentes preferem cursos de formações presenciais e uma prefere cursos online pela internet, uma vez que, a qual prefere cursos online possui variados cursos na área das deficiências e do AEE. Portanto, analisou-se

que os cursos online tornam-se um refúgio para continuar obtendo conhecimentos de forma prática e eficaz e os cursos presenciais são importantes para a troca de experiências, ambos necessários e fundamentais.

Muitos foram os resultados e discussões acerca da temática abordada, sendo assim, constatou-se a veracidade das formações continuadas para docentes lotados nas SRM como forma de aperfeiçoamento profissional. Apesar dos desafios diários enfrentados pelos docentes, suas perspectivas continuam sendo aprimorar suas metodologias e contribuir de forma significativa com a educação e as especificidades de cada discente.

4 CONCLUSÃO

A proposta ao decorrer desta pesquisa buscou colaborar para que docentes lotados nas SRM pudessem ser ouvidos em relação a quais seus principais desafios e perspectivas ao buscar, ou não, a formação continuada. Sabe-se o quão relevante as formações tornam-se para o profissional, pois contribui para que novas práticas e metodologias possam ser alcançadas e executadas na prática.

Sendo assim, salienta-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois constatou-se que muitos docentes possuem inúmeros desafios que os impedem de aperfeiçoar-se, como o tempo, sendo assim, como proposta de intervenção salienta-se que estes atentem-se aos cursos de EAD os quais possuem variados cursos na área da educação especial e principalmente no atendimento ao público alvo AEE. Outros desafios são, o comodismo e a falta de valorização profissional, estes precisam ser analisados por cada profissional e reconhecer sua importância para o mundo de forma geral.

A pesquisa verificou por meio do objetivo específico a identificação de outros desafios enfrentados no cotidiano pelos docentes ao ir em busca de formação, principalmente quando se tem uma rotina com inúmeras atividades diárias nas instituições de ensino, ressaltando que os docentes também levam atividades para suas casas. Desta forma, aliar a rotina escolar com as formações não se torna fácil aos docentes, contudo, os entrevistados mostraram-se ter entendimento ao relatar suas dificuldades e mesmo assim indo em busca de novas formações, seja online ou presencial.

É preciso que haja interação entre docentes e mais encontros na área da educação especial enaltecendo também a relevância destes profissionais, em que possam descrever suas perspectivas, já que a pesquisa averiguou de acordo com o objetivo específico sobre as perspectivas que os docentes buscam formações para melhorar principalmente suas práticas e metodologias, assim como, a forma de pensar e agir sobre alguma deficiência específica.

A pesquisa teve como intuito a obtenção destas respostas, sendo que, já é de conhecimento a relevância da busca por formações contínuas, porém, o que impedem estes profissionais de buscá-las diz muito sobre como está sendo realizado seu trabalho. Sendo assim, o objetivo específico sobre o desempenho dos alunos foi alcançado, uma vez que, a eficácia de aprendizagem destes necessitam das práticas e metodologias dos professores. Fatores de extrema relevância para a efetividade das atividades diárias nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAETETUBA. **Município do estado do Pará**. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Abaetetuba>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03orientacoes-para-a-institucionalizacao-na-escola-da-oferta-do-aeem-salas-de-recursos-multifuncionais-nota-tecnica-112010>>

_____. **Lei nº13/2007 de 24 de abril de 2007**. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério de Educação, Brasília. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 03 de set. de 2019.

DUARTE, Rayra Cardoso. **Tecnologia assistiva: uma análise das práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais**. 2019. 81 f. : il.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. In: **CIBRAPEQ Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa**. 2004.

Formulário eletrônico. <https://forms.gle/1AAJSXHkg9ZUzuJD9>

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**/Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Denise Alves; GOTTI, Claudia Maffini, DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de Recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PANTOJA, Janaína Costa. **Prática pedagógica do professor cuidador: Uma experiência educação infantil na escola municipal São José**. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (org). – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **Sozinho, mas não esquecido: uma análise sobre o sistema de monitoramento eletrônico de infratores. O Monitoramento Eletrônico em Debate.** Lumen Juri, 2012. Disponível em: 09/936947/sumario.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2017.

RICHADSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo, 1999.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em Janeiro de 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos e metodologia científica** / Maria Andrade Marconi. 5. Ed. – São Paulo: 2003.

LIBANEO, José Carlos. **Formação dos Profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudanças.** In PIMENTA, Selma Garrido, (orgs). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo,** 1998.



CAPÍTULO 5

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA - PARÁ

*Larissa Cesarina Mota Gomes¹
Gabriela de Jesus Pereira Oliveira²
João Mailson da Silva Quaresma³*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.5

¹ Universidade do Estado do Pará. laragomes0808.lg@gmail.com

² Universidade do Estado do Pará. gabriela09_oliveira@hotmail.com

³ Universidade do Estado do Pará. jm.umbrella.celta@gmail.com

RESUMO

O presente artigo se baseia na importância da discussão sobre a inclusão escolar, seus desafios e possibilidades, tendo como objetivo geral investigar como se dá o processo de escolarização de alunos com deficiência em duas escolas do município de Abaetetuba e como objetivos específicos verificar se as instituições pesquisadas dispõem de recursos para a execução do trabalho da inclusão; identificar se as escolas possuem profissionais capacitados para colaborar com o desenvolvimento dos alunos com deficiência; observar se as instituições apresentam estrutura adequada para recebê-los. Para tanto, foi aplicada uma abordagem de cunho qualitativo por meio de entrevistas não estruturadas com gestores de duas escolas, uma de rede pública e outra da rede privada de ensino do município e uma análise pelo método de observação na estrutura das instituições referidas. Tendo como embasamento teórico autores como: Mantoan (2005); Ferreira e Guimarães (2003); Fernandes (2013), entre outros. A inclusão escolar nas duas instituições de Abaetetuba ainda não está sendo direcionada de maneira completamente adequada, porém, é evidente que ocorreu um avanço por parte do corpo docente das instituições. Portanto, entende-se que esta pesquisa vem contribuir para uma melhor reflexão e análise de como está sendo aplicada a inclusão nas escolas do município, para que a partir delas, possam aprimorar a prática inclusiva não somente na cidade, como também nas demais regiões.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas Inclusivas. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da prática da inclusão de pessoas com deficiência que desde muito tempo perpassou por inúmeros desafios e em contextos sociais e históricos diversificados, nos quais cada lugar e período lidava de forma distinta com esses indivíduos. Em seguimento a isso, a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares também passou a ser objeto de discussão. A principal causa que leva a esta questão de estudo são as limitações sofridas por alunos com deficiência dentro da realidade das escolas em consequência do despreparo e da ausência de políticas públicas educacionais, acarretando assim, o congelamento do seu desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo.

Mesmo com o avanço, na década de 90, da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino do Brasil e em outros países desenvolvidos, para pensar na prática da inclusão é necessário que haja ajustes e um planejamento nos sistemas educacionais que vá abranger todos os alunos, independe de suas características físicas, motoras, sensoriais, emocionais, étnicas, socioeconômicas, entre outros, tendo em vista a questão da diversidade humana que requer respostas para suprir e respeitar as

necessidades de cada indivíduo nos processos de convivência social e desenvolvimento educacional.

Partindo do que pode ser observada sobre as condições da inclusão escolar, levando em consideração as práticas pedagógicas e estrutura física das instituições de ensino, a presente pesquisa busca informações para a seguinte problemática: as escolas de Abaetetuba estão conseguindo suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência?

A hipótese levantada para a pesquisa foi que: a inclusão de alunos com deficiência no município ainda enfrenta inúmeros desafios que se originam principalmente pela falta de recursos governamentais para a adaptação do espaço físico das escolas, para a elaboração de projetos voltados para a questão, além do investimento para a formação de profissionais capacitados para trabalhar de maneira com que o desenvolvimento e o processo de ensino aprendizagem desses alunos com deficiência seja mais eficaz. Por consequência destes fatos, as instituições de ensino ficam expostas a problemas que comprometem o trabalho dos professores por não terem condições ou formação necessária e principalmente o progresso sobre a educação dos alunos.

Sendo assim, o trabalho apresenta como objetivo geral investigar como se dá o processo de escolarização de alunos com deficiência em duas escolas do município de Abaetetuba, trazendo, também, como objetivos específicos: verificar se as instituições pesquisadas dispõem de recursos para a execução do trabalho da inclusão; identificar se as escolas possuem profissionais capacitados para colaborar com o desenvolvimento dos alunos com deficiência e observar se as instituições apresentam estrutura adequada para recebê-los.

A partir disso, realizou-se uma pesquisa de campo, tendo como participantes os gestores de duas escolas no município de Abaetetuba-PA, sendo a primeira da rede pública e a segunda da rede privada de ensino. A pesquisa se deu, primeiramente, por meio da observação sobre a estrutura física das escolas, seguida por entrevistas com os gestores, além do estudo bibliográfico a fim de ter uma base teórica para análise dos resultados obtidos.

Sendo assim, o trabalho se encontra estruturado por tópicos que tratam desde o processo histórico da inclusão, perpassando pelos tópicos: legislações que garantem o direito de pessoas com deficiência; práticas inclusivas no contexto escolar; metodologia; resultados e discussões e por fim, as considerações sobre a pesquisa.

1 PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

O contexto da inclusão perpassou por várias épocas e diferentes culturas, as quais representaram a deficiência de forma excludente e violenta. Correia (1999, apud FRIAS; MENEZES, 2008) afirma que a Idade Antiga, na Grécia, foi marcada por uma grande exclusão, pois, qualquer criança que nascia com alguma deficiência, era abandonada e até assassinada, não tendo a chance de ter um convívio social. Na Idade Média, a deficiência era correlacionada, de acordo com a visão cristã, à ideia de culpa e ao pecado, ou seja, as deficiências físicas, mentais e sensoriais seriam marcas do pecado que interromperia o contato com Deus, sendo assim, marginalizadas, perseguidas e mortas. Para impedir essas atrocidades, algumas pessoas escondiam o membro de sua família que tivesse deficiência, privando-o da vida comunitária e social (FERNANDES, 2013).

No século XVI, surge a primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência, com os médicos alquimistas Paracelso e Cardano, que defendiam a possibilidade de tratamento dessas pessoas. Para eles, as pessoas com deficiência era um problema hereditário ou congênito, sendo assim, não caberia ao clero à resolução sobre a vida desses indivíduos, mas sim aos médicos (PESSOTTI, 1984). A partir disso, a responsabilidade social e política em relação aos cidadãos com deficiência, já não poderia mais ser negada, porém, mesmo com esse fato, ainda não havia a inclusão dessas pessoas com outras sem deficiência dentro da sociedade (PESSOTTI, 1984). Segundo Pessotti (1994, p. 24) “A opção intermediária é a segregação: não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”.

De acordo com Jannuzzi (2004, apud FRIAS; MENEZES, 2008), no Brasil, por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes era limitado aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos nas Santas Casas, com exceção de algumas crianças que frequentavam instruções com outras crianças sem deficiência.

Já no século XX, o processo educacional foi se configurando mais pelo conceito médico-pedagógico, sendo mais direcionado às causas biológicas da deficiência. Com o avanço da medicina, a deficiência, que antes era tratada como algo metafísico, passa a ser considerada doença, o que deu início ao Paradigma da Institucionalização, o qual se resumia em separar as pessoas com deficiência do convívio com outras pessoas, deixando-as internadas para serem tratadas. Esse distanciamento perdurou por quase oito séculos, vigorando até os anos 50 (ARANHA, 2004).

Nos anos 60 e 70, a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e das ações dos movimentos sociais, foram normalizando o convívio social de pessoas com

deficiência, o que foi denominado como o novo Paradigma dos Serviços. Já na década de 80, surge o Paradigma de Suportes, marcado por novos avanços da medicina e na concepção técnico-científica. Nesse período, a luta pelos direitos humanos ganhou força, valorizando a diversidade e a humanização (ARANHA, 2004).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi resultado de inúmeros movimentos sociais tanto nacionais quanto internacionais. Esta declaração define-se por não diferenciar características físicas, intelectuais, orientação sexual, condição social, nacionalidade e outros, sendo assim, a mesma garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos que outros indivíduos. Resultando dessa vez da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração de Jomtien de 1990, que vem chamar a atenção dos países envolvidos para a educação como direito fundamental de todos e como um ponto essencial para o fortalecimento do índice do desenvolvimento humano (MACEDO et al, 2014).

2 LEGISLAÇÕES QUE GARANTEM O DIREITO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para garantir os direitos das pessoas com deficiência, foram criadas várias leis, decretos e declarações dentro da sociedade e a primeira mencionada neste trabalho é a Declaração de Salamanca, de 1994, na qual foi proclamado que todas as crianças possuem o direito à educação, sendo dado, também, oportunidades para que atinjam e mantenham o nível adequado de aprendizagem. Ademais, pode-se dizer que as recomendações e propostas são orientadas por princípios como: Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos e não os alunos às especificidades da escola; o ensino deve ser diversificado e realizado em um espaço comum a todas as crianças. (BRASIL, 1994)

Para mais, segundo a Declaração de Salamanca, todos os governos foram congregados e demandados para que:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- 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.

Dessa forma, com esta Declaração os sistemas de ensino ganharam uma força maior para dar suporte à inclusão dos educandos que necessitavam de um olhar mais

atencioso no seu processo de ensino aprendizagem dentro das instituições educacionais.

A constituição de 1988 também é um marco para o processo educativo, quando no seu Art. 205 assegura 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.

Nesta mesma constituição o Art. 208 reafirma que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Já em 1996, consoante com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9.394, a escola deve aceitar os alunos com deficiência e realizar as adaptações necessárias para que seu direito à educação seja garantido, para isto, no seu Art. 4 inciso III é afirmado que o Estado tem dever também de garantir o

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

Em 1994 surge a Política Nacional de Educação Especial a qual vem permitir a inclusão nas classes regulares de ensino apenas daqueles alunos com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Sendo assim, esta Política acabou sendo um atraso para a educação de alunos com deficiência pelo fato de que excluía grande parte desses indivíduos das classes regulares, mesmo que ainda houvesse o ensino no âmbito da educação especial.

De acordo com o Art. I do Decreto 3.956 (2001) do Congresso Nacional Brasileiro entende-se por deficiência: “uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Neste Decreto, é afirmado que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que outros cidadãos sem deficiência, sendo incluso o de não ser submetido à discriminação, negligências ou qualquer outro ato ligado à sua condição.

Para mais, em julho de 2015 foi criada a Lei 13.146 de julho de 2015 da Constituição da República Federativa do Brasil, instituída Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) sendo esta “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Para a inclusão escolar, o capítulo IV, “do direito à educação” da Lei 13.146 mostra em seu art. 27:

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

Sendo dever não só do Estado assegurar este direito à educação de qualidade à pessoa com deficiência, mas de um conjunto envolvendo também a família, a comunidade escolar e a comunidade.

3 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” que aborda a inclusão como um movimento mundial que ganha força a partir da Conferência Mundial de Educação para todos - 1990, da Declaração de Salamanca - 1994 e da convenção de Guatemala -1999, a educação constitui-se em um novo modelo educacional. Ainda que muitas dificuldades se façam presentes, podemos observar perspectivas de mudanças animadoras na estrutura e cultura das escolas no contexto inclusivo.

A elaboração dessas práticas deve ter como base o próprio educando. Para isso, o educador deve conhecê-lo bem para que saiba os limites do aluno, e fazer com que seus interesses sejam usufruídos como facilitadores no ensino de cada conteúdo. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e espontâneo.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) destaca que o educador deve obter conhecimentos gerais para o exercício da docência, bem como conhecimentos específicos da área. Dessa forma, ele poderá observar as barreiras que o aluno possui para então criar estratégias de práticas pedagógicas para seu desenvolvimento.

Sobre as ações do profissional no contexto da escola inclusiva, a descrição presente no Art. 13 da Resolução Nº. 4 de 2009, tem como objetivo dar direcionamento sobre estratégias para as práticas:

I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com áreas intersetoriais na elaboração d estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e utilizar as

tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias 137 Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Básica 7 Políticas inclusivas e a significação das práticas de educação especial na escola comum que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Esse processo é fundamental para a eficácia das práticas elaboradas, assim como a dedicação do educador em que ele possa explorar a diversidade de estratégias que podem ser utilizadas no contexto escolar. Podemos ressaltar também, que se torna imprescindível para que o educando não sofra o processo de exclusão em sala de aula, onde ele não conseguirá se incluir nas atividades realizadas em sala de aula, impedindo assim o aluno de pôr em prática suas habilidades e especificidades.

Rosseau (2009) aborda alguns conceitos do que podemos associar à exclusão social. Segundo o autor, as desigualdades podem ser naturais ou físicas. Portanto, a exclusão representa a negação de algo para um determinado grupo de pessoas que não se encaixam em um paradigma geralmente aceito, ou seja, se relaciona a condição de “ser diferente”, “não se enquadrar”. Nesse contexto, Pouchmann et al. (2004) comenta:

A exclusão social manifesta-se crescentemente como um fenômeno transdisciplinar que diz respeito tanto ao não acesso de bens e serviços básicos como a existência de segmentos sociais sobrando de estratégias restritas de desenvolvimento socioeconômico, passando pela exclusão dos direitos humanos, da seguridade e segurança pública, da terra, do trabalho, da renda suficiente, da educação dentre outras perspectivas. (p. 33)

Sendo assim, a inclusão social significa percorrer um caminho inverso ao do que se foi mencionado, ou seja, oferecer possibilidades com que o indivíduo tenha as mesmas condições no processo de ensino-aprendizagem do dito normal, desta maneira, minimizando a “cultura de exclusão escolar”, ou seja, quando determinado aluno não consegue socializar e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula.

4 METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa de campo em duas escolas na cidade de Abaetetuba no interior do Pará, sendo uma escola de rede pública estadual e outra de rede privada, estas que terão seus nomes resguardados pela ética desta pesquisa.

A pesquisa de campo, segundo Severino (2007), é aquela que a coleta de dados é feita a partir de observações sem intervenção ou manuseio do pesquisador, apenas fazendo descrições e análise do local em questão.

Houve também pesquisa de caráter bibliográfico para fins de ter uma base teórica consistente para se analisar os resultados da pesquisa, resultados esses vindos da

observação e entrevista com os sujeitos entrevistados. Sobre a pesquisa bibliográfica o autor diz que:

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (p.122)

Como instrumento de coleta de dados foi proposta uma entrevista com perguntas não estruturadas direcionadas individualmente aos gestores das escolas escolhidas para pesquisa, sendo a escolha desses sujeitos baseados na relevância do papel do gestor dentro da escola, além de ele estar o tempo todo em frente à organização de muitas coisas que ocorrem no local. Lakatos e Marconi (2003) dizem que as perguntas não estruturadas consistem em perguntas que são abertas, podendo ser respondidas dentro de uma conversa informal e desenvolver as questões ao longo do diálogo entre entrevistador e sujeito entrevistado. Inicialmente o primeiro contato com as escolas foi para a investigação da estrutura do espaço físico, para posteriormente realizar a entrevistas com os gestores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das observações realizadas acerca do espaço físico que as escolas possuem, foi possível constatar que na escola da rede pública de ensino, que se encontra localizada na zona urbana do município, o espaço possui carência de uma estrutura necessária para possibilitar a locomoção do aluno com deficiência. Não haviam, por exemplo, rampas para acesso a biblioteca que ficava no primeiro andar, limitando o aluno apenas ao térreo, assim como o banheiro, que é desprovido de rampa fazendo com que o aluno de cadeira de rodas dependesse de outras pessoas da escola para conseguir utilizar. Grande porcentagem das salas de aula se localiza no segundo ou terceiro andar da escola, onde havia apenas escada como meio de locomoção. Entretanto a escola estava em período de reforma e, de acordo com a gestora, seriam feitas adaptações para a recepção de alunos com deficiência.

A instituição atende do ensino fundamental II à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos manhã, tarde e noite. Possui 1197 alunos, sendo 9 com deficiências, são elas: autismo, deficiência física e deficiência intelectual. Na instituição privada, localizada também na zona urbana, porém em localidade diferente, as características de uma estrutura física ideal estavam parcialmente presentes, haviam rampas para acesso a outros andares, o piso tátil, entre outros, facilitando a mobilidade e acessibilidade desses alunos. A escola atende 918 alunos da educação infantil ao ensino médio, con-

tendo 13 alunos com deficiências, sendo elas: deficiência física, deficiência intelectual, autismo, deficiência auditiva e deficiência visual.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, no seu artigo 53, afirma que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social”. Portanto, é importante destacar que, antes de se praticar a inclusão propriamente dita, se praticou a exclusão. Desta forma, tão importante quanto praticarmos efetivamente a inclusão, é deixarmos de praticar a exclusão. Quando, por exemplo, encontramos uma escola que não está fisicamente adaptada para receber um aluno com deficiência física, seja pela falta de rampas de acesso, falta de elevadores e banheiros adaptados, necessariamente está se praticando a exclusão.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram dois gestores, sendo “G1” o gestor da escola pública e “G2” o gestor da escola privada. O “G1” atua na escola há oito anos, é formado em Licenciatura em Pedagogia, porém não possui especialidade em educação especial. Já o “G2” é gestor da escola há três anos, é graduado em Pedagogia e possui em seu currículo cursos da área de educação especial e gestão, além de planejar e fornecer palestras e cursos para os funcionários da escola.

A pergunta inicial realizada aos sujeitos da pesquisa foi acerca da capacitação profissional dos docentes da instituição, e obtivemos como resposta do “G1” que o profissional que lidava com esses alunos era o próprio pedagogo, e não era totalmente capacitado, mas fazia o possível para desenvolver um bom trabalho. Já o “G2” nos informou que na instituição encontram-se profissionais que possuíam formação continuada na área de educação especial. Segundo o artigo 28 da Lei 13.146/2015, no inciso XI, é dever do poder público assegurar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

De fato, o desafio imposto aos professores é amplo, e que grande parte deles continua “não preparada” para incrementar estratégias de ensino diversificado, mas cabe a cada um encarar esse desafio de maneira que venha somar no desenvolvimento do aluno com deficiência dentro do espaço escolar, para que desta forma ocorram transformações e avanços, mesmo que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma verdadeira inclusão escolar.

Segundo o MEC (Ministério da Educação), algumas adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem

sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; (BRASIL, 2000, p. 7).

As adequações citadas são chamadas de adaptações, pelo fato de não necessitarem de autorização de instâncias superiores e terem sua implementação totalmente realizada através do trabalho docente da instituição. Mesmo que a realidade ainda esteja longe do que podemos considerar o correto para uma escola ser classificada realmente inclusiva, é possível notar o avanço de uma das escolas no contexto da inclusão. Em nossa pesquisa, ao ser perguntado se havia projetos para a inclusão, o “G1” respondeu que existem alguns projetos, porém com a reforma da instituição, eles estavam parados. Diferente da escola privada, que mensalmente estavam executando um projeto que possibilitava o conhecimento de toda a comunidade escolar sobre as práticas inclusivas. Nesse contexto, o Art. 28 da Lei 13.146/2015:

Inciso III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Segundo o que foi respondido pelo “G1”, a escola apresenta muita dificuldade para realizar adaptações necessárias que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência, visto que não recebem verbas suficientes para a aplicação de modificações dentro da instituição, como adaptações na estrutura para a acessibilidade do aluno, fundos para criação e realização de projetos dentro da escola que possam trabalhar a inclusão com os alunos que não possuem deficiência, ou para a compra e produção de materiais necessários para trabalhar com os alunos com qualquer deficiência.

Foi perceptível o interesse por parte do “G1” sobre a criação e implementação de projetos voltados para a inclusão. Conforme o que foi mencionado na entrevista, como há o desejo de realizar práticas pedagógicas inclusivas, mas não havendo recursos para isto, os funcionários acabam retirando dinheiro do seu próprio salário para a produção de materiais que possam somar no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para Vygotsky (1997), alunos com deficiência têm dificuldades, principalmente pela situação do currículo e estrutura escolar estarem voltadas, na maioria dos casos, para alunos sem deficiência. Em vista disso, as metodologias de ensino para as pessoas com deficiência devem se adequar às especificidades de todos os estudantes, com instrumentos e recursos próprios e com profissionais qualificados que auxiliem e facilite o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. A partir disto, é notório que dentro do município de Abaetetuba as instituições de educação analisadas, apesar das diferenças de recursos disponíveis para assegurar um ensino de qualidade, buscam

formas de alcançar os decretos formulados pelas leis que visam atender aos alunos com deficiência.

É evidente, por exemplo, a dependência que a instituição pública tem em relação aos recursos vindos do governo. Porém a ausência desses recursos, que são necessários para a educação de qualidade, mostra o descaso que há entre governo e educação de base. O que faz com que haja um atraso maior em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência e, neste caso, os professores e os demais funcionários da instituição, diante desta negligência por parte do poder estatal, acabam, por sua vez, tendo que procurar e produzir seus próprios materiais, que serão essenciais para suprir a falha dentro do sistema educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da inclusão desde a antiguidade perpassou por diversas lutas que persistem até os dias atuais. São inúmeros os desafios enfrentados por indivíduos com deficiência dentro da comunidade, já que vivemos em um mundo em que praticamente tudo sempre foi adaptado apenas para as pessoas que não possuem deficiência e no âmbito escolar isso não é muito diferente. Apesar de ter ocorrido avanços no contexto escolar, as barreiras sobre a educação de alunos com deficiência ainda estão bastante presentes. Sendo assim, é importante que tenhamos consciência de que inclusão escolar não se entende apenas por matrículas de alunos que possuem deficiência, mas inclui também a qualidade e a eficácia do ensino, assim como, tratar da sua permanência na instituição de maneira positiva e adequada.

Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi investigar como se dá o processo de escolarização de alunos com deficiência em duas escolas do município de Abaetetuba, tendo como início do processo metodológico a observação do espaço físico das instituições para analisar questões estruturais e de acessibilidade dos alunos com deficiência, em seguida, realizou-se a entrevista não estruturada com os gestores das instituições no intuito de buscar informações sobre as condições físicas e adaptações das escolas para facilitar o acesso e o processo de ensino aprendizagem e sobre a criação de projetos e formação dos profissionais que trabalham diretamente com esses alunos.

Diante dos resultados que foram obtidos a partir da observação e entrevistas executadas, concluiu-se que a escola da rede pública, ainda não se encontra totalmente preparada para a recepção e permanência dos alunos com deficiência, já que são inúmeros os desafios e barreiras encontradas que vão desde uma infraestrutura inadequada, até questões como falta de recursos e profissionais não qualificados. Já a escola da rede privada, segundo as análises feitas, está mais de acordo com políticas que defendem uma educação de qualidade e inclusiva.

Entretanto, mesmo com muitas dificuldades essas escolas demonstram interesses para buscar medidas que favoreçam a inclusão e minimizem significativamente essas barreiras que acarretam prejuízos no desenvolvimento dos discentes com deficiência contribuindo também para as aplicações regidas pelas leis e políticas da educação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial 2004.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6. Desigualdade entre os homens. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 Fev 2019.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 de Fev 2019.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação Geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete F. bio Aranha. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 16 de julho de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Diário oficial da união, Brasília, 2009, seção 1, p. 17.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B.. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> Acesso em: 3 Jan 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MACEDO. Marasella del C. S. R.; AIMI. Deusodete R. S.; TADA. Iracema N. C.; SOUZA. Ana M. de Lima. **Histórico da inclusão escolar**: uma discussão entre texto e contexto. Maringá, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência (pp.24-135). São Paulo: Edusp. 1984.

POUCHMANN, Márcio et al. **Atlas da exclusão social no Brasil**. V. 2, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 - **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. - 23. ed. rev. c atual. - São Paulo : Cortez, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO INCLUSIVA EM EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

*Silvianne Raiol Pinheiro¹
Lucival Fábio Rodrigues da Silva²*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.6

¹ Universidade do Estado do Pará. silvianneraiol@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. lucivalrodrigues@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo é oriundo dos questionamentos feitos acerca da inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola do Município de Igarapé-Miri por meio da formação de professores, dessa forma, este trabalho teve como objetivo propor uma formação inclusiva em educação de surdos para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e verificar os resultados após esta intervenção. Para tanto, foi feito estudo bibliográfico sobre a temática, formação para os professores que atuam no ensino fundamental e posteriormente, foram selecionados para a pesquisa cinco professores das turmas do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Eurídice Soares Marques de Sousa. A pesquisa, de caráter qualitativo teve como metodologia a pesquisa-ação, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Os resultados destacam a formação de professores como um fator de inclusão de alunos surdos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Alunos surdos. Inclusão

INTRODUÇÃO

A formação de professores perpassa pelas políticas públicas que são responsáveis por efetivar a aprendizagem de todos os educandos, tal qual, a LDB declara a educação como dever da família e do Estado, sendo um de seus princípios formar o estudante para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Assim, importa dizer que a garantia da educação para todos também está preconizada pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e comporta educandos com deficiência e altas habilidades/superdotação. Desse modo, o aluno surdo inserido no processo educacional necessita da formação do profissional de educação, para isso, faz-se necessário pensar e repensar as práticas pedagógicas para a formação e prática docente.

Acerca disso, a formação de professores frente à educação inclusiva é fator essencial para que a inclusão seja efetivada, torna-se, portanto, necessário discutir a formação de professores inclusivos na educação de sujeitos surdos. Para Mazzotta (1993) somente o professor habilitado deve trabalhar com crianças surdas, haja vista que, é ele que se torna o agente no desenvolvimento de competências nos educandos, capaz de identificar as necessidades educacionais especiais e o desenvolvimento de estratégias coletivas para as práticas pedagógicas.

Partindo desta premissa, o interesse pela pesquisa surgiu dos questionamentos oriundos sobre as problemáticas relacionadas à formação de professores que atuam com alunos surdos nos anos iniciais, com isso, houve a preocupação em estimular es-

tes docentes à formação inclusiva quanto ao ensino e aprendizagem de alunos surdos, uma vez que, a pessoa surda possui aspectos próprios em sua aprendizagem, como por exemplo, a língua de sinais, devendo ser um dos principais fatores que a incluem na escola.

Através deste pressuposto, pretende-se discutir o seguinte problema: de que maneira a formação de professores pode promover a inclusão dos alunos surdos no espaço escolar? Também foram traçadas algumas questões norteadoras que serão respondidas no decorrer da pesquisa: Que formação e conhecimento possuem os professores a respeito da pessoa surda? Seria a formação de professores uma intervenção para incluir os educandos surdos em seu processo de ensino de forma efetiva? Como o professor passará a trabalhar com alunos surdos em sala de aula após a intervenção?

Assim, este estudo teve por objetivo propor uma formação inclusiva em educação de surdos com professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a fim de dialogar com a cultura surda com os professores, proporcionar metodologias de ensino para surdos e introduzir os fundamentos básicos da Libras, analisando os resultados após esta intervenção.

Desse modo, a relevância desta pesquisa está pautada na inclusão e desenvolvimento de sujeitos surdos que possuem por direito uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, há a necessidade de mais conhecimento sobre a pessoa surda por parte dos educadores para que alunos surdos sejam de fato incluídos diariamente nas atividades escolares. É indispensável uma visão mais crítica sobre este assunto em todos os âmbitos sociais, para garantir o acesso e permanência destes alunos especificamente no que diz respeito aos anos iniciais.

1 ALGUNS ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A trajetória da formação de professores permeia as ações políticas e sociais, no que tange aos períodos de transformações no âmbito da educação. De acordo com Gatti (2010) a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das escolas normais. É por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- 9394/96 que a formação desses docentes em nível superior é exigida.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução n. 1, de

15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores.

Em relação ao curso de graduação em Pedagogia, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, 2010). Evidencia-se que inicialmente a formação de professores esteve voltada para uma abordagem ampla, onde o docente exercia várias funções a partir de uma única formação, como é o exemplo dos educadores dos anos iniciais.

O que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p.1358).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e promove outras iniciativas e, na meta 15, assegura que todos os professores e as professoras da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2017).

Para Nunes Sobrinho; Naujorks (2001) no que diz respeito à formação docente partimos da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este em sua trajetória constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos e de suas experiências.

Desse modo, formar docentes pressupõe o pleno desenvolvimento dos estudantes, uma vez que, a formação de professores é fator essencial para a inclusão de todos os alunos, assim, retirar este direito docente configura a desigualdade educativa, pois sem formação não há disseminação de conhecimento e conseqüentemente, exercício de cidadania. Concordamos com Gatti (2010) quando diz que,

[...] não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e descolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (p. 1359).

A partir deste contexto, a melhoria na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, garante que o ensino seja efetivado com qualidade, no entanto, segundo Gatti et. all “é que esta formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas” (2008, p. 1371).

Partindo desta premissa, é necessário que novas intervenções políticas e pedagógicas sejam postas em ação a fim de tornar a educação básica, cenário de produção de conhecimento para a prática social e o pleno desenvolvimento de cada educando, e, somente com a valorização da formação de docentes como um dos fatores para a qualidade do ensino na educação básica, poderá torna-se a escola um cenário de transformação, seja pela ampliação do conhecimento, seja pela atuação de professores de excelência.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS E A INCLUSÃO DO ALUNO NO CONTEXTO ESCOLAR

Enfrentou-se a escassez de encontrar pesquisas sobre a formação de professores de surdos, no entanto, no que diz respeito à educação, o decreto 5696/2005 garante no art. 14 sobre a formação do professor para o ensino de libras, além do uso e ensino a difusão na comunidade escolar, que as escolas possam disponibilizar recursos, acesso as novas tecnologias, assim como uma educação bilíngue, para um ensino de qualidade.

O decreto garante nos cursos de formação de professores a obrigatoriedade da disciplina libras, ainda que, a carga horária ofertada não possibilite a apropriação necessária para que o professor possa mobilizar saberes efetivos para a educação de surdos, uma vez que este ensino não é tão aprofundado durante os cursos de formação de professores e isto, acaba por gerar uma lacuna significativa na aprendizagem e no desenvolvimento de estudantes surdos.

Dessa forma, Pedroso (2001) discorre que o mau funcionamento atribuído às classes escolares nas últimas décadas e o insucesso dos alunos no que se refere ao aprendizado parece não estar diretamente relacionado às características do aluno surdo, mas à concepção de surdez prevalente nos ambientes escolares, à falta de políticas que viabilizem modelos de ensino mais adequados a estes sujeitos e à má formação do professor para promover a aprendizagem.

Desse modo, a inclusão do aluno surdo no contexto escolar se apresenta como um desafio diante das inúmeras lacunas que se apresentam, sejam de cunho estrutural, seja da formação de professores capacitados para atuar na docência com alunos surdos. Um dos aspectos para que o surdo seja incluído no processo educativo é re-

pensar como se configura a formação do professor de surdos numa proposta inclusiva, em que considere as suas particularidades e potencialidades. De acordo com Campos (2013),

não é simplesmente a formação de professores proficientes em LIBRAS que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à Língua de Sinais, que são diferentes de uma aula destinada à alunos ouvintes (p. 53).

Assim, proporcionar ao corpo docente das escolas uma formação adequada quanto aos saberes teóricos e práticos da educação de surdos, é estabelecer caminhos para que as indagações, dúvidas, medos e anseios dos professores sejam solucionados através de qualificações necessárias a sua prática diária. Por isso:

Quanto mais clareza tiver o professor da sua função, do seu papel a ser cumprido para que o direito a escolaridade seja adquirido, de fato, pelos seus alunos, mais necessidades comunicativas em sala de aula surgirão. E isso é substancia essencial para a relação dialógica e matéria prima da relação ensino aprendizagem. É o que constitui as práticas pedagógicas e é por meio delas que a capacidade de estabelecer formas de se comunicar, de interagir com os diferentes alunos (SOARES, 2004, p. 07).

O professor em sua atuação na sala de aula é responsável para que o conhecimento alcance a todos, entre eles, alunos surdos, para que esta prática seja efetivada de forma eficaz, o professor necessita de domínio e formação adequada, assim, Soares (2004) nos instiga a pensar: como é possível que um professor que nunca teve contato com aluno surdo, que desconheça os procedimentos utilizados para a alfabetização do aluno, cuja única forma que conhece de se dirigir aos alunos é pela fala, consiga romper com esse modelo de atuação criado ao longo de sua experiência.

Contudo, este novo contexto de uma proposta inclusiva, exige do professor a transformação das suas práticas para que estas, ao contrário de incidir sobre as diferenças para excluí-las, garantam a escolaridade obrigatória a todos.

Vale ressaltar, que o debate atual sobre a inserção do aluno surdo ganha relevância maior, porque não é uma discussão genérica sobre a educação de surdos, diz respeito a um público localizado socialmente, os surdos, por exemplo, das camadas populares e isso traz implicações sobre a difícil tarefa da inserção de alunos que, além da deficiência orgânica, possuem outros elementos de discriminação, num sistema educacional que historicamente tem excluído aqueles cuja origem faz com que não correspondam as expectativas criadas pela escola (SOARES, 2004).

Neste contexto de inclusão, os professores enfrentam o desafio diário de mobilização, de (RE) construção dos seus conhecimentos teóricos, práticos e os que surgem diante de cada desafio de aprendizagem. A formação estaria então, para além das teo-

rias, mas, permeada por um olhar inclusivo, uma prática em que o sujeito surdo possa ser partícipe de todo processo.

3 METODOLOGIA

A investigação aqui proposta se alinha com o pressuposto de uma pesquisa de cunho qualitativo, iniciada a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema em questão e se efetivou mediante levantamento, leitura e sistematização de referências sobre a temática.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 160): “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Minayo (1995) reforça que:

A pesquisa qualitativa responde a questões, muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou se já, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis (p. 21-22).

Em seguida, realizou-se uma pesquisa-ação, que segundo Franco (2005) é aquela que:

[...] estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (489).

Conforme Thiollent (2008), na pesquisa-ação os investigadores assumem uma função atuante quanto às soluções das questões identificadas, a assistência e apreciação das intervenções suscitadas por essas. Em geral, a ideia da pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. [...] Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2008, p. 18-19).

O *lôcus* da pesquisa fora a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Eurídice Soares Marques de Sousa do Município de Igarapé-Miri, onde estão matriculados dois estudantes surdos, assim como, os professores que atuam nos anos iniciais, 1^o ao 5^o ano do ensino fundamental. Neste sentido, a formação inclusiva realizou-se durante cinco dias, tendo como público alvo, professores dos anos iniciais. Durante a formação,

foram apresentados aspectos da cultura surda, fundamentos da Libras e metodologias para o ensino de alunos surdos, assim como as políticas que garantem a inclusão e a efetiva educação de surdos.

Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais com os docentes participantes da pesquisa, professoras dos anos iniciais, procurando focar em questões que abordem o tema/problema de investigação, materializado na confecção de um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

De posse do material coletado, tanto através da pesquisa ação quanto por meio das entrevistas semiestruturadas, os dados foram analisados conforme proposta metodológica da análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977, p. 42) que é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As entrevistas foram feitas individualmente na própria instituição de ensino. Durante as entrevistas, as participantes foram instigadas a relatar a sua experiência com a formação inclusiva, destacando os aspectos que contribuíram para a sua prática docente. Todos os depoimentos foram gravados e transcritos na íntegra. A partir de leituras apuradas de cada resposta, foi possível dar início a análise dos dados. O desenvolvimento da pesquisa buscou a contextualização com a realidade, com destaque, para a formação inclusiva de professores de surdos dos anos iniciais.

Procurou-se, no decorrer deste estudo, adentrar na realidade escolar dos professores e propor uma intervenção inclusiva para que pudesse contribuir para as suas práticas docente e, de forma objetiva, intervir nas principais dificuldades que estes possuem em relação a educação de surdos, como se definiu inicialmente, buscando contribuir para que se obtenha um avanço.

4 ANÁLISE DE DADOS: UMA PROPOSTA INCLUSIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A prática docente necessita ser inclusiva a fim de favorecer a aprendizagem de alunos surdos, as metodologias, o respeito a sua cultura e a formação adequada para que seu aprendizado seja garantido.

A partir da formação, destacamos os eixos temáticos a partir das respostas de cada participante, diante dos objetivos que foram traçados para a pesquisa, assim, foram definidas as seguintes categorias: I) O contato com alunos surdos; II) A importância de formação para atuar com alunos surdos; III) Percepções sobre a proposta de

metodologias de aprendizagem para alunos surdos e suas contribuições; IV) Temas explorados como os fundamentos da Libras; V) a percepção construída sobre o sujeito surdo; VI) Importância da formação para a própria prática e contribuição para a formação docente. Apresentamos a seguir a análise das falas das professoras que serão identificadas como (P1, P2, P3, P4 e P5).

I) O contato com alunos surdos:

A partir da entrevista, constatou-se que apenas três professoras já tiveram ou tem contato com alunos surdos no ambiente escolar, como constatado pela fala das professoras:

Sim, ano passado eu pude trabalhar com uma aluna surda, que infelizmente não sabia Libras (P4)

Sim, já tive a oportunidade de trabalhar com alunos surdos ano passado (P2)

Sim, sempre tenho contato com alunos surdos, apesar de não ser fluente em Libras (P5)

Assim, os professores que tem contato com alunos surdos vivenciam as especificidades que estão relacionadas ao seu aprendizado. Entende-se que a importância da formação alcançou professores de alunos surdos e professores que virão a ter alunos surdos, uma vez que, segundo Soares (2003), é necessário que haja uma melhoria na qualidade da formação de professores inclusivos, pois se percebe ainda um baixo rendimento escolar na maioria dos alunos.

Dessa forma, percebeu-se que o contato com alunos surdos por parte dos professores ainda é ineficaz para que a comunicação seja garantida, por isso, a formação proposta tornou-se importante para que o contato com alunos surdos se torne mais eficiente a fim de uma aprendizagem satisfatória.

II) A importância de formação para atuar com alunos surdos.

É perceptível que para todas as participantes (P1, P2, P3, P4, P5) da pesquisa a formação é essencial na efetivação da educação de surdos, haja vista que, não há como proporcionar um ensino satisfatório que contemple todas as especificidades do sujeito surdo para a sua aprendizagem sem a formação necessária para este processo. Observou-se na fala da seguinte professora quando diz que:

Eu acho que sim, porque a gente tem que dar uma excelência né, no nosso trabalho, até mesmo porque muitas vezes eles precisam de ajuda também nesse lado pra saber quais são os direitos né, o que eles podem, porque eles podem todas as coisas né, mas quais são os direitos deles que muitos infelizmente não sabem, então eu acho a gente como profissional a gente deve realmente buscarmos formação, buscarmos é conhecimento (P4).

A mesma importância foi destacada na fala da professora P2:

Sim, é muito importante ter formação para atuar com o aluno surdo porque você precisa tá interagindo com o aluno em sala de aula, você precisa passar o conhecimento pra este aluno em sala de aula... nas séries iniciais esses alunos surdos eles tem cuidador e não intérprete, uma pessoa que seja profissional na língua de sinais, então por isso é muito importante ter formação para atuar com alunos surdos

Uma vez que, os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social de formação para a vida civil, porta para outras formações, sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação, desse modo, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais (GATTI, 2013), Nóvoa (1992) entende a formação continuada como:

Um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Assim, a formação não se esgota logo na graduação, quando o professor recebe o certificado, mas pendura durante sua prática educativa, quando estes vão construindo a sua competência profissional (p.25).

A necessidade de formação na escola em educação de surdos para aprimorar a formação de professores é um dos aspectos essenciais e que precisa ser uma prática constante, uma vez que, são os professores que vivenciam as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo esta prática necessária para a efetivação da inclusão.

III) Percepções sobre a proposta de metodologias de aprendizagem para alunos surdos e suas contribuições:

Todas as professoras consideraram as metodologias apresentadas importante na sua formação docente e pontuaram que houve aprendizagens significativas, como relata a seguinte professora: “a prática ficou melhor porque quando a gente aprende algo diferente, é... que venha inovar o nosso conhecimento, ele nos ajuda e facilita na comunicação com o aluno surdo” (P1). Também merece destaque a fala da professora P2 a qual relata os resultados da intervenção a partir da formação inclusiva:

Esse ano eu não tenho aluno surdo, mas foi muito importante as técnicas da formação porque eu estou usando com uma mãezinha de um aluno meu que ela é surda, então eu estou usando estas técnicas que eu aprendi na formação pra me comunicar com essa mãezinha porque é necessário nós termos comunicação com os pais dos nossos alunos, e como ela é surda, eu tô tentando usar essas técnicas pra passar as informações sobre o filho dela.

Assim, fica evidente na fala professora P2 que os conhecimentos adquiridos durante a formação foram capazes de fazê-la mobilizar saberes e experiências com a comunidade surda, sendo estes saberes destacados na relação entre a professora e a mãe surda de um aluno da sua sala de aula.

Acerca disso, Tardif (2014, p. 39) diz que “os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu

trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] Os quais brotam da experiência e são por ela validados”

Para a professora P4 as metodologias apresentadas durante a formação contribuíram da seguinte forma:

elas foram muito boas... metodologias né, onde a gente pode realmente aplicar na sala de aula, tanto com o aluno que conhece Libras como aquele aluno que não conhece Libras, a gente vai conseguir se comunicar né, então isso acrescenta muito na minha vida profissional, porque a gente conhecendo métodos novos a gente consegue fazer coisas novas e agregar mais aos nossos alunos.

Na fala de P4, notam-se algumas características apontadas por Soares (2004) em relação a uma aprendizagem que possibilite a plena aprendizagem dos alunos surdos o professor em suas experiências possui a capacidade de estabelecer uma interação com o indivíduo surdo de qualquer idade, oralizado ou não, usuário de libras ou não. Essa experiência é construída pelas necessidades comunicativas dos alunos, necessidades que surgem em função de um conhecimento que deve ser ensinado e deve ser aprendido também pelos professores. Ademais, a relevância das metodologias apresentadas para as professoras reforça a importância da formação na inclusão de surdos na escola, haja vista, que os professores tiveram a oportunidade de conhecer teorias e metodologias possíveis para o aprendizado de seus alunos.

IV) Temas explorados como os fundamentos da Libras:

Todas as participantes destacaram a relevância sobre os fundamentos da Libras para a aprendizagem da pessoa surda, sendo três professoras já familiarizadas com esses aspectos básicos por meios de cursos, no entanto, durante a formação puderam ser ampliados estes conhecimentos. Na fala da professora P2 destaca-se esta observação:

Sim, já conhecia, inclusive eu até já fiz o básico de Libras, fiz o primeiro módulo, cheguei até ao terceiro, pelo meio do terceiro eu parei pois eu não me identifiquei muito com o curso, mas, eu já conheço alguns e com mais as técnicas usadas na formação estão contribuindo muito, como eu já falei pra entrar em contato com essa mãezinha, eu tô usando bastante, tá contribuindo muito.

Segundo Campello (2008) “a iconicidade sempre existiu na língua de sinais da comunidade Surda e é impossível separar ou excluir as características próprias e geradas dentro da percepção cognitiva dos sujeitos Surdos” (p. 157). Assim, percebe-se que a iconicidade apresentada aos professores durante a formação ampliou as possibilidades de ensino para a prática com alunos surdos, uma vez que, nem todos os professores sabem libras, assim como, muitos surdos também não são fluentes em língua de sinais.

Segundo Taub (2000), o termo iconicidade remete à “semelhança entre a forma de um elemento linguístico e seu significado”, por exemplo, semelhança, comparação,

pois, uma vez que, podemos pensar na estrutura de um objeto e associa-lo ao som do objeto, a função usando a língua de sinais.

A iconicidade propõe um ensino didático com aspectos inerentes à língua dos surdos e às suas especificidades de aprendizagem, os professores não ensinam Libras para os alunos, mas a iconicidade possibilita novas formas de ensinar estudantes surdos, além de, favorecer a comunicação, aspecto fundamental no ambiente escolar. Desse modo, destaca-se a importância da formação para professores de alunos surdos, o que possibilitou novos caminhos para que a inclusão de crianças surdas, no que diz respeito ao direito ao conhecimento, pudesse ser exercida durante as aulas. Também destaca-se a fala da P4 que traz elementos que nos fazem refletir sobre a relevância da formação:

a Libras eu já conhecia né, eu já tive oportunidade de fazer o básico, tenho vontade de realmente me aprofundar mais e a iconicidade né eu fiquei conhecendo lá e eu achei assim muito bom, muito bom mesmo, porque nos leva a nos aproximarmos mais do aluno, até mesmo aquele que não conhece Libras, que não entende Libras, mas a gente consegue a partir dessa técnica nova né, de pegar uma coisa que ele saiba e conseguir explicar pra ele aquilo, eu achei muito bom.

Para a professora (P4) que ainda não conhecia a Libras ela relata que: “não, não conhecia nenhum, mas após a formação nós podemos ter os sinais como uma ferramenta de trabalho, uma ferramenta que vai facilitar durante a gente trabalhar com este aluno surdo”

Desse modo, diante dos relatos, é possível destacar o olhar inclusivo das professoras quanto à pessoa surda, no entanto, esta sensibilidade tornou-se mais evidente após os conhecimentos levantados durante a formação, a qual possibilitou novos olhares sobre a aprendizagem dos sujeitos surdos.

v) A percepção construída sobre o sujeito surdo:

As professoras ao serem entrevistadas demonstraram um olhar inclusivo sobre a pessoa surda, comprovado nas falas de algumas professoras como: “pra mim é uma pessoa igual a qualquer uma, mesmo com a deficiência ele tem o seu potencial” (P3). Os relatos demonstram o reconhecimento do aluno surdo como parte do processo educativo e como um sujeito de direito a uma educação inclusiva, pois segundo a professora:

Bem, o ser surdo pra mim é uma pessoa que tem muito potencial, uma pessoa que realmente muitos são determinados e que buscam seu lugar na sociedade, infelizmente muitas vezes a sociedade é preconceituosa não os aceita, e muitas vezes não abre espaço né pra ele mostrar o seu potencial (P4).

Diante dos relatos, é possível destacar o olhar inclusivo das professoras quanto a pessoa surda, no entanto, esta sensibilidade tornou-se mais evidente após os conhe-

cimentos levantados durante a formação, a qual possibilitou novos olhares sobre a aprendizagem dos sujeitos surdos.

VI) A importância da formação para a própria prática e contribuição para a formação docente:

Com relação à importância da formação para as docentes, verificou-se uma satisfatória aprendizagem por parte das professoras, que em seus relatos dizem:

Esta formação foi muito importante pra mim porque eu tenho muito contato com pessoas surdas, então a gente tem que tá se reciclando, tem que tá aprendendo, que é pra gente se comunicar com essas pessoas, principalmente eu né, que nessa minha profissão eu preciso me qualificar... eu preciso ter mais esse tipo de formação na minha profissão... foi muito valioso pra mim e acredito que pras outras colegas também, foi muito importante (P2).

Sobre a formação de professores e a sua importância relatada na fala da professora P2, dialoga com o pensamento de Saviane (2010) quando diz que, a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar nas escolas, associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente, ou seja, oportunidades que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Para a professora (P1) *foi de suma importância no meu conhecimento, no método de trabalhar, hoje já se tornou mais fácil... com as novas técnicas, como os sinais que a gente não conhecia, então foi de suma importância.* A fala da professora (P1) nos remete a ideia do quanto é importante a escola proporcionar aos docentes formações necessárias a prática com alunos públicos da educação inclusiva, com destaque, para o aluno surdo, o qual foi o enfoque da formação, dessa forma, percebemos uma mudança de pensamento e ampliação de conhecimento para novas práticas.

Constata-se, portanto, a relevância da formação inclusiva para a prática docente das professoras, o quanto as atribuições e intervenções que ocorreram durante a formação foram essenciais para que novos conhecimentos fossem expandidos. As discussões feitas e o aprendizado tornam-se instrumento de inclusão na sala de aula quanto aos educandos surdos.

5 CONCLUSÃO

Observando-se e analisando-se as respostas das professoras, pode-se notar um avanço significativo de pensamento, de postura e de ampliação de conhecimento quanto à aprendizagem do estudante surdo, a escola, portanto, deve ser um espaço de formação.

Como afirma Nunes Sobrinho; Naujorks (2001) o atual e grande desafio posto quanto à formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para alcançar a todos os alunos.

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade inclusiva que se apresenta.

A partir da formação em educação de surdos, pode-se notar os avanços quanto ao conhecimento que o corpo docente dos anos iniciais precisava para a inclusão do surdo no ambiente escolar, assim como, a necessidade constante de aprender para aprimorar suas ideias, exercícios diários na sala de aula, para isso, as escolas precisam priorizar o tempo dedicado à formação. Segundo Tardif (2010) espera-se que a formação seja promovida tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, que os conhecimentos sejam compreendidos em amplitude, e que a prática da formação seja contínua.

Para Marques (2013) a formação do professor precisa ser contínua, assim, o conhecimento precisa ser construído por meio de novas possibilidades, faz-se necessário deixar de ver a educação como processo de integração, mas sim como inclusão, pois a educação é um direito de todos, com garantia de acesso e permanência nas escolas.

No que tange a educação de surdos, a legislação, como também, as discussões teórico-metodológicas da pesquisa acadêmica, material didático precisa ser mais difundido, para que a relação teoria e prática do professor com a perspectiva da relação aluno e professor na construção do saber, tornará o trabalho mais consistente, mais inclusivo.

Acredita-se que a formação inclusiva faz sentido diante das demandas que surgem na sala de aula com alunos surdos que precisam ser incluídos, que precisam de aprendizado de qualidade, de ter suas especificidades levadas em consideração durante a prática docente. É verdade que a inclusão na sala de aula está sendo aprendida no dia a dia, com relação à inclusão de educando surdos, mas, devemos proporcionar acesso à cultura surda, a libras, aos elementos que fortalecem a identidade surda por meio da formação de professores inclusivos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Brasília. MEC. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** 13.146/15. Brasília. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

CAMPOS, M. L. I. L. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 3, p. 27-36.

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Editora Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: O contexto brasileiro**. Educar em revista. N. 2, p. 51-69. Curitiba, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em: 30 de set. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em 20 de ago. 2019.

----- . Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, V. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em 20 de ago. 2019.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em 20 de novembro 2019.

----- . Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 201. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em 20 de novembro 2019.

----- . **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. Disponível em: <2v. http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf> Acesso em 11 de janeiro de 2020.

----- . **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010. . Disponível em: <2v. http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf> Acesso em 11 janeiro de 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, Marcelly da Luz. **A formação de professores para a educação de surdos**. In: IV Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação/VI Seminário internacional sobre profissionalização docente. Curitiba, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo(org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.

SAVAINI, D. XX - **formação de professores**. In: Livro: Interlocuções Pedagógicas: Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências - USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. Revista de educação, Campinas, n. 16, p. 49-60, junho, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/285/268>> Acesso em: 20 de janeiro 2020. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

----- **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAUB, S. **Iconicity in American sign language: concrete and metaphorical applications**. Spatial cognition and computation. Netherlands, 2000, 2: 31-50.

----- **Iconicity and metaphor**. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Orgs.). Sign Language: an International Handbook. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 388- 412.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPÍTULO 7

ASPECTOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA

*Arlete Teixeira dos Santos¹
Lucas Leandro Piedade de Abreu²
Kéli Cristina de Jesus Ferreira Costa³*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.7

¹ Universidade Norte do Paraná. arleteixeiros@gmail.com

² Universidade do Estado do Pará. leandrolucasal@hotmail.com

³ Universidade Federal do Pará. kluzferreira@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa aborda os Aspectos lúdicos na aprendizagem de crianças autistas: uma abordagem bibliográfica. Tem como objetivo geral, apresentar o lúdico como instrumento pedagógico à aprendizagem de alunos com autismo. E, como objetivos específicos: conhecer os principais aspectos dos jogos e brincadeiras; relacionar o uso do lúdico na prática com alunos com TEA e evidenciar a necessidade de atividades lúdicas no processo de aprendizagem destes alunos. A problemática está embasada no seguinte questionamento: o lúdico é significativo na aprendizagem de alunos com autismo? Para responder a esta inquietação, optou-se por uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e nossa base autoral foi Braga (2018), Orrú (2013) e Surian (2010). Tendo em vista que se faz necessária uma análise dos principais termos para que assim tenhamos a compreensão do fenômeno estudado. De acordo com os autores, as pessoas com autismo apresentam entraves na aprendizagem, na habilidade de orientação social, no desenvolvimento de capacidades como a atenção compartilhada e o compartilhar experiências de relacionamento com os outros, por conta de seus esquemas mentais prejudicados de alguma forma em seu neurodesenvolvimento. Este entrosamento faz parte de esquemas significantes durante os 3 (três) primeiros anos de vida da criança e formam a base para todo o aprendizado cognitivo-social. Espera-se contribuir grandiosamente a essas discussões, que vem crescendo cada vez mais no cenário educativo.

Palavras - chave: Autismo. Lúdico. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão teórica a partir do título: Aspectos lúdicos na aprendizagem de crianças autistas: uma abordagem bibliográfica. O interesse pela pesquisa surge a partir do curso de Licenciatura em Pedagogia, através do qual percebeu-se a necessidade de promover discussões a respeito de uma educação de qualidade que trouxesse contribuições para o processo de aprendizagem significativa dos alunos com deficiência, e neste caso mais específico, dos discentes com autismo. Tem como objetivo geral, apresentar o lúdico como instrumento pedagógico à aprendizagem de alunos com autismo. E, como objetivos específicos: conhecer os principais aspectos dos jogos e brincadeiras; relacionar o uso do lúdico na prática com alunos com TEA e evidenciar a necessidade de atividades lúdicas no processo de aprendizagem destes alunos

As pessoas com TEA apresentam muitas dificuldades comunicativas. O estilo de resposta interativa tem como foco responder aos sinais e comunicações do aluno para atender aos seus interesses e necessidades do cotidiano. Respondendo de forma

concreta, positiva e intensa à maior parte das tentativas de comunicação do aluno com TEA, demonstra-se a função e o poder de sua comunicação, e a estimulação opera que ela queira comunicar-se com os que estão ao seu redor com maior frequência e assertividade. A questão problema que se propõe nesta pesquisa versa sobre: o lúdico é significativo na aprendizagem de alunos com autismo?

Entende-se que os jogos e brincadeiras auxiliam na flexibilização e expansão do pensamento, na promoção do despertar da curiosidade pelo novo, no desenvolvimento da criatividade e na manifestação da expressividade. Através do lúdico é possível a criança vivenciar muitas experiências que subsidiarão a construção de conhecimentos que podem fazer com que esta se sinta segura e confortável para explorar novas habilidades, criar conexões, desenvolver novas capacidades, aprendendo brincando. Ou seja, a ludicidade se torna assim, um a condição primordial nesse processo. A pesquisa se desenhou por meio de um estudo bibliográfico, que para Marconi & Lakatos (2003, p. 160): “É um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionadas com o tema”.

Portanto, essa abordagem é de suma importância para o atual cenário educacional, visto que a possibilidade de eliminar os entraves presentes nos estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem de crianças autistas vêm ocorrendo de forma muito presente os espaços educativos e ao longo desse artigo será apontado o papel do lúdico na aprendizagem, através da prática pedagógica para educação de alunos com TEA.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Para Pessotiti (1984) não existia nenhum auxílio ou atendimento às pessoas com deficiência antes das políticas públicas mais atuais. No início da era primitiva, crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram mortas ou abandonadas. Contudo, na era cristã, essas pessoas eram vistas como dignas de piedade e em alguns mosteiros ou conventos, elas eram acolhidas (BUENO, 1993).

Os primeiros relatos de educação para sujeitos com deficiência foram no século XVI, em que alguns médicos e pedagogos realizaram estudos e notaram que pessoas com deficiência poderiam ser escolarizadas. Contudo, essa educação “se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e nascentes da burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir da sua condição de membros da elite” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p.46). Os filhos da classe mais pobre continuaram sem o auxílio especializado, sem direitos e esquecidos pelo poder público, o que se arrastou até o século XIX, quando o direito dos homens à igualdade e cidadania foram sendo adquiridos e, à partir de

então começou a levar-se em conta a integração de pessoas com deficiência em alguns grupos sociais. Segundo Rodrigues (2013, p.12)

A justificativa era de que essas pessoas, sendo atendidas de forma agrupada com outras cuja situação fosse semelhante, teriam possibilidades de um atendimento voltado para suas necessidades específicas, e isso contribuiria para o melhor desenvolvimento da criança.

A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, da Declaração de Salamanca de 1994 e motivada por muitas discussões que ajudaram a traçar os rumos da educação nacional, criou-se a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) em 1996, ratificando a responsabilidade propostas pelos documentos anteriores, de incluir as pessoas com deficiências e altas habilidades/superdotação, no sistema brasileiro de ensino. No “Capítulo V – Da Educação Especial”, artigo 58, como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 21). Neste sentido,

a história da Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, no Brasil, passa por vários momentos e se caracteriza como um processo em que as lutas pela garantia dos direitos constitucionais básicos, como o direito à educação, é permeada por avanços e retrocessos. (RODRIGUES, 2013, p. 20)

No contexto brasileiro, no tocante às políticas públicas de inclusão, as primeiras leis surgiram a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96). Importante salientar que antes disto houveram dois períodos que foram muito importantes para o desenvolvimento das conquistas das pessoas com deficiência.

Para MAZZOTA (2005), a primeira fase da educação especial no Brasil iniciou em 1854, onde as instituições, institutos e casas de atendimentos a pessoas com deficiência eram patrocinadas por iniciativas privadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgida em 1954.

Neste sentido, Rodrigues (2013, p.12) afirma que:

O processo histórico que norteou a educação especial no Brasil foi sempre permeado de preconceitos, estereótipos e estigmas em relação às pessoas com necessidades especiais. A ideia vigente tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, Idade Moderna e, em alguns casos, perdurando até os dias atuais, era a de que essas pessoas não possuíam capacidade de pensar, agir, aprender, refletir e, portanto, não tinham necessidade de vivenciar as mesmas oportunidades concedidas as demais pessoas, por isso, poderiam viver e conviver de forma segregada.

A fase seguinte ocorreu de 1957 a 1993, quando o governo passou a manter com recursos próprios, a criação de atendimentos educacionais em instituições escolares e a criação de campanhas de incentivo à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Assim, de 1960 a 1980 houve o fomento de movimentos sociais em defesa dos di-

reitos humanos e, com isso, as primeiras crianças foram recebidas em classes comuns e salas especiais de alguns ambientes escolares (MENDES, 2006).

No ano de 1988 foi sancionada a Constituição Federal que tem como grande fundamento o direito à cidadania e a dignidade da pessoa humana. No inciso IV, do art. 3º é apontado: O direito de todos serem tratados “[...] sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 13). No artigo da Constituição Federal ratifica-se de forma clara o direito de todos os cidadãos brasileiros. Por meio da Carta Magna, os direitos das pessoas com deficiência se intensificaram e, entrou em vigência a Lei nº 7.853 que aponta sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração na sociedade. No tocante à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, serão apresentados os principais recortes históricos e legais, que deram fomento ao público alvo da educação especial.

1.1 Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca consiste um documento que foi criado dos dias 7 e 10 de Junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca na Espanha. Este documento aborda as políticas e práticas na área das pessoas com deficiência. Sua efetivação teve como objetivo fomentar diretrizes para que fossem implantadas novas políticas e sistemas educacionais que fossem de acordo com o processo de inclusão.

Sendo um dos principais marcos que visam a inclusão educacional no mundo, a Declaração de Salamanca é pensada como um aspecto grandioso no cenário da educação especial/inclusiva, à medida que amplia o conceito de necessidades especiais, passando a atingir outras crianças, que por diversos motivos não estejam conseguindo benefícios no espaço escolar.

Dessa forma, inclui não só as crianças com deficiências, mas as que têm qualquer barreira de aprendizagem, seja temporária ou permanente, bem como as que sejam obrigadas a trabalhar, as que moram nas ruas, as que estão distantes de escolas, as que estão em condições de desnutrição ou que sejam segregadas, que são vítimas de guerra ou conflitos bélicos, bem como as que sofrem todo e qualquer tipo de abuso. Para isto, Mantoan (2011, p. 68) afirma que:

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia a todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular.

Portanto, importa ressaltar que a Declaração de Salamanca fomentou e favoreceu o campo da educação especial inclusiva, tornando um termo amplo e promovendo vá-

rios diálogos por se discutir em vários termos e decretos criados em favor a educação especial no mundo e no Brasil.

1.2 Decreto 6.571 De 2008: Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O decreto 6.571 de 2008 dispõe acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Surge o AEE para fornecer serviços de apoio aos alunos que dele fazem parte, pois é um espaço de ensino não substitutivo à escolarização regular, prestado de forma complementar ou suplementar ao desenvolvimento dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação. De acordo com a LDBEN 9394-96 será ofertado de acordo com a necessidade apresentada no espaço escolar:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as 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. (BRASIL, 1996, p. 21)

O AEE possui como propósitos, dar igualdade de condições para o acesso, participação e permanência dos alunos com questões específicas no ambiente escolar e atuar, de forma complementar e suplementar ao crescimento do sujeito por meio de serviços, recursos de tecnologias assistivas e estratégias que eliminem as barreiras para sua efetiva participação, não só no campo educacional, em sua aprendizagem, bem como na sua formação como sujeito perante a sociedade e suas práticas de vida diária (BRASIL, 2008)

1.3 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008

Em 2008 foi implantada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de garantir a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fomentando sua participação e aprendizagem nas escolas regulares, com base na formulação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos os públicos. Tal política preconiza que a educação inclusiva é o principal fator de combate à discriminação e a desigualdade, já que a escola é o lugar em que mais se ocorrem os conflitos por conta das diferenças que devem ser discutidas, no mesmo ambiente para que assim sejam amenizadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva dispõe que toda pessoa tem direito a educação inclusiva, ao AEE, seja no ambiente escolar, em salas de recursos multifuncionais ou em outro centro especializado, podendo obter ajuda médica e assistência social.

Portanto, esse documento discute e defende a criação de uma escola heterogênea onde todos estejam juntos, aprendendo uns com os outros e todos com suas diferenças e especificidades, dispondo de professores e gestores especializados e focados em manter uma escola transversal, no tocante à educação especial em todos os níveis de ensino e valorizando a presença e participação da família e da comunidade, de forma plena (BRASIL, 2008).

1.4 Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)

A Lei 12.764 dispõe acerca do direito das pessoas com Transtorno Espectro do Autismo-TEA, com o intuito de ampliar o sistema de proteção social e de cuidados, com foco na eliminação de barreiras que impedem a autonomia e a participação social desses sujeitos, no ambiente escolar e familiar

De acordo com o art.3º dessa lei, são direitos da pessoa com TEA: a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; acesso a ações e serviços de saúde.

A lei prioriza atender as principais demandas das famílias de autistas, em relação à garantia de serviços com qualidade, que sejam especializados e acessíveis, apoio aos profissionais especializados, familiares e a garantia de direitos da cidadania. Importante salientar que para isso são necessárias muitas medidas a serem tomadas como: a formação de professores e a capacitação de gestores, o aprimoramento do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado, que supra as necessidades do aluno, recursos educacionais próprios e viabilizados, bem como a participação na rotina escolar do educando com TEA (BRASIL, 2012).

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão escolar no cenário nacional surge a partir das prerrogativas legais e pedagógicas, previstas desde a Declaração de Salamanca na Espanha, bem como no Decreto 6.571 de 2008 que aborda sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, assim visa contribuir às discussões atuais em torno da escolarização de pessoas com deficiência (ANJOS, 2015). Pensar em práticas pedagógicas de aprendizagem voltadas para PCDs – Pessoas com Deficiência, incluindo as que possuem o TEA – Transtorno do Espectro Autista – requer uma ampla abordagem de conceitos, métodos, tecnologias, técnicas e organização curricular que permita conhecer esses sujeitos da Educação Especial/Inclusiva.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração do neurodesenvolvimento que afeta a interação social, comunicação e linguagem, podendo surgir movi-

mentos repetitivos e estereotipados, de acordo com ORRÚ (2016). As primeiras discussões acerca do tema foram em meados de 1940, quando o médico Léo Kanner dedica um tempo de seus estudos a um grupo de pacientes com sintomas peculiares, próximos a sintomas de esquizofrenia, porém, com traços de estereotípias, dificuldades nas relações sociais, e comportamentos incomuns, comparados a outras pessoas (ORRÚ, 2016). Neste sentido:

O Transtorno do Espectro do Autismo - TEA é caracterizado pelo DSM -5 (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - 5ª edição) como um dos transtornos do neurodesenvolvimento. Não é um quadro diagnóstico da atualidade, nem um assunto da moda, tampouco uma invenção médica, mas uma realidade que se faz cada vez mais presente e evidente em nossos espaços socioeducativos (BRAGA, 2018, p. 23).

O autismo se apresenta em torno dos 3 (três) anos de idade e acompanha o indivíduo em todas as etapas de sua vida, contudo, as manifestações variam de um indivíduo para outro, conforme os graus, características, eixos de interesses, tipificações, sensibilidade sensoriais, e outros elementos que fazem parte de cada espectro específico. De acordo com Surian (2010, p. 10).

A manifestação fundamental do autismo diz respeito à falta de interação social adequada à idade. O desenvolvimento social parece muito inadequado seja com relação às capacidades que esperamos com base na idade cronológica, seja com relação àquelas que se poderia esperar com base na idade mental, quer dizer, a idade indicada no desenvolvimento dos testes de inteligência.

Cada dia que passa, surgem novos estudos acerca do TEA, possibilitando avanços consideráveis na prática docente, no trato com esse público alvo. Há uma inquietação sobre os novos casos de autismo, as polêmicas em torno das causas e diagnóstico, bem como da melhor maneira de aplicar métodos e terapias assertivas que ajudem no desenvolvimento dessas demandas. Braga (2018, p. 45) comenta que:

Estima-se atualmente um percentual significativo de casos de autismo no mundo - cerca de 1% da população mundial. Porém, nossas referências se restringem aos dados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia. Esse percentual representa cerca de 80 milhões de pessoas no mundo dentro do espectro do autismo, desde o mais brando ao mais severo, em suas manifestações sintomáticas e presenças de comorbidades.

As abordagens acerca do diagnóstico são fundamentadas na questão clínico-observacional, não havendo, ainda, um exame preciso que ateste o TEA, conforme aponta Orrú (2016, p. 20): “O diagnóstico é efetuado somente pela observação do comportamento e a percepção de ‘espectro’ com um contínuo autista se apresenta como sendo uma verdade absoluta”. Essa visão fundamenta a mudança de Transtorno Global do Desenvolvimento (chamado até o ano de 2013) para Transtorno do Espectro do Autismo ou simplesmente, Autismo, conforme a DSM -5, pois:

Até agora os principais instrumentos à disposição do médico para o diagnóstico do autismo têm sido o conhecimento dos critérios, sua experiência com crianças com desenvolvimento típico e atípico, a observação direta da criança e as informações obtidas dos pais e de outros adultos que cuidam da criança (SURIAN, 2010, p. 26).

Acerca das características das pessoas que possuem o TEA, há uma grande e significativa variação de um caso a outro, partindo da tríade – Interação, Comunicação e Linguagem – bem como com mais de 10 situações bem típicas de pessoas que possuem essa condição. O que pode determinar ou apresentar tais grupos de características é o nível desse autismo – Leve, Moderado ou Severo. Conforme aponta Braga (2018, p. 20):

Dependendo do nível de comprometimento, muitas pessoas com TEA podem apresentar dificuldades distintas, desde a dificuldade na capacidade de comunicação social, de criar laços de relacionamentos sociais representativos, até de aprender conceitos básicos e ser independente nas habilidades ou condutas adaptativas para uma vida funcional e autônoma.

Dentro deste quadro característico podem surgir: ausência da fala, déficits na comunicação, falta de reciprocidade social, padrões restritos e repetitivos, hiper foco, mímica ou gesticulações, ausência ou pouco contato visual, aparente hiperatividade. Além disso, o autismo pode vir associado a outras situações ou comorbidades, conforme aponta Orrú (2016, p. 35):

É muito comum haver comorbidade do autismo junto a outras condições clínicas associadas, como por exemplo: autismo em comorbidade com deficiência intelectual, com síndrome de Down, síndrome de West, com deficiência auditiva dentre uma lista de muitas outras condições.

Importante destacar que o autismo é relacionado a um ‘espectro’, justamente porque cada indivíduo possui o seu conjunto próprio de características, onde nenhum serve de padrão para diagnóstico de outro. Ou seja, não há autistas iguais, pois,

O TEA é considerado na atualidade um quadro diagnóstico com múltiplas possibilidades, do mais discreto ao mais acentuado, e isso implica diversas formas particulares de manifestações sintomáticas para uma mesma condição diagnóstica (BRAGA, 2018, p. 20).

Os recortes teóricos supracitados possibilitam uma reflexão acerca da prática de aprendizagem para autistas, bem como as expectativas diante do que se espera que um aluno nesta condição possa aprender, sendo que há limitações em várias áreas como linguagem, fala e comunicação. Contudo, após a percepção do que se pode fazer na prática com autistas, os caminhos serão melhor direcionados e será possível lançar mão de diversos métodos e técnicas que possibilitarão o desenvolvimento real desses indivíduos, seja no âmbito acadêmico, social, pessoal e até profissional. Uma das formas de realizar este trabalho é por meio dos aspectos lúdicos de aprendizagem.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS: ASPECTOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM

O brincar é tão antigo quanto a existência do homem, e este sempre se manifestou, em seu desenvolvimento, de maneira lúdica, em muitas de suas práticas, desde a época primitiva. Propõe-se neste capítulo, abordar a história do lúdico e as contribuições que esse tema dispõe para a prática educativa. Significa apontar que mesmo o lúdico tendo sua etimologia na palavra do latim “*ludus*” que significa “jogo” e de acordo com sua gênese se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, a evolução conceitual da palavra “lúdico”, não parou apenas nas suas derivações, mas acompanhou os estudos das práticas de aprendizagem, pois:

Delimitar com exatidão o que é da conta do jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade expõe a própria etimologia do jogo (...) A ausência de uma palavra indo-europeia comum para o jogo é um indicador do caráter tardio do segmento de um conceito geral (Horn. Et al. 2014, p. 15).

Sendo assim, o termo deixou de ser um mero sinônimo de jogo e ultrapassaram às limitações do brincar espontâneo. Desde os primórdios da sociedade, as crianças aprendiam por meio da imitação nas atividades do cotidiano. Educar as crianças era muito importante, visto que era a partir dela que se repassava a experiência acumulada por gerações anteriores, sendo que a aprendizagem acontecia a partir do contato com a prática, preparando esses sujeitos para possíveis ataques das feras do campo ou de outras nações.

Para isto, a partir da Idade Medieval, os jogos, ainda que estivessem presentes nas atividades sócio educacionais, não estavam concebidos como um instrumento pedagógico, capaz de promover a aprendizagem, contudo, tinha como objetivo, apenas a recreação livre, sendo que:

O jogo vem do latim *jocu*, que significa gracejo, zombaria. O ato de jogar é tão antigo quanto a própria história do homem. É na atividade livre, fundamentalmente lúdica, contendo regras não convencionais de caráter competitivo ou não, e que possui uma característica principal, a espontaneidade, e possibilita a expressão de vivências cultural de forma intensa e total (BROLESI, 2015, p. 35)

Segundo Ariés (1981), apenas os homens detinham o privilégio de participar dos jogos, pois no período, as mulheres e as crianças não possuíam esse direito, por não serem considerados cidadãos. Ainda com todos esses entraves, nos momentos de festa, os jogos eram tidos como um instrumento de união e integração entre as pessoas, levando diversão aos participantes. Em Broleski (2015, p.15):

As mudanças feitas com o início do Renascimento foram importantíssimas para as condutas do jogo até os dias de hoje, pois a brincadeira é vista como conduta livre, que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para aprendizagem de conteúdos escolares.

Para a autora, no período do Renascimento, o jogo foi usado para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de disciplinas como história e geografia, com a ideia de que o lúdico era uma conduta livre que contribuía ao desenvolvimento do pensamento, facilitando a aprendizagem. Desmistificando todo um processo de mentalidade social, com relação a algumas ideias de que as crianças eram adultas em miniatura ou *homínculas*.

Contudo, independentemente do tempo histórico, a ação de brincar desenvolve um reflexo da realidade, uma forma de lidar com regras e manifestações da cultura, além de lidar com as demais pessoas, seus anseios, experimentando sensações de perda e vitória, o que é muito aprazível para que as crianças aprendam desde cedo.

O lúdico faz parte das atividades básicas do ser humano, principalmente no que se refere ao processo de educação. Podendo por ser funcional e satisfatório. Funcional porque não pode ser confundido com a mera repetição de movimentos, com a rotina do comportamento partindo da reflexão. E, satisfatório porque procura produzir muitas atividades, com uso de muita energia psicomotora. Com isso, a ludicidade, que antes era vista de maneira involuntária, passa a ocupar um espaço e uma significação no processo de aprendizagem.

Portanto, os processos relacionados ao uso de jogos seguem um paradigma de produção de conhecimento desde os primórdios, até a atualidade. Surgindo algumas mudanças no pensamento, fazendo com que haja um desenvolvimento do aprendizado e da competição normal da vida, elementos básicos que uma criança deve apreender, para crescer como pessoa.

4 A INTERVENÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA AUTISTAS

O objetivo deste tópico, é expor algumas intervenções para o ensino das habilidades sociais e verbais que existem no comportamento de brincar, para alunos autistas. Sendo a atividade do brincar um forte instrumento para crianças com desenvolvimento atípico de algumas formas. A primeira faz referência à contribuição para o trabalho com crianças com desenvolvimento típico e, por consequência, para a inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar e em outros ambientes sociais. Desenvolvendo a ludicidade de diversas maneiras, estas crianças irão participar mais dos períodos de recreação e momentos livres na escola e demais atividades do seu meio. Sendo assim:

Uma das principais características presentes são os comportamentos estereotipados ou repetitivos, tais como, balançar as mãos e a cabeça em movimentos de vai e vem andar na ponta dos pés, risos em momentos inapropriados. São características que se manifestam em vários momentos, seja por indicar alegria a um momento em particular ou uma crise sensorial, provocados por uma carga excessiva de estímulos visuais e/ou auditivas (FERREIRA & PINHEIRO, 2018, p. 31).

Outra questão importante da percepção das habilidades de brincar consiste na amenização de diversos comportamentos auto-estimulatórios e comportamentos contraditórios socialmente. Estes comportamentos costumam ter a função de desenvolver um prazer físico que poderia ser criado pelo brincar, ou seja, a criança que não desenvolveu capacidades de brincar social e de linguagem, pode criar uma forma mais primitiva de diversão e produção de prazer, que são as estereotípias, os movimentos repetitivos.

Partindo da prática de habilidades sociais e verbais, cria-se mecanismos para a criança conseguir brincar de maneiras mais adequadas socialmente, e estas formas podem vir superar as estereotípias. Pois, segundo Ferreira e Pinheiro (2018, p. 33):

Nesse processo, as habilidades autistas se misturam entre os seus comportamentos “diferentes”, entrelaçados em uma imensa diversidade de capacidades e talentos únicos, desde um talento musical, lógico matemático, artes e entre tantos outros, evidenciando que uma parte significativa de pessoas com autismo apresenta um desempenho em muitas áreas do conhecimento.

O ato de brincar incentiva o desenvolvimento de habilidades criadoras, principalmente as verbais e sociais, contudo, além destas, é possível instigar até habilidades acadêmicas no decorrer de alguns tipos de jogos e brincadeiras. O lado bom é que conseguimos criar aprendizados em um contexto mais complexo, mais natural e muito mais recreativo. Ou seja, é possível trabalhar o conceito de quantidades em um domínio ou o conceito de contrários no jogo da memória.

De acordo com WAISKOP (2012) a modelação ou imitação caracterizam-se como instrumentos muito usados durante o treinamento do brincar, pois, o adulto faz um movimento com o brinquedo para a criança imitar. Caso a resposta de imitação ainda não seja concreta, será preciso ‘modelar’ a resposta, realizando aproximações gradativas até chegar à forma final do que se espera (estímulo-resposta).

É importante o uso métodos para a criança vir a se expressar. Faz-se isso por meio do ‘pareamento de estímulos’, ou seja, dispomos de um estímulo novo, desconhecido ou pouco atraente junto com um estímulo que o reforce. Assim, o estímulo neutro irá adquirir as características que incentivem cada vez mais o estímulo e, assim, o aspecto neutro se torna também reforçador. Damos como exemplo, se os colegas de uma determinada criança com autismo sempre ficam o recreio todo brincando de carrinhos e este não é um interesse natural daquela criança, é possível apresentar os carrinhos no momento que ela observa a um DVD de seu agrado, fazendo o pareamento entre os dois estímulos previstos (vídeo e brinquedo). (WAISKOP, 2012)

Pode-se utilizar também o método de ‘hierarquia de dicas’ para reforçar um ensino sem contratempos e baseado no reforço positivo. Assim, da mesma forma que faze-

mos com qualquer outra competência, se ensina as habilidades de jogar iniciando com dicas e ajudas mais efetivas e vamos gradativamente retirando esses reforços, passando por ajudas mais brandas, até o aluno com TEA responder de forma autônoma.

O brincar se constitui em um mecanismo bastante amplo, que é fortalecido sobre muitos comportamentos. Isso porque “a brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço. (Wajskop, 2012, p.35)”, proporcionando aos sujeitos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades de aprendizagem, estas habilidades estimuladas juntas não tem o anseio de um treino específico para cada situação ou categoria de habilidades, somente contribui com a interação entre os sujeitos e o meio.

Contudo, no ensino de sujeitos que estão no espectro do autismo é importante que se faça o reforço de cada habilidade ou grupo de habilidades diferenciadamente, para garantirmos que todas as habilidades irão ser realmente absorvidas. Pois, neste cenário isto não é confirmado naturalmente e nem simples de se ver. Assim sendo, podemos registrar algumas destas categorias de habilidades por onde temos que passar no ato do jogo.

Uma dessas habilidades muito básica e inicial é a de ‘relações didáticas’, que surge quando há uma interação da criança com mais de uma propriedade, seja uma pessoa, seja um objeto. As atividades trabalhadas nestas habilidades são que possuem movimentos naturais e antecipatórios, que naturalmente fazemos com recém nascidos, por exemplo, quando se mostra um fantoche ou um bichinho de brinquedo e fazemos o seu ruído; quando esconde-se o brinquedo, espera-se a que a criança procure com os olhos e, então, mostra-se o brinquedo, de novo; Tateando o corpo da criança com um fantoche ou bichinho de pelúcia fazendo ela gracejar; e outras atividades normais do cotidiano (CAMPOS, et.al, 2019)

Nesta categoria de brincadeiras realizamos o estímulo, principalmente, do contato visual com o brinquedo ou com o adulto que realiza a atividade com o aluno com TEA. O adulto deve mostrar sons (onomatopeias) sempre com uma articulação oral bem realizada e aberta, incentivando que a criança repita estes movimentos orais e, dependendo do período de desenvolvimento fonoaudiológico em que ela está, até consiga repetir alguns sons.

Uma habilidade desenvolvida nesta categoria, também é a ‘atenção compartilhada’, em que a habilidade de alternar o olhar entre o objeto (ou mão do adulto) e os olhos do adulto, ocorre, de maneira a monitorar a atenção do adulto sobre o objeto em questão. Esta habilidade já é refletida por bebês com menos de 1 ano de idade e, em

crianças autistas demora bastante para se observar e pode até não aparecer caso não seja estimulada precocemente. Consiste numa resposta primordial para interações sociais mais complexas (CAMPOS, et.al, 2019). Sendo assim:

Uma vez que o aluno com TEA é incluído na escola regular, a dinâmica da escola deve ser repensada, como, os objetivos do seu projeto político pedagógico, esclarecendo o papel do diretor, dos professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela com autismo e sobre os recursos humanos e materiais de que a escola dispõe para realizar uma educação inclusiva. Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica e devem ser revistos e modificados com base no que for mais eficaz para o desenvolvimento de todos alunos, entre eles alunos com TEA (FERREIRA & PINHEIRO, 2018, p. 46).

Dessa forma, no momento da atividade do brincar, o adulto deve dar o modelo de como utilizar os brinquedos e o que dizer durante uma brincadeira de imaginação. Também será necessário conceder ajuda motora e verbal para o indivíduo manipular os brinquedos e falar coisas adequadas na atividade. Em suma, este treino precisa de reforçadores consistentes para fixar a atenção da criança com autismo, que não tem um interesse natural pelo faz de conta, pois ela é muito literal. Por isso, indica-se começar com brinquedos que já são conhecidos pela criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe diversas discussões acerca da ludicidade na aprendizagem de alunos com autismo, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Em se tratando de uma criança autista e no modo com ela se relaciona com o mundo, revela-se diversos questionamentos que perpassam pelos mitos que as pessoas possuem sobre o tema. Tais percepções derivam da falta de conhecimento por parte da sociedade como um todo e até mesmo por parte de educadores e comunidade escolar, órgãos educacionais, entre outros. Dessa forma, esta pesquisa faz uma ampla discussão acerca das possibilidades que concretizam a educação do autista, em se tratando substancialmente da atuação dos jogos e brincadeiras neste processo de intervenção da aprendizagem.

Detectou-se que os recursos usados no processo de aprendizagem do autista devem se desenvolver com muitas adaptações. O autismo enfrenta muitos obstáculos tanto no que diz respeito a inclusão escolar, como na inclusão social. A exclusão desses alunos já deveria ser ideia do passado, porém, ainda se perdura nos dias de hoje.

Sendo assim, é necessário um trabalho organizado em que o lúdico seja colocado constantemente em prática, ajudando os alunos com TEA a reconhecerem o mundo a sua volta, interagindo com os outros, tornando-os sujeitos ativos, participativos, que reconheçam seus talentos, apesar de suas limitações, como um indivíduo, assim como os demais seres da sociedade. O reconhecimento e valorização da sua própria autoestima só serão possíveis, quando surgirem aparatos de motivação, comprometidos

com esse desenvolvimento e que não fomente nenhum fragmento de discriminação ou espírito de vitimismo que se possa ter por esses indivíduos constantemente segregados socialmente.

Este trabalho buscou levantar conjecturas acerca do universo do aluno autista, bem como seus aspectos comunicativos, identitários e comportamentais em face ao meio e a construção do conhecimento elaborado mediado pelo uso dos jogos no trabalho pedagógico na escola. Também discutimos aspectos importantes sobre a temática, observando a relevância do autismo e da importância do profissional especializado que atende a criança, para que esteja qualificado e certo de como deve ser sua abordagem e prática educativa diante dos desafios com o TEA. Sendo que é notório vermos nas práticas educativas de hoje, profissionais que necessitam de melhor qualificação para atuar junto aos alunos autistas e e isso acaba trazendo diversos entraves ao desenvolvimento desde indivíduo, tendo em vista que cada aluno é único e necessita ser trabalhado com muito cuidado e planejamento.

Muitos são os esforços para que se eliminem as barreiras perante as pessoas com TEA, excluindo preconceitos e garantindo o direito de todos a uma educação digna e respeito às diferenças. Pois todos os sujeitos possuem peculiaridades, habilidades e dificuldades que lhes são próprias devido a alguma situação, seja genética, neurológica, hereditária ou adquirida pelo decorrer de sua trajetória. Essa dificuldade não pode ser ponto determinante impedindo que este indivíduo aprenda e se desenvolva por meio dos parâmetros esperados pela legislação e pelos referenciais que regem a educação básica. A prática pedagógica inclusiva é de suma importância para que se vençam os mitos disseminados por nossa sociedade, chegando a ser cruel, em muitos casos.

Objetivou-se também neste trabalho contribuir para os estudos sobre o desenvolvimento da criança autista, no campo do lúdico. Estabelecendo assim, um espaço de ampla discussão nas escolas e nos centros terapêuticos, na perspectiva de superar os desafios, instigar e investir em novas abordagens e projetos de pesquisa que auxiliem a disseminar as complexidades que envolvem a aprendizagem desses sujeitos e o uso de jogos e brincadeiras com alunos autistas possibilita que todos que estiverem o espaço escolar se desenvolvam como deveriam o seu processo de aprendizagem.

Portanto, é esperado que de alguma maneira, o diálogo acerca do autismo e seus aspectos continuem sendo relevantes em muitos âmbitos, seja clínico, educacional, político, social, cultural, artístico, e, que se consiga fomentar a ideia de que o autista é um indivíduo capaz de fazer suas próprias escolhas e que necessita apenas de estímulos adequados que o ajudem a se desenvolver enquanto ser cognitivo e social, a fim de que possa viver uma vida capaz, com ambições assertivas, e sem mais barreiras que o

impeçam de se relacionar com os outros indivíduos, e conviver em sociedade, ainda que tenha barreiras na interação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos. (Org.) **Olhando a Educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade**. Belém: Paka-Tatu, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo: azul e de todas as cores – guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto 6.571 – AEE**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei 12.764 – Autismo**. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CAMPOS, Viviane. et.al. **Autismo do diagnóstico ao tratamento: as melhores orientações sobre o universo autista**. Bauru: Alto astral, 2019.

CARVALHO, A. R. de. ROCHA, J. V. da. SILVA, V. L. **Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão**. Cascavel: UNIOESTE, 2006.

FERREIRA, Cinthya do Socorro Nascimento. PINHEIRO, Silvanne Raiol. **A percepção de discentes acerca do aluno com Transtorno do Espectro Autista no espaço escolar: o desafio das diferenças na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso. Moju: UEPA, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MAZZOTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**.

PESSOTITI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

RODRIGUES, Irene Elias. **A inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas especiais no Processo Educativo Escolar: Uma experiência Inversa.** Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SURIAN, Luca. **Autismo:** informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

WASKOP, G. Brincar na Educação Infantil. 9.ed-São Paulo: Cortez. 2012



CAPÍTULO 8

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Djanira de Sousa Paraense¹
Leandro Lucas Piedade de Abreu²*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.8

¹ Universidade do Estado do Pará. djaniraparaense@gmail.com
² Universidade do Estado do Pará. leandrolucasal@hotmail.com

RESUMO

A presente produção aborda a temática: Transtorno do espectro autista na perspectiva da inclusão: uma abordagem sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização. A consciência fonológica é quando há o conhecimento, por parte do aluno, dos sons pertencentes à língua, esse processo contribui de maneira significativa para o primeiro ciclo de alfabetização do aluno autista. Dessa forma, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo, perceber a Consciência Fonológica no processo de alfabetização de alunos com autismo e como objetivos específicos conhecer o transtorno do espectro autista, compreender a educação especial na perspectiva da inclusão e identificar os entraves no processo de alfabetização de alunos com TEA. Com isso, a problemática do trabalho é: a compreensão da consciência fonológica possibilita o processo de aprendizagem do aluno autista? Para tanto foi feita uma pesquisa bibliográfica com obras que discutem a temática, posteriormente foi escolhida para participar da pesquisa uma professora do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mendes Contente. A metodologia fez uso da entrevista semiestruturada, os resultados apontam o quanto o trabalho da consciência fonológica contribuiu para o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Palavras-chave: Autismo. Consciência Fonológica. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho incide na importância que a consciência fonológica assume no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Ao longo do trabalho, tentou-se esclarecer a relação da consciência fonológica com o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como identificar as dificuldades que esses alunos enfrentam na parte linguística.

O desenvolvimento da consciência fonológica deve ser trabalhado na idade pré-escolar, dessa forma, é importante que o educador utilize diversas atividades direcionadas para a aquisição de competências fonológicas. A rima e a consciência de palavras são níveis de consciência fonológica que a criança deve adquirir antes da entrada para o 1º ano de escolaridade. Se o aluno já estiver familiarizado com estes níveis, a aquisição dos níveis seguintes (consciência de sílaba, consciência intrassilábica e consciência fonética) será mais fácil, o que simplificará o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência de que as palavras abarcam sílabas e fonemas é que permite evoluir das atividades primárias (falar e ouvir falar), para atividades secundárias (ler e escrever). A consciência fonológica refere-se à capacidade que o sujeito tem de manipular de forma consciente as unidades mínimas da linguagem. Assim, é de fundamen-

tal importância que a criança, antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita possa conhecer e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua.

Partindo dessa premissa, o tema foi escolhido pela necessidade de se entender o quanto a leitura e escrita são importantes para o desenvolvimento da criança autista, reconhecendo a consciência fonológica como uma maneira de alfabetização eficaz para esse aluno, visto que é de fundamental importância o desenvolvimento linguístico do educando para sua integração social.

Os principais questionamentos acerca tema foram voltados para o quanto o processo de consciência fonológica ajuda no desenvolvimento de crianças com dificuldades na evolução da fala, sendo assim, lembrando-se da dificuldade que as crianças com TEA enfrentam no desenvolvimento da fala e comunicação. Assim, como esse estudo poderá ajudar diversas crianças no desenvolvimento da fala e interação no âmbito escolar.

O trabalho tem como objetivo geral: perceber a consciência fonológica no processo de alfabetização de alunos com autismo. Tendo, portanto, como objetivos específicos:

- Conhecer o transtorno do espectro autismo;
- Compreender a educação especial na perspectiva da inclusão;
- Identificar os entraves no processo de alfabetização dos alunos com TEA;

Após a identificação com a temática em questão, a pesquisa foi efetivada nas seguintes etapas. A primeira com estudos teóricos, análises e compreensões dos textos a partir de estudos bibliográficos sobre o tema. Pois para Marconi e Lakatos (2007, p. 160): “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relacionados ao tema”.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, encontra-se fundamentada teoricamente a partir das contribuições de autores e pesquisadores na área da Educação Inclusiva, bem como na educação de alunos com TEA, tais como: Scielo (1995), Orrú (2012).

Após a primeira etapa, dentro dos objetivos propostos, o procedimento para coleta de dados se concretizou com a pesquisa de campo, por meio da entrevista semi-estruturada direcionada a docente da escola, objetivando encontrar respostas que fundamente a pesquisa.

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de

coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. As pesquisas de campo podem ser dos seguintes tipos (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Para a pesquisa de campo, foi selecionada a escola de ensino fundamental Joaquim Mendes Contente no município de Abaetetuba-Pa. Para a entrevista, foi selecionada a professora que trabalha no AEE e trabalha com uma aluna autista.

Após a realização da entrevista semiestruturada, tendo como base o material coletado, iniciou-se a fase de análise de dados e de conteúdo, com o objetivo de verificar as respostas em relação ao assunto pesquisado, para assim, aprofundar as discussões sobre o tema/Problema, que seria perceber a consciência fonológica no processo de alfabetização de alunos com autismo.

Este trabalho é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo é relativo aos aspectos históricos da educação inclusiva, o qual faz uma retrospectiva histórica sobre os termos Inclusão na Grécia antiga e Roma, evidenciando o momento da exclusão das crianças desde o seu nascimento. Também o termo Segregação, que abrange o período da idade média que marca a dissociação mediante o qual indivíduos e grupos perdem o contato físico e social com outras pessoas.

A Integração também relatada no primeiro capítulo é evidenciado a partir de 2008, quando a igreja católica passa a acolher as crianças com deficiência, porém eles vivem em locais isolados em interação somente entre eles, longe da sociedade. Enfim temos a Inclusão na atualidade, esse momento cheio de leis que garantem os direitos das crianças com deficiência, como uma escola de qualidade, permanência na escola regular e um profissional qualificado para acompanhá-lo.

No segundo capítulo, tem-se autismo, consciência fonológica e alfabetização, o qual aborda conceitos do autismo, conhecendo um pouco sobre comportamentos e características da criança com TEA, até chegar-se no seu modo de alfabetização, o qual perpassa por muitos desafios. Nesse momento conhecemos o termo consciência fonológica para colaborar no processo de formação de crianças autistas.

Portanto, este trabalho apresenta questões significativas e relevantes para o processo educacional inclusivo. Desde já, objetiva-se que o texto desperte o interesse de conhecer mais sobre a consciência fonológica e suas implicações na alfabetização de alunos com TEA, mostrando a importância desse processo na vida inclusiva desses alunos.

REFERENCIAL TEORICO

A necessidade de se sentir pertencente a um grupo é inerente ao homem. Desde que este começou a formar uma comunidade, existe o desejo de viver em sociedade com seu semelhante. Não nos reconhecemos sós e isolados. Sendo esse sentimento parte do ser humano, quando este percebe-se isolado, à margem do grupo, é natural que surjam tentativas de integrá-lo novamente à sociedade, quer seja por parte dos próprios excluídos ou por parte da sociedade que, a princípio, o excluiu.

A discussão a respeito da inclusão social é um tema de fundamental importância principalmente no que se refere a reflexão sobre democracia. Tal preocupação advém do fato que, ainda que se faça parte de um Estado democrático de direitos, percebe-se que estes ainda não são assegurados, já que existem, outros interesses que são previamente defendidos. Todavia, se tiverem pessoas excluídas, pode-se ter a certeza de que esses interesses estão sendo gravemente feridos.

Considera-se que nos anos 1990 o termo exclusão teria adquirido um espaço definitivo na cena pública, tornando-se objeto de atenção de vários autores, apesar de ter, talvez como único acordo possível, o reconhecimento de que os processos de exclusão derivam do dismantelamento das identidades coletivas, ligado ao fim das grandes unidades industriais que contribuía para certa homogeneização social (SCIELO 1995, p. 45).

O problema da exclusão advém de muito tempo atrás. Na Grécia antiga era bastante aparente e direcionada às crianças com deficiência. Nesse contexto, esperava-se que toda criança participasse da academia onde virariam guerreiros em defesa de seu estado, entretanto as crianças que nasciam com alguma deformidade eram jogadas em rios ou penhascos, o que evidenciava a exclusão dessas pessoas.

GLAT (1991) Mostra que essas questões de exclusão também ocorriam, as leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as crianças que com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados.

A influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência. No século seguinte, o concílio da Calcedônia (em 451) aprovou a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de

organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades. Desta forma, foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões, como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon, construído pelo rei franco Childebert no ano de 542 (SILVA, 1987).

Somente a partir de 2008 passou-se a utilizar o termo integração, que por sua vez, é um processo dinâmico que supõe que pessoas que se encontrem em diferentes grupos sociais (seja por questões econômicas), culturais, religiosas ou nacionais) se reúnam sob um mesmo objetivo ou preceito.

Diante do exposto, hoje conhecemos o termo educação inclusiva. Sasaki (1998), diz que educação inclusiva significa dar oportunidades a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, para que possam receber serviços educacionais eficazes na preparação de pessoas para uma vida satisfatória na sociedade, em classes adequadas às suas idades.

No Brasil tem-se uma grande expectativa quanto à inclusão desses alunos, suas leis e bases são uma das mais consistentes e inclusivas, o que demonstra sua expectativa quanto a um mundo melhor, sem diferenças ou exclusão. Porém nem tudo se cumpre como deveria, pois a execução das leis brasileiras é muito falha, ainda se vê a necessidade do aumento da inclusão de alunos com deficiência nas escolas tem também a falta de professores especializados para acolher esses educandos além do inquebrável preconceito que rodeia os mesmos. Em vista disso, percebe-se que criar leis não é o suficiente para que elas se cumpram, é necessário um bom planejamento e força de vontade para lutar por elas.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educa-

cional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Diante do exposto, se reconhece as variedades de leis que garantem os direitos as crianças com deficiência, por meio disso, lutar pelos direitos de nossas crianças é essencial, para que possam ser reconhecidos como pessoas iguais que merecem o respeito e o direito a uma educação de qualidade, além de uma verdadeira inclusão na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N^o 9.394/96), em seu Art. 4^o, explicita que é dever do Estado propiciar “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]”.

Para estabelecer um melhor entendimento sobre o AEE é necessário compreender que é um serviço que tem por objetivo atender sujeitos com deficiência para complementar as suas necessidades educacionais de forma que auxilie no seu desenvolvimento escolar, provendo sua inclusão e se estabelecendo em forma de reforço escolar.

Dentre tudo, chega-se no autismo cientificamente conhecido como Transtorno do Espectro Autista, como uma síndrome caracterizada por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, geralmente, diagnosticada entre os 2 e 3 anos de idade.

Este transtorno faz com que a criança apresente algumas características específicas, como dificuldade na fala e em expressar ideias e sentimentos, mal-estar em meio aos outros e pouco contato visual, além de padrões repetitivos e movimentos estereotipados, como ficar muito tempo sentado balançando o corpo para frente e para trás.

ORRÚ (2012) Relata diferentes tipos de autistas, sendo que a forma de apresentação ou o “espectro autista” é variável. Alguns pacientes apresentam comprometimento grave e outros leve, como é o caso do autismo de alto funcionamento. Neste último caso o indivíduo pode ser muito inteligente e desenvolver sofisticados softwares ou ter uma facilidade extrema para alguma atividade específica, como a matemática como o americano que inspirou o filme “Rain Man”, por exemplo.

Não existe cura para autismo, mas um programa de tratamento precoce, intensivo e apropriado melhora muito a perspectiva de crianças pequenas com o transtorno. A maioria dos programas aumentará os interesses da criança com uma programação

altamente estruturada de atividades construtivas. Os recursos visuais geralmente são úteis.

Existem diversos programas para tratar problemas sociais, de comunicação e de comportamento que estejam relacionados ao autismo. Alguns desses programas focam na redução de problemas comportamentais e na aprendizagem de novas habilidades. Outros procuram ensinar crianças a como agir em determinadas situações sociais e a como se comunicar propriamente.

O autismo perpassa por três níveis ou graus, o primeiro nível afeta a comunicação social, comportamentos repetitivos e restritos, inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, segundo (ORRÚ, 2012).

Atualizando as classificações de transtornos mentais e de comportamento, pela qual se enquadraram os autismos na categoria transtornos invasivos do desenvolvimento sob o código F84, o que se refere aos comprometimentos na linguagem, interesses restritos, comportamentos repetitivos e interação social restrita. Essa versão da CID-10 sobre autismo passou a ser adotada no Brasil, em 1996 (ORRÚ, 2012, p 26).

No nível dois, exige-se apoio substancial, pois eles apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros. (ORRÚ, 2012)

A autora continua afirmando que no nível três o quadro é mais grave, eles apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Comportamentos repetitivos e restritos, inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Se existe um exercício que deve ser praticado por toda criança, podemos dizer que é aquele voltado para a alfabetização. Para um pequeno que seja autista, então, esse estímulo só tende a contribuir de forma muito positiva em seu desenvolvimento. A consciência fonológica prova isso muito bem quando utiliza práticas que induzem e ensinam a pessoa na fase infantil.

A consciência fonológica é quando há o conhecimento, por parte do aluno, dos sons pertencentes à língua. Vale salientar que durante a alfabetização, o aprendizado dos sons conta muito para a absorção do conteúdo pelo aluno. Outro fator que auxilia

de forma muito proveitosa o autista infantil é o aspecto interdisciplinar que a consciência fonológica estabelece. Isso ocorre também ligado a outras habilidades, o que só ajuda a criança no desenvolvimento pedagógico.

Consciência fonológica é a habilidade que nós temos em manipular os sons de nossa língua. É a capacidade de percebermos que uma palavra pode começar ou terminar com o mesmo som. Além disso, é quando sabemos que existem também termos grandes e pequenos; e que há frases (PAULINO, 2009, p.87).

A partir dos 3 ou 4 anos a criança já pode ter essa consciência. O mais legal é que o ambiente escolar permite que se trabalhe com categorias de brinquedos, cores, corpo humano, entre outros.

A rota fonológica se desenvolve com a estratégia alfabética, pois faz uso de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares. A geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a autoaprendizagem pela criança, pois ao encontrar um novo item a criança poderá fazer leitura/escrita por decodificação fonológica. Esse processo contribuirá para a criação de uma representação ortográfica do item que posteriormente poderá ser lido pela rota lexical.

Este procedimento para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas abrange diversos níveis de consciência, desde a consciência de rimas e aliterações até a consciência de fonemas (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000, p. 100).

Frequentemente considera-se que a consciência fonológica se desenvolve em três níveis: consciência de sílaba, consciência intrassilábica e consciência de fonema ou fonêmica. Alguns autores consideram que as rimas e a consciência de palavra ou sintática são também níveis da consciência fonológica. Estes são desenvolvidos antes da entrada do aluno no 1º ciclo do Ensino Básico, mas devem ser tidos em conta pelo docente, segundo PAULINO (2009).

A consciência de sílabas é trabalhada, por exemplo, em uma atividade em que o aplicador e as crianças cantam músicas familiares batendo palmas a cada sílaba falada. A consciência de sílaba pode ser trabalhada também em atividades que apresentem a síntese silábica. Como exemplo pode-se usar um jogo com fantoches em que esses dizem palavras separando as sílabas, sendo que as crianças devem dizer a palavra inteira, unindo as sílabas faladas pelo fantoche.

A consciência intrassilábica é a aptidão para isolar unidades dentro da sílaba (ex: pr.i - m.os). Esta consciência é de desenvolvimento mais lento e geralmente não está desenvolvida à entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

PAULINO (2009) Diz que a consciência fonética é a capacidade de decompor os fonemas (ex: l.a.ç.o) que compõe a palavra. Esta é a consciência que se adquire mais tarde, sendo que, geralmente, só se desenvolve quando a criança entra o 1.º ciclo do Ensino Básico e, em simultâneo, com a aquisição do sistema alfabético. Com isso, a consciência fonológica é algo que muito contribui para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita em alunos com TEA, favorecendo a aprendizagem dos mesmos e possibilitando grandes avanços acadêmicos.

Numa sociedade cada vez mais exigente, onde o papel principal do sistema educativo e dos seus agentes é promover a qualidade do ensino, torna-se imperioso encontrar estratégias facilitadoras da aprendizagem, tentando identificar as causas que conduzem às dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças com TEA manifestam problemas sensoriais, intelectuais e emocionais e muitas vezes também, evidenciam dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores mentais, orgânicos ou ambientais. Para estas crianças a aprendizagem da leitura e da escrita constitui a pedra basilar de que depende todo o seu percurso académico. Contudo, para o ensino destas competências básicas, os professores recorrem a métodos baseados quase exclusivamente em suportes convencionais, como sejam o livro de texto, ilustrações, cartazes, entre outros (ORRÚ, 2012).

A linguagem é um dos principais instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano e pode ser manifestada de várias formas: verbal, escrita, gestual, visual, etc. Segundo Paulino (2009), chamamos de consciência fonológica a capacidade de distinguir e manipular os sons da fala, o que implica em compreender que as sílabas e os fonemas podem ser dispostos em outra ordem, momento em que ocorrem novas combinações com significados diferentes. Portanto, também existe uma estreita conexão entre o desenvolvimento fonológico e o domínio da leitura e escrita.

Em decorrência dessa constatação é preciso trabalhar a consciência fonológica infantil das crianças com ou sem TDAH, dislexia, autismo ou outros transtornos de aprendizagens, a partir de atividades simples, de acordo com a escala de desenvolvimento da linguagem oral, que prioriza a aquisição dos sons da fala de acordo com a faixa etária.

Há muitos exercícios que podem ser usados para o desenvolvimento da criança autista segundo Paulino (2009), mas sempre lembrando que a didática voltada para um aluno nem sempre pode ser a mais indicada para outro. Cada criança é única.

SCIELO (1995) Aponta estratégias de ensino voltadas a alfabetização por meio da consciência fonológica, que são:

- Uso das sílabas: estimule a criança a repetir a palavra estudada falando sílaba a sílaba. Repita junto com ela batendo palmas leves ou então os pés. Falar uma frase utilizando o recurso das palmas para as sílabas.
- Memorização: durante as aulas, a criança vai ganhando a sua confiança; com isso, você pode desempenhar uma atividade muito proveitosa com ela perguntando sobre algum objeto que tenha em sua casa e que seja iniciado com uma determinada letra. Por exemplo: C (cadeira ou cama), F (fogão), P (porta), etc.
- Uso de fonemas: mostre ao aluno o som que é produzido pelas palavras. Além disso, induzir a criança na descoberta dos sons que cada vocábulo apresenta.
- Uso de frase em que as palavras começam com o mesmo som: “o rato roeu a roupa do rei de Roma”, entre outras.

Enfim, há vários exercícios que visam ao aprendizado das crianças com autismo. Todas elas têm o objetivo de colaborar para o processo de alfabetização da criança, na escrita e leitura.

É importante que o professor esteja sensibilizado para a importância da consciência fonológica e atentos a possíveis dificuldades relevadas pelos seus alunos ao nível fonológico, pois a detecção precoce é crucial para reduzir o impacto destas dificuldades e ajudar a criança com TEA no seu processo de alfabetização.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, a qual possibilitou colher informações da professora de AEE da escola Joaquim Mendes Contente do município de Abaetetuba, acerca do trabalho sobre a consciência fonológica com alunos autistas, no seu processo de alfabetização.

A pesquisa qualitativa pressupõe que o pesquisador fará uma abordagem empírica de seu objeto. Para tal, ele parte de um marco teórico-metodológico preestabelecido, para em seguida preparar seus instrumentos de coleta de dados, que se bem elaborados e bem aplicados fornecerão uma riqueza ímpar ao pesquisador. De posse desses dados, resta analisá-los a partir de suas categorias analíticas, e assim proceder a uma discussão dos resultados de sua pesquisa (MARCONI & LAKATOS, 2007, 190).

Sobre a produção teórica do trabalho, realizou-se a pesquisa bibliográfica, que consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como modo de se aprofundar no assunto. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas (MARCONI & LAKATOS, 2007, p.199).

A etapa seguinte foi a pesquisa de campo a qual consiste em recolher informações importantes acerca da problemática. Dessa forma, aplicou-se um questionário à professora, que conteve dez perguntas sobre seu trabalho de alfabetização com crianças autistas, no âmbito da consciência fonológica.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 188).

A presente pesquisa é importante para que se possa conhecer um pouco sobre o processo de alfabetização de crianças autistas, bem como suas particularidades e desafios acerca da leitura e escrita. Assim colaborando no processo de inclusão dessa criança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista foi realizada com uma professora na sala do AEE na escola Mendes Contente no município de Abaetetuba, para preservar a sua identidade a mesma terá seu nome substituído por "P1". As perguntas foram repassadas individualmente através de um questionário, dentro da própria escola. Contou-se com a disponibilidade e a atenção da professora ao responder com entusiasmo as perguntas que se relaciona com crianças autistas, acerca do seu trabalho de alfabetização, no que diz respeito a leitura e escrita.

Sendo assim serão demonstrados nos resultados alcançados, as percepções discentes a respeito do processo de alfabetização dos alunos autistas, através da consciência fonológica. Segue abaixo o quadro com a primeira pergunta da entrevistada:

Quadro 1 - Primeiro questionamento da entrevista.

Pergunta 1 – O que você compreende por autismo?
--

P1: Autismo é um transtorno global do desenvolvimento que geralmente apresenta três características, a inaptidão para interagir socialmente, dificuldade de/na comunicação, linguagem, comportamento restrito e repetitivo.
--

Fonte: Pesquisadora 2018

Percebe-se na fala da professora, que ela possui conhecimento acerca do autismo. No qual é caracterizado por uma desordem no neurodesenvolvimento, as características presentes na pessoa com autismo são: isolamento, o comportamento repetitivo e estereotipado, a dificuldade na interação social e a ausência ou dificuldade na linguagem.

Saber as principais características do aluno TEA é de suma importância para conduzir corretamente os métodos pedagógicos para cada aluno, aumentando assim, as

potencialidades e habilidades do aluno a fim de auxiliá-lo na conquista de sua autonomia e independência.

Diante disso, entende-se que a mesma possa trabalhar de maneira colaborativa no desenvolvimento da criança com TEA.

O autismo é fundamentalmente uma forma particular de se situar no mundo e, portanto, de se construir uma realidade para si mesmo. Associado ou não a causas orgânicas, o autismo é reconhecível pelos sintomas que impedem ou dificultam seriamente o processo de entrada na linguagem para uma criança, a comunicação e o laço social (Lana, 2014, p.64).

Quadro 2 – Segundo questionamento da entrevista.

Pergunta 2 – A escola possui projetos na área de inclusão?

P1: Sim, o próprio PPP foi construído com base na perspectiva inclusiva de educação.

Fonte: Pesquisadora 2018

A escola acolhe cerca de 16 alunos com deficiência, a qual é estruturada e adaptada para acolher esses educandos, a sala do AEE funciona regularmente durante toda a semana, o que evidencia a resposta da professora sobre projetos de inclusão. Após a leitura do PPP identificou-se muitas perspectivas acerca da educação inclusiva.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN,1997, p.121).

Quadro 3 – Terceiro questionamento da entrevista.

Pergunta 3 – A escola possui projetos de leitura? Se sim, qual ou quais?

P1: A escola tem o projeto da sala de leitura, com o objetivo de incentivar a leitura e formar leitores.

Fonte: Pesquisadora 2018

A sala de leitura é o único projeto da escola, o qual convida as crianças a participarem no mínimo uma vez na semana de momentos divertidos que envolvam histórias contadas e cantadas, desenvolvidas pelos próprios alunos. A sala de leitura funciona de segunda e sexta, nos períodos matutino e vespertino, atendendo todas as crianças, a mesma conta com um professor auxiliador, o qual ajuda na escolha de livros e confecção de trabalhos.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (Freire, 1997, p.40).

Quadro 4 – Quarto questionamento da entrevista.

Pergunta 4 – Você já ouviu falar em Consciência Fonológica? Se sim, explique.

P1: Tenho curso na área de fonoaudiologia, dislexia e alfabetização fonética, a consciência fonológica é a habilidade que o sujeito tem em manipular os sons da nossa língua, exemplo: trabalhar com a rima (Final da palavra) e aliteração (início da palavra).

Fonte: Pesquisadora 2018

A professora mostrou domínio do assunto, buscando sempre mostrar conceitos de consciência fonológica, além de tentar exemplificar uma maneira de se trabalhar com crianças sem e com autismo a consciência fonológica, a qual contribuiu no processo de alfabetização dos seus alunos.

Enquanto a consciência fonêmica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra, a consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimar) e as palavras (Paulino, 2009, p.68).

Quadro 5 – Quinto questionamento da entrevista.

Pergunta 5 – Na sua visão, os alunos com autismo possuem mais dificuldades na aquisição da leitura e escrita? Explique.

P1: *Depende do tipo de autismo. Existem crianças autistas que tem habilidades específicas para a leitura, outros para o desenho, cálculos, computação, enfim uma criança não é igual a outra nem com autismo e nem sem. De amplo modo, acredita-se que no caso do autismo a escrita ser um meio para reordenar a linguagem, ou seja, podemos dizer que a escrita alfabética pode servir para o autista como uma outra possibilidade de estruturação psíquica. Uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá como efeito do desenvolvimento da escrita.*

Fonte: Pesquisadora 2018

Visto de sua ampla formação curricular, a professora compreende que cada criança autista possui suas particularidades específicas, cada um se desenvolve de maneira diferente e em áreas de conhecimento diferente, o que não se limita somente para crianças autistas, como também, para qualquer outra. O processo de adaptação da criança é muito importante, principalmente porque a rotina faz parte desse processo, o que implica diretamente em desenvolvimento educacional.

Ainda, a mesma entende o quanto a leitura e a escrita são importantes para o crescimento educacional e coletivo dentro da escola, possibilitando uma estruturação psíquica positiva para essa criança.

A prática da leitura demonstrou ser útil no processo de sociabilização, pois a leitura pode levantar questões, com as quais, o paciente pode compartilhar e conversar com outras pessoas. O conhecimento da existência de outras pessoas com problemas semelhantes, ou piores do que os seus, pode dar mais coragem para enfrentar seus próprios problemas, diminuindo seu “isolamento” e solidão (FERREIRA, 2006, 102).

Quadro 6 – Sexto questionamento da entrevista.

Pergunta 6 – Como você desenvolve o trabalho de alfabetização com alunos autistas na leitura e escrita?

P1: Eu levo em conta a particularidade da aluna, sua qualidade é desenho e sua dificuldade é a leitura e escrita, eu trabalho ambas as coisas com ela, como a educanda chegou do fundamental menor sem saber ler, busquei usar a consciência fonológica para trabalhar com ela, sendo que esse processo deve se iniciar no infantil, porém como tenho formação na área, sei de sua eficácia. Sem delongas, uso além de materiais adaptados que eu mesmo produzir, uso rimas e poemas dentro do processo da consciência fonológica. Depois de um ano a aluna que antes não sabia ler, consegue ler e escrever com fluência.

Fonte: Pesquisadora 2018

Analisando a resposta, se viu que são planejadas atividades em decorrência das especificidades da aluna, através da confecção de materiais pedagógicos para tal. Desse modo, trabalhara a singularidade do aluno, faz com que suas potencialidades e habilidades sejam desenvolvidas e suas dificuldades amenizadas, proporcionando ao aluno autonomia e independência.

Com isso o método da consciência fonológica foi aplicado com êxito na aula, através de atividades específicas que contribuíram para o desenvolvimento da aluna de maneira significativa. Nesse momento do questionário, percebe-se a influência da consciência fonológica no processo de alfabetização da aluna com autismo, onde a professora evidencia as dificuldades que a aluna passava na aquisição da leitura e escrita, até o presente momento de seu desenvolvimento.

Contudo, percebe-se que a consciência fonológica trabalhada de maneira correta e lúdica, ajuda não somente na alfabetização desse educando, como também em seu processo de inclusão.

Diversos trabalhos têm relatado que esta habilidade se correlaciona com o sucesso na aquisição da linguagem escrita, de forma que a importância da consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e da escrita tem sido bem reconhecida. Desta forma, em diversos estudos já conduzidos no Brasil, foi adotado um procedimento para desenvolver a consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas a escolares. Este foi aplicado em crianças de níveis socioeconômico médio e baixo e mostrou-se eficaz em aumentar o desempenho em consciência fonológica, leitura e escrita de crianças no início da alfabetização (Capovilla & Capovilla, 2003, 74).

De acordo com a pesquisa de campo realizada através da entrevista semiestruturada, é possível concluir que o processo de alfabetização através da consciência fonológica é satisfatório e eficaz. O professor busca se adaptar as particularidades do aluno com TEA e se preparar mediante a falta de material necessário, porém, a mesma produz seu próprio material e conta com a ajuda de outras professoras.

Com isso considera-se que a consciência fonológica perpassa por medidas satisfatória para o professor que trabalha com esse método de ensino, ela busca na medida

do possível oferecer uma educação de qualidade, com o intuito que possam desenvolver-se de maneira satisfatória em suas dificuldades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno do Espectro Autista é algo muito presente no meio escolar, e que por se tratar de um assunto que ainda é socialmente pouco compreendido, é pertinente os estudos sobre o processo de alfabetização desses indivíduos, destacando seu desenvolvimento linguístico através da consciência fonológica, como fator importante para sua inclusão em meio à sociedade.

A consciência fonológica consiste em desenvolver a capacidade de reflexão e manipulação dos sons que compõem as palavras. Desenvolver sistematicamente a consciência fonológica da língua auxilia o processo de alfabetização, posto que as habilidades de reflexão fonológica facilitam a aquisição das correspondências letra-som, habilidade por demais utilizada na decodificação e, conseqüentemente, essencial à aquisição do princípio alfabético.

A alfabetização para ser um processo bem sucedido exige de modo especial que o/a alfabetizador/a tenha consciência de que o sujeito alfabetizando é alguém que elabora hipóteses sobre a escrita e a leitura enquanto objetos conceituais e pragmáticos.

As práticas de ensino da linguagem escrita e da leitura que se sedimentaram ao longo dos anos no ideário pedagógico situam a alfabetização enquanto mera aquisição de habilidades de codificação e decodificação, dando a entender que a língua é um código amorfo e manipulável pela regularidade dos métodos e de suas estratégias.

Dessa forma, a pesquisa deste trabalho teve como relevância conhecer um pouco a consciência fonológica e suas implicações no processo de alfabetização de alunos autista. Dessa forma, foi discutido sobre a seguinte problemática: a compreensão da consciência fonológica possibilita processo de aprendizagem do aluno autista? no processo de alfabetização?

Em meio a essa questão, a problemática em questão, assim como os objetivos, foi alcançada com êxito. O processo de alfabetização é algo complexo, principalmente quando envolve crianças com TEA que possuem especificidades específicas, é necessário que o assunto em destaque vá além e alcance novas estruturas e ressignificações, visto que a consciência fonológica é um processo que vai além dos muros da escola, algo que pode ser trabalhado em parceria familiar, com colaboração de professores, alunos e pais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2012.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

CAPOVILLA & CAPOVILLA. **Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológica, de leitura e ditado de pré 3 a 2ª série.** Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200015 acesso em: 05/02/2020.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F. **Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa:** introdução ao tema In: MARCUSCHI, B. E SUASSUNA, L. (orgs) Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 18, 19, 25.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 28ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.
_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 16ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GLAT, Rosana & FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, Brasília, v. 1, nº 1, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 168 São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

PAULINO, J. **Consciência fonológica:** Implicações na Aprendizagem da Leitura. Dissertação de Mestrado. Coimbra: FPCE, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCIELO, José Rogério. **Exclusão social e controle social:** estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. Florianópolis: Psicologia & Sociedade, 1995.

SILVA, N. **Factores de pobreza e exclusão social:** categorias sociais vulneráveis. Lisboa: Pretextos, 1987.



CAPÍTULO 9

ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR ESPECIALISTA

*Nakatian Nakano Shida¹
Leandro Lucas Piedade de Abreu²*

DOI: 10.46898/rfb.9786599175350.9

¹ Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia. nakatiannakano@gmail.com
² Universidade do Estado do Pará. leandrolucasal@hotmail.com

RESUMO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação especial é modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Não há dúvidas de que a educação no Brasil avançou muito no que diz respeito a educação especial. Entretanto, resquícios de pensamento e ideia que em outrora se sustentava na ignorância a respeito das particularidades dos alunos público alvo da educação especial ainda persiste. O presente estudo objetivou coletar informações sobre o atual cenário da educação especial e inclusiva no município de Abaetetuba-PA, no que diz respeito a formação e como se dá a utilização e desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno público alvo da educação especial. A coleta de dados realizou-se através da aplicação de dois questionários. Com os resultados do primeiro questionário, foi possível observar a questão da ausência de uma formação acadêmica completa do docente, e o quanto é importante a formação continuada. Como o professor lida com a relação entre os alunos público alvo da educação especial e E os alunos típicos entre outros pontos. Posteriormente, o segundo questionário mostra a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), por quem é realizado e de que forma se dá a elaboração desse documento, sabendo da importância deste para um desenvolvimento contínuo do educando. Conclui-se que o curso de formação como o magistério e até mesmo a graduação não trazem bases suficiente para realizar um trabalho de qualidade com os alunos público alvo da educação especial e que o PDI, que é um documento previsto em lei e, que é de fundamental importância para realização do acompanhamento do aluno público alvo da educação especial, ainda é pouco utilizado pelas instituições de ensino, o que inviabiliza uma melhor comunicação entre instituições de ensino da rede pública regular. E que é de fundamental importância que profissionais da educação estejam em contínua formação.

Palavras-chave: Educação Especial. PDI. Estudo de Caso.

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação tornou-se direito básico e fundamental para todos, porém mesmo tendo este como direito fundamental, a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) em diversos meios sociais ainda é um grande desafio nos dias atuais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a educação especial é modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, Art. 4º, III)

Durante muitos anos a educação especial e inclusiva só eram assistidas mediante fortes pressões ao governo, atual esse cenário não mudou, porém, muitas vitórias já foram alcançadas e continuam sendo. Entretanto, resquícios de pensamento e ideia que em outrora se sustentava na ignorância a respeito das particularidades dos alunos público alvo da educação especial ainda persiste. Nesse sentido, a formação continuada para toda estrutura educacional e a utilização de ferramenta pedagógicas de avaliação e acompanhamento dos alunos, é de fundamental importância para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida do alunado alvo da educação especial.

Para auxiliar o desenvolvimento da educação especial e inclusiva dos alunos alvo da educação especial, os professores do Atendimento Educacional Especializados (AEE) utilizam instrumentos Pedagógicos, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). O PDI é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). Consistindo em um roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para os alunos alvo da educação especial, considerando as suas potencialidades de aprendizagem, ações necessárias para atender suas condições educacionais especiais no âmbito escolar, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio. Vale ressaltar que este não é um documento rígido e imutável, mas é um mecanismo de construção contínua e suscetível a adaptações (POKER, 2013).

Não há dúvidas de que a educação no Brasil avançou muito no que diz respeito a educação especial, porém, vem caminhando a passos curtos nesse processo, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Nesse sentido a busca pelo desenvolvimento e melhorias da educação especial e inclusiva precisa ser constante. Sendo assim, o presente trabalho buscou investigar: Como se encontra o atual cenário da educação especial e inclusiva na rede regular de ensino fundamental anos finais do município de Abaetetuba – PA? Tendo como objetivos não apenas adquirir informações, mas também estimular a melhoria e a qualidade nessa modalidade, possibilitando uma análise tanto na estrutura educacional quando no nível de formação que se encontra o corpo docente, principalmente no que diz ao seu nível de informação a respeito das particularidades dessa modalidade de ensino.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso sobre a educação especial e inclusiva e a construção e utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Onde, segundo BRUYNE, HERMAN e SCHOUTHEETE (1977), o estudo de caso justifica-se por reunir informações numerosas e detalhadas que possibilitam compreender a totalidade de uma situação. A riqueza das informações detalhadas auxilia os pesquisadores no caminho do conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados aos assuntos abordados.

A metodologia utilizada assumiu a abordagem qualitativa, que se enquadra com o propósito de nosso estudo, pois esta não ocorre somente a partir da operacionalização de variáveis, mas na compreensão do fenômeno em questão, a partir do próprio contexto em toda sua complexidade, ou seja, compreender o significado do que as pessoas fazem. A pesquisa qualitativa demanda compreender e aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos desde a percepção dos participantes até um contexto natural e relacional da realidade que os rodeia, com base em suas experiências, opiniões e significados, de modo a exprimir suas subjetividades (SAMPIERI, COLLADO; LÚCIO, 2013).

A coleta de dados realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Esta ferramenta permitiu-se que a pesquisa fosse realizada de forma eficaz. Dessa forma, foram aplicados dois questionários ao mesmo profissional. O primeiro contou com 7 perguntas referentes a educação especial e inclusiva. O segundo foi composto por 6 perguntas e teve enfoque na construção e utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Após a aplicação dos questionários, as respostas foram analisadas e discutidas, com o intuito de saber se a ferramenta utilizada na pesquisa, foi o suficiente para responder as indagações que a proposta da pesquisa trouxe, alcançando, desse modo, os objetivos do trabalho. Lembrando que durante a entrevista foi realizado áudios para que pudesse transcrever as respostas de forma verídica. Ressaltando que tudo foi feito mediante a permissão das entrevistadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico a discursão pauta-se no resultado da entrevista realizada com uma professora do ensino fundamental anos finais, onde no primeiro momento foi aplicado um questionário referente a perspectiva do professor a respeito da qualidade da formação que recebeu, como é sua vivência diariamente e quais ferramentas são utilizadas durante as atividade e avaliações.

A primeira pergunta foi se a professora considerava que a sua formação inicial lhe ofereceu bases sólidas e a capacitação necessária para lidar com a inclusão em sala de aula.

Comecei a trabalhar só como o magistério, então só o magistério não me deu formação de nada, chegava os alunos da educação especial e eu não sabia como lida com eles, foi preciso recorrer e investir na minha capacitação, até só a pedagogia também não me deu base, o que me deu base foi justamente as minhas especializações, por que na pedagogia e nos outros curso que a gente faz a gente pega só a base mesmo, mas o que me deu bases solidas foram as duas especializações que eu fiz e cursos livres também, eu procurei fazer os curso livres de libras, curso livres de braile, então foi esses curso de formação continuada também que me deu bases para mim poder trabalhar com a educação especial.

A professora relata que sua formação inicial, tanto no curso de magistério quanto curso de graduação em pedagogia, não trouxe nenhuma base teoria ou prática que à preparasse para o ensino de pessoas com deficiência, somente com a pós graduação em educação especial e inclusiva e os curso livres, foi possível obter uma experiência para desenvolver um trabalho de melhor qualidade com o público alvo da educação especial.

O segundo questionamento foi referente a quais aspectos a professora considera indispensáveis ao fazer seu planejamento de aula.

O aspecto para eu fazer meu plano de aula, eu procuro me basear primeiro no acadêmico, que nível o aluno está o que ele já sabe, o cognitivo dele como tá, para eu poder partir do que ele já sabe, sempre desafiando, mas é sempre assim o que ele sabe e a onde ele vai chegar, é uma processo lento, ele é um processo que fica todo tempo tem que fazer isso, buscar e relembra o que ele já sabe e oferecer o novo, sempre assim, o cognitivo e muito importante, mas não pode esquecer também da questão afetiva da criança, como ela está, então a gente trabalha sempre todos os aspectos, cognitivo, o afetivo, o emocional, dependendo da criança o motor, pois tem criança que tem problema motor, tem criança que tem problemas... na questão do toque, dos sons, tudo isso faz parte, dependendo da tua clientela, se tu vai trabalhar com surdo, tu parte de um aspecto, se tu vai trabalhar com cego tu parte de outro aspecto, então, com o motor também, então a gente sempre tem que está vendo quem é a nossa clientela, que eu vou trabalhar, para mim poder tá fazendo os meus planos, as minhas atividade, de onde eu vou parti. Primeiramente cognitivo, afetivo para só então chegar no acadêmico.

A professora relata que se baseia no nível acadêmico do discente, proporcionando subsídios educativos para a evolução do mesmo, conciliando o cognitivo e o afetivo do mesmo, e variando de acordo com o aluno que se trabalha, portanto, com esse conjunto ela espera auxiliar a evolução acadêmica do educando. Oliveira e Poker (2003), defendem que o professor deve estabelecer relação entre potencial de aprendizagem e nível de competência curricular do aluno, tendo como referência a proposta curricular da série onde o aluno está matriculado.

A pergunta seguinte buscou saber como a professora lida com alunos e alunas que possuem dificuldade de aprendizagem. segundo a visão da professora.

Eu, é a parte que me dá mais trabalho, por que é assim, é uma atividade muito repetitivas, você ensina hoje, amanhã quando eles voltam eles não sabem mais, e você tem que ensina de outra maneira, ai vai, quando é no outro dia ele já não sabem mais, então tem que se desdobrar, fazer atividade que não sejam só repetitivas e oferecer aquele conteúdo de diversas formas, para não ficar chato, então é o que me dá mais trabalho, tem que ser muito criativo, tem que ter ideias que façam com que o aluno goste, as vezes ninguém te ensina nada a ideia é tua, são coisas tuas que vem, não está em nenhum livro, então o que que eu acho assim, pessoas que não são criativas, que não tem ideias, não inovam, não tem condições de trabalhar com crianças que tem dificuldade de aprendizagem, por que elas necessitam de inovações sempre, se não eles perdem a vontade de estudar e não querem ir para a escola, por que a escola não se torna uma coisa boa, uma coisa agradável.

Segundo a professora, os alunos com dificuldade de aprendizagem são os quais exigem maior esforço, pois é preciso repetir as atividades quase todos os dias e de maneiras diferentes, buscando sempre atividades lúdicas, que chame a atenção do aluno e provoque nele o interesse pelo assunto, sendo assim, tem que ser muito criativo proporcionando uma melhor relação de ensino aprendizagem para o aluno. Corroborando com o demonstrado, GALVE E SEBASTIAN (2002), apontam que no caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o professor precisa identificar e conhecer as suas competências e os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ou dificuldades existentes.

A próxima pergunta está relacionada com a avaliação, como a professora realiza a avaliação do aluno com deficiência. Segundo a professora.

Depende do teu aluno da deficiência dele, por exemplo, o aluno surdo, o aluno surdo eu não adapto prova nenhuma, eu fico lá apenas para atender as dificuldades dele, se ele encontrar alguma dificuldade ele me pergunta, aí eu posso explicar aquela questão da prova, mas sem adaptação, entendeu, a gente está ali simplesmente por uma questão de linguagem, não entendeu aquela questão, aí ele me pergunta, eu explico e ele resolve a prova. Pro cego aí é outra coisa, se ele sabe braile, eu já pego, organizo a prova dele em braile e ele já vai lê e aí vai me passar o que é que vai i... ele também pode escrever em braile as respostas ou então ele pode falar pra mim e eu copio a resposta dependendo é de como a gente mantém essa comunicação, se ele souber braile é ótimo, eu passo a prova em braile, ele responde em braile, lê e responde em braile, também não adapto é a mesma prova. Agora se ele tiver dificuldade de aprendizagem, que a gente chama DI, aí é... Dificuldade Intelectual, aí sim, aí eu já vou fazer uma adaptação na prova, já vou tornar aquela prova mais acessível pra ele, por exemplo, diminuo as questões de resposta transformo aquelas questões de responder numa questão de marcar e vou fazendo com que aquela prova... ela consiga se acessível a ele posso lê pra ele, aí se for, o problema dele for motor, já é outro tipo de adaptação, entendeu, cada aluno tem sua dificuldade também, aí a professora adapta a prova do jeito que ela acha que ele tem que fazer a prova, não existe o aluno ficar sem fazer as provas, mas também tem a avaliação na questão escrita, eu vou fazer um relatório do aluno, colocando o que que ele sabe, o que que ele conseguiu, o que que ele não conseguiu, ele tem acesso as duas, uma colocando o que que ele sabe, o que que ele conseguiu, o que que ele não conseguiu, ele tem acesso as duas, a esse tipo de avaliação e a avaliação também, a quantitativa e a qualitativa do mesmo modo.

A professora explica que as avaliações são realizadas de acordo com o nível e deficiência do aluno, ela observa se o aluno precisa de uma avaliação adaptada ou não, caso seja necessário a adaptação, ela adapta, caso contrário ela apenas auxilia na comunicação, porém quando o aluno possui DI, por exemplo, ela precisa desenvolver uma metodologia diferenciada, adaptando as avaliações e tornando-as mais acessível para o educando.

O questionamento seguinte buscou saber como é trabalhada a inclusão com os alunos que não têm deficiência. Segue abaixo a resposta da professora.

Através da sensibilização né... a gente tem que estar sempre sensibilizando os alunos nessa questão de aceitação do colega, de respeito com o colega, tem que respeitar,

então é dessa maneira, ensinado livras pra todos, mostrando para eles, que aquele colega deles que tá lá simplesmente tem uma deficiência, não é doença,, não é diferente dele, possui também a mesma inteligência que ele, ou as vezes o tempo dele é um pouco mais lento que o deles, mas não quer dizer que ele não aprenda, então dessa maneira eles começam a perceber, como é o colega deles, começa a respeitar, e também a questão de ajudar, pra mim essa parte é muito boa, por que todas as salas que eu trabalho eu não enfrento problemas nessa questão de trabalhar inclusão com os alunos que não tem deficiência, muito pelo contrário, eu acho que as crianças são muito mais fáceis de aceitar a inclusão do que os adultos.

A resposta da professora deixa claro que, o trabalho que é realizado com os alunos que não possuem deficiência é a sensibilização e aceitação, ressaltando valores como respeito ao próximo, esclarecendo sempre e ressaltando que deficiência não é uma doença, mas sim uma condição que limita o colega na execução de algumas tarefas, o que não significa que não possam aprender. A professora ressalta ainda, que trabalhar essa sensibilidade nos alunos sem deficiência é bem mais acessível do que trabalhar essa sensibilidade com os demais professores, que acabam julgando a condição do aluno com deficiência, mesmo tendo todas as orientações e informações a respeito da condição do aluno. Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

A próxima pergunta foi a respeito da relação família/escola, pois esses pontos são apresentados nas pesquisas e discursos educacionais como um fator de relevante dificuldade. Abaixo a professora explica se essa relação.

Muitas famílias, elas colocam o filho na escola, pra não perder o benefício, só pra questão da criança sair da casa, muitos não acreditam que aquela criança vai aprender, por que ela pensam que ele vai para escola e nunca vão aprender, então eu começo trabalhando essa questão do acreditar, eu acredito enquanto professora que aquele aluno vai aprender, e eu faço com que os pais também acreditem nos filhos deles porque assim, eles pensam assim né, tu trabalha muita também a questão da independência, você está criando um filho, você tem que fazer com que ele seja uma pessoa independente, trabalhar com os pais isso, é muito difícil eles aceitarem que os filhos deles namorem, que os filhos deles tem capacidade de tirar uma carteira de habilitação, que os filhos deles possam fazer um curso de direito por exemplo, ai eu trabalho muito essa questão, de ter um sonho também como todos os outros, eu quero que o meu filho seja isso e, ele vai ser, mas ele só pode ser, se eu enquanto pais, eu trabalhar junto com a escola, eu acreditar no meu filhos, que eu acredito, a professora acredita, o meu filho vai acreditar, por que ele tem que acreditar nele mesmo, então essa relação que eu mantendo com a família dos meus alunos é muito importante, eu desafio eles a essas coisas e quando a gente ver o resultado, a gente ver o resultado junto, ah! Eu tenho um aluno altista por exemplo, ele tem dificuldade de interação, mas ele gosta, ele tem vontade de cantar, então essa é a dificuldade, eu vou trabalhar em cima disso, ah! Ele tem sonho de dirigir uma moto, eu vou trabalhar essa questão com a família, ah! Ele quer ser advogado, juiz, ele vai ser, eu o faço acreditar nisso e acaba que a gente cria uma relação muito boa com a família.

A professora explica que muitas das famílias apenas matriculam os filhos na escola com intuito de não perder o benefício, por esse motivo a professora busca também sempre trabalhar a questão do acreditar, pois, segundo ela, as famílias não acreditam que seus filhos possam desenvolver e aprender algo, por esse motivo é tão importante estreitar a relação entre família e a escola, para que os alunos possam ter melhores condições de aprendizagem e independência. Reis (2007, p.06) diz que:

Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é a garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

A última pergunta buscou saber quais os maiores desafios e dificuldades na realização do seu trabalho. Abaixo a professora esclarece.

Olha, eu vou falar e vou ser franca com você, eu enfrento muitos desafios nessa questão assim, por que na escola por exemplo, eu trabalho de quinta a oitava, então quando os alunos chegam de quinta a oitava, os professores são mais assim de desafiar, eles começam a acreditar no aluno, a desafiar mais os alunos, então a gente mantém uma relação muito boa, agora eu vejo quando o aluno está começando o processo, é... a maioria dos professores do ensino fundamental eles não acredito na capacidade do aluno de aprender, eles não respeitam o tempo do aluno, a questão, ah! O aluno tem problema de comportamento, hiperatividade, ai é difícil tu explicar pra ele, essa questão do comportamento do aluno, não, eles querem fazer as coisa tudo igual, não pode fugir da regra, as vezes ficam com raiva do aluno, eles pensam que é graça, palhaçada, essa é a minha maior dificuldade, é o trabalhos com os professores, a questão do acreditar, de fazer um plano de aula que inclua todos os aluno, por que se o aluno tiver um cuidador na sala, automaticamente o professor, eles nem olha para aquele aluno, por que aquele aluno é daquele cuidador lá, não é aluno dele, então ele não está nem vendo para o plano de aula dele, é um professor que prepara sua aula para todos os alunos que pensa em tudo, então ai, é um desafio muito grande, e também a questão da avaliação, por que os professores quem enxergar só o cognitivo e não observam as outras partes, o que os alunos evoluíram, eles só quem saber do cognitivo, esquecendo os outros aspectos que são muitos importantes tão quanto o cognitivo, e a faltas de recursos, por que pra ti fazer as coisa os teus recursos, tu precisa de dinheiro e o governo não ti oferece, ai você tem que fazer com seu próprio dinheiro, pra fazer uma aula atrativa.

A professora diz que sua maior dificuldade é em relação ao trabalhar o acreditar dos demais professores, pois por falta de uma formação adequada e por falta de informações, os demais professores acabam julgando os alunos alvo da educação especial, achado que é “palhaçada”, tolice, entre outras. A professora diz ainda que o não acreditar desses professores de alguma forma prejudica todo o esforço que ela executa para que esse aluno tenha um melhor desenvolvimento no ensino, pois os demais professores não se esforçam para preparar um material diferenciado para esses alunos, submetendo-os a avaliações que não alcançará o aluno com algum tipo de particularidade. Ademais, a mesma deixa claro que a falta de apoio do governo também é um ponto que implica diretamente nos desafios diários enfrentados pela professora, pois na maioria das ve-

zes ela retira dinheiro do próprio bolso para desenvolver alguma atividade ou produzir algum recurso didático.

No segundo momento foi aplicado um questionários que abordou a interação e relação entre instituições de ensino, principalmente no que diz respeito a documentação de avaliação e o plano de desenvolvimento individual (PDI), o qual é de fundamental importância para um contínuo progresso do educando, quando o mesmo é transferido para outra instituição, além de ser um documentos essencial para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

A primeira pergunta foi a respeito de quem preenche o PDI dos estudantes.

Quem faz o PDI dos alunos é o professor de apoio educacional especializado ele recebe o aluno e aí ele tem que fazer o PDI (Plano de desenvolvimento individual), o que é que ele vai trabalhar durante aquele ano com aquele aluno, e aí ele faz uma breve avaliação, né e aí expõe o que é que ele vai trabalhar, qual a metodologia, como o aluno vai ser avaliado, esse que é o PDI que é feito pelo professor de apoio educacional especializado, esse é o PDI.

A professora esclarece que é o professor de apoio educacional especializado (professor do AEE) que realiza o plano de desenvolvimento individual, além de descrever o que será trabalhado com o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) naquele ano. A LDB (Lei Federal nº 9.394) regulamenta que a formação do PDI seja feita em parceria com os demais profissionais da escola (gestores, professores da sala de aula comum, entre outros), oferecendo suporte aos que atuam no ensino regular, bem como a interação com as famílias e a articulação com a comunidade e profissionais da saúde envolvidos.

A segunda pergunta buscou saber quais os documentos os alunos novos trazem quando ingressam na instituição. Segue abaixo a resposta da professora.

Os alunos que vem de outras instituições eles ingressam na escola normalmente tá, faz a transferência, as documentações pessoais normalmente, e traz o laudo médico comprovando que são alunos especiais e também a escola de onde ele veio deveria mandar alguma coisa, nem que fosse um relatório, a maioria das vezes não vem aí a gente começa tudo de novo, com o que? Como é que a gente faz? Vai lá pela história de vida aí depois faz uma avaliação diagnóstica aí vai pra montar o PDI de novo do aluno mas quando os nossos alunos saem daqui e vão pra outra escola eles levam relatório né falando das coisas tudinho os problemas, do que é que sabe, eu dou o PDI pro pai ou pra mãe e mando bater uma xerox pra ficar na escola porque eu acho que esse é um documento dos pais e outros documentos que a gente preenche também aí vai tudinho, não é só o PDI tem outros documentos que a gente preenche também aí vai, mas na maioria não manda o aluno chega na escola, só chega mesmo com o laudo médico e aí começa tudo de novo.

A professora relata que a maioria dos alunos novos, somente trazem os documentos pessoais e o laudo médico informando sua deficiência, mas nenhum relatório de desenvolvimento do ensino do aluno, como por exemplo o PDI. Dessa forma o

professor do atendimento educacional especializado (AEE), precisa iniciar novamente todo o processo de acompanhamento do aluno, pois não sabe em que nível de aprendizagem o mesmo se encontra. Por outro lado, quando os alunos são transferidos da escola, já levam toda as documentações que possibilite o contínuo desenvolvimento do alunado.

A próxima pergunta buscou saber como e por quem é avaliado o desenvolvimento do aluno a partir do PDI utilizado pela escola. Segue abaixo a resposta da professora.

Como e por quem avaliar o PDI... O PDI é avaliado primeiramente por nós professores, a gente tem ver o que deu certo e o que não deu e o porquê não deu, pra poder tá traçando pra outro ano seguindo a meta e também pela coordenação pedagógica, a coordenadora pedagógica ela avalia o que foi que o aluno avançou, o que ele não avançou, aqui na escola é avaliado primeiramente por nós e pela coordenação pedagógica.

A professora explica que o PDI que vem junto com o aluno transferido é analisado pelos próprios professores em conjunto com a coordenação pedagógica, para saber o que melhor se encaixou nas necessidades do aluno.

A pergunta seguinte buscou saber quais mecanismos são utilizados para avaliar o desenvolvimento individual a longo prazo.

A avaliação né, como a gente avalia a longo do prazo, quais os mecanismos é a nossa dificuldade porque cada um, cada pessoa é uma pessoa diferente da outra então a gente deve avaliar a questão cognitiva, que foi que ele aprendeu, o que eu ele deixou de aprender, mas a gente não pode esquecer também de avaliar enquanto indivíduo, entendeu, como que ele tá enquanto indivíduo, fazendo parte daquela sociedade, a gente tem que saber também como foi que ele evoluiu como pessoa que ele chegou aqui todo retraído todo tímido, não interage ai mais tarde já tá interagindo, aí tudo isso vai na avaliação. Não vai só o cognitivo, mas vai tudo, vai o afetivo, vai o emocional, tudinho isso vai na avaliação. O aluno é avaliado enquanto pessoa mesmo. O crescimento, o desenvolvimento pessoal dele, a interação dele no mundo que ele vive. Como foi que ele chegou, como é que ele tá agora. É essa a avaliação que a gente faz, mas também a gente não esquece da avaliação cognitiva só que a parte qualitativa pra nós por que aqui na escola por exemplo são dois tipos de avaliação são a quantitativa que é a nota né e a qualitativa que é essa outra questão. Só que pros nossos a qualitativa ela é mais importante do que a quantitativa nós não vamos ver nota, nós não avaliamos nota, nós avaliamos a pessoa, seu crescimento pessoal.

Segundo a professora, as avaliações que são realizadas durante o ano são um mecanismo mais eficaz para acompanhar o desenvolvimento do alunado, avaliando não apenas o cognitivo, mas também toda a questão física e comportamental, assim como proposto pelos parâmetros curriculares nacionais. Como colocado por Veltrone (2011, p. 67):

A avaliação deve possibilitar a identificação de mudanças a serem feitas e também avaliar o resultado de tais mudanças. Por exemplo, não basta identificar que o aluno tem a deficiência intelectual, mas sim, reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas.

O questionamento seguinte foi, a partir da transferência do aluno para outra instituição de ensino, de que forma ocorre a comunicação entre instituições.

Primeiro, por exemplo, meu aluno aqui do nono ano, ele vai embora pra outra escola, então a gente logo informa o pai da matrícula logo, fica informando isso, ai eu mando um relatório do professor que vai atender ele, mando um relatório de tudo, como é aquele aluno, que ele conheça aquele aluno, o que ele sabe, o que não sabe, um relatório individual, mando pro professor, entrego pro pai pra ele entregar pro professor, e depois a gente sempre se comunica entre si, porque um conhece o outro né, ai o professor pode vim aqui na escola procura alguma coisa se quiser, mas nunca vieram né, porque sempre a gente, a gente sempre né, eu penso logo nisso, então quando o aluno vai eu coloco logo na pasta dele, falo pra secretaria da escola entregar tudo, pro pai levar tudinho, tem o relatório, tem umas outras fichas de acompanhamento, e é isso que vai pra escola, mas o relatório em si, eu falo pro pai “esse aqui você entregue na mão da professora de apoio dele” eu digo pros pais isso né, o que vai ficar na pasta pode ficar, mas o relatório você entrega na mão da professora de apoio dele.

A professora diz que quando o aluno é transferido para outra escola, é elaborado um relatório individual descrevendo o desenvolvimento do aluno, para que o próximo professor possa continuar o progresso desse aluno, para que o mesmo tenha o melhor desenvolvimento possível. Entretanto a professora não cita a utilização do PDI como esse instrumento que é enviado para a instituição que irá receber o aluno, porém o relatório descrito pela entrevistada demonstra ser um mecanismos de igual importância para o desenvolvimento do educando, reafirmando o comprometimento da instituição e dos professores na busca da melhoria do processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

A última pergunta buscou saber quais as maiores dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem desses estudantes.

Bom, conversando aqui, com minhas amigas, elas acham que a maior dificuldade encontrada pelos alunos respondendo a nona pergunta, as maiores dificuldades, é a questão da sala de aula do ensino comum, porque apesar de ter falado tanto, o que é inclusão tudinho, mas o professor da sala comum ainda não planeja sua aula pensando que tem um aluno especial na sua sala, que ele tem 30 mais 1, 20 mais 1, ele tem que se preocupar com todos e acaba que não que não se preocupa com isso as aulas não são planejadas pensando também nesse aluno, então, o aluno acaba não absorvendo aquele conhecimento, aí ele vem pra cá pra sala e a gente vê que o aluno não tem o conhecimento científico. A gente tem que ficar, por que aqui na sala de recurso, a gente não pode trabalhar a questão do conteúdo, tem que trabalhar a apresentação, a memória, a concentração, aquilo que tá faltando pro aluno e a gente acaba vendo que ficar fazendo isso pra que o aluno possa também adquirir o conhecimento da disciplina aprender aquilo porque quando ele for fazer a avaliação ele tem que saber alguma coisa, por que na hora da avaliação como é que ele vai fazer uma avaliação, é, se ele não sabe, se ele não conseguiu aprender. Então a gente vai, a gente tenta. Então a nossa maior dificuldade é essa questão e também que, eu também acho que por que o aluno hoje ele aprende, tu ensina ele aprende, amanhã ele volta e não sabe mais nada já desaprendeu tudinho que ele tinha aprendido. Aí você tem que voltar de novo, ensinar de uma outra forma, de um outro jeito, aí vai ele aprende. Aí passa dois, três dias, tu vais perguntar ele já esqueceu. Então, é assim, não é, é você ser muito eclético pra poder tá buscando recursos, você estar criando recursos pra atender à necessidade daquele aluno. Por que não pode ser, o que você

ensinou hoje daquela maneira, você tem que oferecer amanhã de um outro jeito de outra maneira, aí não dá certo você tem que procurar outra maneira, então, o que acontece hoje é que muitos professores acham que podem trabalhar na sala do AEE só por que tem curso de educação especial, eles podem trabalhar na sala do AEE, ah por que tem, mas não é. A sala do AEE não é pra qualquer pessoa, tem que ser uma pessoa criativa, uma pessoa inovadora, uma pessoa que possa vir mesmo pra contribuir, entendeu, por que se for pra fazer o mesmo que os outros fazem fora ele não vai tá contribuindo em nada com o aluno. Então tem que achar forma, tem que achar jeitos de colocar aquilo de maneira prazerosa.

Nesse ponto a professora ressalta o que já foi falado no questionário anterior, a respeito das dificuldades, uma das maiores dificuldades é trabalhar os professores das matérias comuns, pois os mesmos não respeitam as diferenças que são encontradas na sala de aula, e avaliam todos da mesma forma, fazendo com que os alunos que necessitam de alguma adaptação, não absorvam o conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil avançou muito no que diz respeito à educação especial, porém, vem caminhando a passos curtos nesse processo, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Nesse sentido a busca pelo desenvolvimento e melhorias da educação especial e inclusiva precisa ser constante. Assim, é importante ressaltar que o professor deve estar sempre em processo de formação continuada, para atender os alunos público-alvo da educação especial, pois é ele que está em contato direto com o aluno em sala de aula. Dessa forma o profissional da educação especial deve, portanto, ser habilitado e capacitado para realizar suas atividades diárias com o aluno.

O contato mais próximo com a professora que foi o sujeito desta pesquisa, foi de extrema relevância, pois esta interação nos possibilitou melhor conhecimento a respeito do trabalho realizado, onde a transcrição dos áudios foi um exercício detalhado para poder interpretar os registros da maneira mais fiel possível à fonte de pesquisa, possibilitando assim, o alcance do objetivo traçado. Dessa forma pode-se dizer que o que se objetivou ao longo da pesquisa, em fazer um estudo sobre a educação especial e inclusiva e o projeto de desenvolvimento individual na perspectiva do professor especialista, foi realizado com sucesso.

Onde, através das entrevistas realizadas e análises desenvolvidas sobre os dados coletados fosse possível a conclusão do curso de formação como o magistério e até mesmo a graduação não trazem bases suficientes para realizar um trabalho de qualidade com os alunos público-alvo da educação especial, e que apenas uma especialização mais aprofundada na área proporciona condições para um pleno trabalho de qualidade. Por outro lado, apesar da formação especializada, são grandes as dificuldades encontradas, principalmente na busca pela inclusão.

O PDI, que é um documento previsto em lei e, que é de fundamental importância para realização do acompanhamento do aluno público alvo da educação especial e, ainda é pouco utilizado pelas instituições de ensino, o que inviabiliza uma melhor comunicação entre instituições, no que diz respeito as informações do desempenho dos alunos que são transferidos de uma escola para outra. Ademais, fica claro que o nível de informação que a escola onde foi realizada a pesquisa tem A respeito do PDI é satisfatório, pois tanto os relatórios de desenvolvimento individual quanto o PDI são realizados pela escola.

Enfatiza-se que a pesquisa foi uma pequena amostra de quanto pode ser investigado ainda sobre a educação especial e a construção do PDI. Podendo ser analisado em sua amplitude com mais entrevistados.

Na prática a pesquisa contribuirá como fonte de referência de estudos para pesquisadores que tenham interesse sobre o assunto, cooperará também com os governos das instâncias federal, estadual e municipal para uma melhoria na qualificação do professor atuante na educação especial. Sem falar da sua relevância social, no que diz respeito ao estudo da qualidade da educação pública, visto que a qualificação dos professores da rede básica é um dos objetivos do governo. A pesquisa apresentou também uma grande relevância acadêmica do ponto de vista pessoal, viabilizando o aprimoramento de meu processo formativo investigativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 set. 2019

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 251 p.

GALVE, J.L.; SEBASTIAN, E. e outros. Adaptaciones curriculares de la teoria a la practica. Madrid: Editora CEPE, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.8, n.2, 2003.

POKER, R. B. (2013). Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária.

REIS, R. P. In. *Mundo Jovem*, nº. 373. fev. 2007, p.6.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013. 624p.

TRIVINOS, A. W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Daniele da Silva Costa



Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA - 2018 a 2011). Esp. em Docência no Ensino Superior com Ênfase em Educação Especial (UNISABER - 2012 a 2013). Ma. em Educação e Cultura (UFPA - 2014 a 2016). Servidora pública efetiva na Prefeitura Municipal de Moju (2013 e até o presente momento). Atuou na Coordenação da Pastoral do Menor e em Turmas Multisseriadas do Município de Moju, na Assessoria Pedagógica e na Coordenação da Brinquedoteca Marli Melo de Almeida, Campus XIV (UEPA/Moju). Atuou como professora Substituta (UEPA - 2017 a 2019) e no (PARFOR - 2015 a 2020). Atuou como Professora da Especialização (FAM - 2017 a 2019). Atualmente atua como Professora Substituta (IFPA - Abaetetuba). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA) e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Básica

Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa



Possui Graduação em Pedagogia (UFPA - 2004). Pós-Graduação em Psicopedagogia com Habilitação em Educação Especial, pela Faculdade Montenegro e Pós-graduada em Educação Global pela Fadire. Ma. em Ciência da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable. Atua há 20 anos na rede pública municipal como docente nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental. Atuou enquanto docente (FAM - desde o ano de 2015) nas turmas de Licenciatura e Bacharelado e atuou como Psicopedagoga desta Instituição. Atuou como professora da Faculdade Latino Americana de Educação, também atuou como professor formador (IFPA) nas turmas de graduação do (PARFOR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, diversidade cultural, racismo, memória, aprendizagem, educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

Lucas Leandro Piedade de Abreu



Graduação em Pedagogia (UEPA - 2010), Esp. em Educação Especial pela Faculdade Montenegro (Ibicaraí - Bahia - 2012), está concluindo outra Especialização em LIBRAS pela Faculdade Unyleya de Brasília. Atuou como coordenador da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação em Moju (Pará). Atuou na assessoria pedagógica (UEPA/Moju) e ministrou disciplinas nesta instituição, tais como Fundamentos da Educação Especial, educação Matemática e Inclusão e LIBRAS. Participa do Grupo de Pesquisa Direito à Educação, coordenado pelo professor Raimundo Sérgio Farias Júnior. É pesquisador na área de Educação Especial, com foco no Autismo, onde atua em diversas cidades ministrando palestras e oficinas. Atua também como orientador de TCC relacionados à inclusão. Ministra disciplinas em Inclusão (FAM/ Abaetetuba).

SOBRE OS AUTORES

Arlete Teixeira dos Santos



Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNOPAR). Atualmente atua como Auxiliar de Biblioteca no município de Moju e Design Gráfico. No período de abril de 2005 a dezembro de 2012 trabalhou na Assessoria Pedagógica da UEPA Campus XIV – Moju, como funcionária cedida do município para o campus. Em janeiro de 2013 retornou para a Secretaria Municipal de Educação com a função de Assessora Especial. Em julho de 2018, retornou à função Auxiliar de Biblioteca Municipal.

Djanira de Sousa Paraense



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2019). Atualmente é Profissional de Apoio Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Laura dos Santos Ribeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia.

Élida Silva Ferreira



Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foi monitora do Projeto Mais Educação. Atualmente é bolsista PIBIC no projeto “Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública”, membro do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GEPBIAT/IFPA) e membro do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Emily Moraes da Silva



Pedagoga, graduada (UEPA – Moju – Pará – 2010), Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial (FAM – Abaetetuba – Pará – 2010). Atuou como coordenadora Pedagógica na Rede de Ensino Particular em Abaetetuba (Pará). Atuou ministrando palestras em Abaetetuba (Pará). Atualmente é Orientadora de Trabalhos acadêmicos no que concerne a metodologia do Trabalho Científico de acordo com a ABNT. Atua também como Empresária e Coordenadora respectivamente nos ramos de Marketing e desenvolvimento de projetos.



Gabriela de Jesus Pereira Oliveira

Discente do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (UEPA - turma 2017). Atuou como Ministrante na Brinquedoteca Prof. Marli Melo de Almeida - UEPA/campus XIV (2018). Atuou como voluntária no setor administrativo no Cursinho Popular Para Todos - UEPA/Campus XIV (2019). Atuou como Estagiária na Assessoria Pedagógica da UEPA/campus XIV (2019 e 2020). Atualmente membra do Grupo de Pesquisa em Educação - Linha Educação de surdos e Linha Prática docente - GPELES.



Gabriel de Carvalho Dias

Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.



Janaína Costa Pantoja

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (FAM). Esp. em Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial pela FAM. Possui experiência na Língua Brasileira de Sinais, atuou como Profissional de Apoio Escolar, participou de eventos acadêmicos e formações continuadas. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina - GPEBIAT/IFPA.



João Mailson da Silva Quaresma

Formado em técnico em Meio Ambiente (IFPA). Graduando em Licenciatura Plena em pedagogia (UEPA). Tem experiência como monitor voluntário na educação infantil da Brinquedoteca Marli Melo de Almeida, campus XIV da UEPA. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Estudos Surdos (GPELES/UEPA).



Larissa Cesarina Mota Gomes

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência como monitora voluntária na educação infantil da Brinquedoteca Marli Melo de Almeida, campus XIV da UEPA. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Estudos Surdos (GPELES/UEPA).



Lana Larissa dos Prazeres Moreira

Graduada em Pedagogia (UEPA – 2015 a 2018). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ano de 2016 e voluntária em 2017. Cursa pós-graduação *lato sensu* em Teorias e Metodologias da Educação Básica (UEPA). Atua como cuidadora de crianças com deficiência matriculadas em escolas públicas do município de Moju. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT) pelo Instituto Federal do Pará.



Lucival Fábio Rodrigues da Silva

Possui Me. em Educação em Ciências e Matemáticas. É professor Me. do Instituto de Letras e Comunicação (ILC – UFPA), com a função de professor de Libras; Professor do Magistério Superior (Assistente – I/ILC – UFPA); (Portaria N° 1661/2018 - UFPA); trabalha como Chefe da Câmara do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa, como segunda língua para Surdos (FALEM). Possui Pós-graduação em esp. em Libras, Sistema Braille e o Aprofundamento em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas de Ariquemes (2011). Possui graduação em Licenciatura em Letras Libras (UFSC – 2012), Licenciatura em Pedagogia (2011) e Biologia (2009) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú pela-UVA. Possui certificação de proficiência de LIBRAS (2006- Médio, 2011-Superior- PROLIBRAS-MEC-UFSC). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR) e do RUAKÉ (Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão) em que atua como pesquisador das seguintes temáticas: Ensino-Aprendizagem de Libras e Formação de Professores de Libras e Língua Portuguesa para Surdos, inclusão de surdos. Discute, pesquisa e escreve sobre: Ensino de Libras, Ciências e Educação de Surdos, Educação Bilíngue de Surdos.



Mara Suely Couto

Professora da rede municipal de ensino Município de Abaetetuba – Pará. Graduação em Pedagogia – UFPA, Esp. em Educação Especial, Faculdade Pan Americana – FPA. Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase em Libras: Docência e Interpretação e Psicopedagogia – FAM.



Nakatian Nacano

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2018), Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Inclusiva, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM-2019). Diretora Fiscal da APAE de Abaetetuba, membro do Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba, membro do Grupo Mães Guerreiras do Pará, o qual luta pela garantia e efetivação dos direitos de pessoas com deficiência. Atua como Mediadora em sala de aula e Professora na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Colégio INOVE Abaetetuba.



Rayra Cardoso Duarte

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (FAM). Graduanda em Agroecologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial (FAM). Possui experiência na área da Educação, Educação Especial, tendo ênfase na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Trabalhou como Profissional de Apoio Escolar de alunos surdos. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina

(GPEBIAT/IFPA).



Silvianne Raiol Pinheiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2014), pós-graduanda em Metodologias de ensino para alunos surdos (2019), pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2019). Pesquisadora no âmbito da Educação de pessoas com deficiência, atuando principalmente nos seguintes temas: Transtorno do Espectro Autista, Educação de surdos, formação de professores da educação especial. Possui experiência na área de Educação com ênfase em

Educação Especial e Inclusiva.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 111, 112, 117, 120, 121, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 161

Aprendizagem 11, 18, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 48, 50, 54, 55, 56, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 130, 132, 134, 140, 141, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 157

C

Conhecimento 11, 20, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 115, 117, 118, 120, 121, 126, 127, 132, 136, 138, 145, 146, 153, 154

D

Deficiência 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 36, 45, 47, 48, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 96, 102, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 122, 128, 129, 130, 131, 137, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 160, 161

Diálogos 112

E

Educação 4, 9, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 26, 27, 29, 31, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 69, 71, 74, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 93, 94, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 122, 123, 127, 130, 131, 141, 143, 144, 145, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

Ensino 9, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 126, 128, 130, 134, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 160, 161

Escola 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92,

93, 95, 96, 100, 101, 103, 105, 112, 113, 117, 120, 121, 122, 127, 128, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 158

F

Família 24, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 66, 80, 82, 83, 92, 113, 122, 131, 145, 149, 150

Fins 5

Formação 11, 12, 15, 22, 24, 27, 30, 32, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 86, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 112, 113, 120, 128, 130, 137, 138, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 154, 161

I

Inclusão 4, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 25, 27, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 67, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 136, 137, 139, 140, 144, 146, 148, 149, 153, 154, 157, 160

Inclusiva 11, 12, 15, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 44, 46, 48, 50, 56, 59, 66, 78, 81, 83, 87, 88, 89, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 120, 121, 128, 130, 137, 141, 144, 145, 146, 147, 154, 156, 157

L

Libras 44, 49, 54, 55, 56, 57, 71, 86, 93, 98, 99, 101, 102, 160

P

Pesquisa 14, 15, 16, 20, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 37, 38, 40, 44, 45, 52, 53, 54, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 73, 74, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 108, 109, 120, 121, 126, 127, 128, 135, 136, 139, 140, 145, 146, 154, 155, 156, 160

Prática 40, 105, 159

Professores 9, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 32, 33, 35, 36, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 66, 68, 69, 74, 79, 83, 84, 86, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 113, 120, 130, 134, 137, 140, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 161

R

Realidade 9, 14, 15, 34, 37, 44, 45, 56, 67, 70, 78,

87, 97, 98, 103, 104, 114, 117, 137, 146

S

Social 12, 14, 16, 17, 32, 34, 35, 50, 56, 63, 68, 79,
80, 81, 82, 84, 86, 90, 95, 100, 106, 108, 112,
113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
127, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 141, 155

Sociedade 9, 11, 16, 17, 18, 20, 34, 37, 39, 45, 46,
47, 48, 50, 51, 57, 80, 81, 82, 94, 102, 111, 112,
116, 120, 121, 122, 128, 129, 130, 131, 134,
140, 150, 152

Surdos 7, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 91,
93, 95, 97, 99, 101, 103, 105



Org.

Daniele da Silva Costa
Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Leandro Lucas Piedade de Abreu

Diálogos Especiais:

Reflexões sobre a inclusão no Baixo Tocantins



Org.

Daniele da Silva Costa
Kelli Cristina de Jesus Ferreira Costa
Leandro Lucas Piedade de Abreu

Diálogos Especiais: Reflexões sobre a inclusão no Baixo Tocantins



Rfb
Editora

