

Andre Cordeiro dos Santos
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
(Orgs.)

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



Reflexões Sobre Educação Especial e Inclusiva

Andre Cordeiro dos Santos
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
(Orgs.)

**Reflexões Sobre Educação
Especial e Inclusiva**



EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)
Joseane dos Santos do Espírito Santo (UFAL)
Julio Neves Pereira (UFBA)
Juscelino Nascimento (UFPI)
Lauro Gomes (UPF)
Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)
Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)
Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
Rosangela Nunes de Lima (IFAL)
Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

2021 - Editora diálogos

Copyrights do texto - Os autores

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Esta obra pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores.

Capa: Geison Araujo Silva

Diagramação: Geison Araujo Silva

Revisão: Andre Cordeiro dos Santos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

R332 Reflexões sobre educação especial e inclusiva [livro eletrônico] /
Organizadores Andre Cordeiro dos Santos, Izabel Cristina Barbosa de
Oliveira. – Tutóia: Dialogos, 2020.
58 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-992824-4-7

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Planejamento
educacional. I. Santos, Andre Cordeiro dos. II. Oliveira, Izabel Cristina Barbosa de.

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Diálogos

contato@editoradialogos.com

www.editoradialogos.com

Sumário

Apresentação.....	7
<i>Andre Cordeiro dos Santos</i>	
Diagnóstico de barreiras e facilitadores relacionados às dimensões da educação inclusiva em uma instituição pública de ensino de Alagoas.....	10
<i>Daone da Silva Santos</i>	
<i>Izabel Cristina Barbosa de Oliveira</i>	
Formação continuada de professores da educação infantil para inclusão educacional de alunos com necessidades especiais: reflexões e saberes	21
<i>Cristina Barreto Santos da Silva</i>	
Adaptações curriculares: quais os entraves encontrados para sua efetivação?.....	29
<i>Izabel Cristina Barbosa de Oliveira</i>	
Perspectivas de inclusão social das pessoas com deficiência	38
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
Oficina de Libras para alunos ouvintes: possibilidades e perspectivas.....	49
<i>Keytty Gerciane Barbosa Cabral</i>	
<i>Izabel Cristina Barbosa de Oliveira</i>	
Sobre os organizadores.....	57

Apresentação

Andre Cordeiro dos Santos (IFAL)¹

Este livro, intitulado *Reflexões sobre educação especial e inclusiva*, é fruto do Primeiro Simpósio de Educação Especial e Inclusiva – I SIMPEI –, realizado pelos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas e do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Pesqueira. O evento surgiu com o intuito de abrir espaços formativos para docentes, pesquisadores e público interessado, no sentido de promover uma educação efetivamente inclusiva.

Embora a educação das pessoas com deficiência seja um direito previsto em lei, por falta de formação, de recursos adequados, de condições etc., a questão da educação especial e inclusiva ainda se mostra de forma incipiente, precária ou até mesmo ineficaz. Este triste quadro se deve ao fato de que muito ainda precisa ser feito no que se refere à educação de pessoas com deficiência, desde adaptações arquitetônicas, até mudanças atitudinais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, acreditamos que os trabalhos aqui reunidos, anais do I SIMPEI, ajudam a refletir sobre a questão e/ou relatam experiências caras à inclusão.

O texto *Diagnóstico de barreiras e facilitadores relacionados às dimensões da educação inclusiva em uma instituição pública de ensino de Alagoas*, com o objetivo de analisar as barreiras e os facilitadores encontrados na inclusão de alunos com deficiência, traz importante contribuição no sentido de apontar os desafios que dificultam a inclusão desses alunos,

¹ Doutor em Linguística. Professor de Língua Inglesa e membro do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas. E-mail: andre.cordeiro@ifal.edu.br.

mostrando, ainda, elementos que, em direção oposta, ajudam a incluir.

Percebemos, a partir desse texto, que há diferentes elementos, de naturezas diversas, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. É importante que conheçamos esses elementos para, assim, podermos trabalhar em prol de uma inclusão mais efetiva.

No texto *Perspectivas de inclusão social das pessoas com deficiência*, por meio da discussão de questões históricas, de legislação específica e de impacto na educação inclusiva, é traçado um panorama histórico do processo de inclusão das pessoas com deficiência, evidenciando que, historicamente, muitos avanços têm sido conquistados, no entanto, ainda há muito o que ser feito. Nesse sentido, é importante conhecer essa trajetória histórica, a fim de que trabalhemos no sentido de fazer seguir os avanços observados ao longo dos anos.

Detendo-se especificamente aos entraves que perpassam o processo de adaptação curricular aos alunos com deficiência, o texto *Adaptações curriculares: quais os entraves encontrados para sua efetivação?* traz reflexão sobre as dificuldades de implementação da adaptação curricular de forma efetiva em uma instituição de ensino, evidenciando a falta de formação específica ou continuada para a atuação na e com a educação especial e inclusiva como um problema-chave. O texto nos faz refletir sobre a urgente necessidade de criação de espaços formativos que permitam aos docentes terem acesso a conhecimentos imprescindíveis à adaptação curricular para a inclusão de alunos com deficiência.

Discutindo a formação continuada para atuação na educação especial e inclusiva, o texto *Formação continuada de professores da educação infantil para inclusão educacional de alunos com necessidades especiais: reflexões e saberes*, discute a necessidade do reconhecimento da formação professor como profissional inacabada, no sentido de precisar sempre aprender (se formar) para atuar de forma mais significativa, sobretudo no segmento da educação especial infantil. As reflexões postas em tela pelo texto nos fazem refletir sobre a necessidade de formação específica desde as primeiras etapas da escolarização para uma efetiva inclusão de alunos com deficiências.

Por fim, o texto *Oficina de Libras para alunos ouvintes: possibilidades e perspectivas* reflete sobre a inclusão de pessoas com deficiência sob uma outra ótica, sob a ótica da formação em Libras para alunos ouvintes, a fim de

propiciar conhecimentos aos ouvintes que permitam que estes interajam com os colegas surdos, sem o intermédio do intérprete. O texto nos faz pensar no quanto ainda temos que fazer para uma efetiva inclusão dos deficientes, indo muito além de formar os alunos deficientes para que eles se incluam na sociedade; é necessário fazer um esforço no sentido de dar condições para que os alunos não deficientes, cidadãos, interajam e incluam os deficientes, também cidadãos, na escola e em todos os espaços sociais.

Estes textos supramencionados, anais do I SIMPEI, cumprem o papel de despertar reflexões nos leitores. Com essas reflexões, esperamos fazer avançar as discussões sobre educação especial e inclusiva e contribuir para que essa inclusão seja cada vez mais uma realidade do nosso cotidiano escolar e social.

Diagnóstico de barreiras e facilitadores relacionados às dimensões da educação inclusiva em uma instituição pública de ensino de Alagoas

Daone da Silva Santos¹

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira²

Resumo: Este trabalho busca desenvolver um diagnóstico de algumas barreiras e facilitadores relacionados às cinco dimensões da Educação Inclusiva em uma instituição pública de ensino do estado de Alagoas. Entende-se como barreiras tudo o que dificulte, prejudique ou mesmo entrave ações de educação inclusiva de qualidade na escola, enquanto facilitadores pode ser entendido como o contrário de barreiras, ou seja, facilitadores é tudo aquilo que facilite, favoreça e possibilite a implementação de ações da educação inclusiva com qualidade. Para o desenvolvimento deste diagnóstico este trabalho fundamentou-se numa revisão bibliográfica sobre os pormenores da educação inclusiva, principalmente seus princípios e dimensões, assim como na observação assistemática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Barreiras e facilitadores. Dimensões da educação inclusiva.

Introdução

A problemática da inclusão de pessoas com deficiência às múltiplas dimensões da cidadania não é um desafio recente. Desde a Antiguidade as sociedades em todo o mundo têm sido desafiadas a desenvolver diferentes abordagens quanto a atenção às pessoas com deficiência. Neste cenário,

¹ Bacharel em Engenharia Civil. Assistente de Aluno e membro do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Instituto Federal de Alagoas - IFAL Campus Piranhas. E-mail: daone.santos@ifal.edu.br.

² Mestra em Letras e em Ciências da Educação. Professora de Língua Inglesa e coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Instituto Federal de Alagoas - IFAL Campus Piranhas. E-mail: izabel.oliveira@ifal.edu.br.

pode-se destacar sucintamente quatro paradigmas de atenção às pessoas com deficiência desde a Antiguidade, a saber: paradigma da exclusão, paradigma da segregação, paradigma da integração e o paradigma da inclusão.

O primeiro deles é marcado fundamentalmente pela rejeição social, assim sendo, as pessoas com deficiência eram renegadas pela sociedade e excluídas do convívio social; este paradigma perdurou desde a Antiguidade até o século 19. Já o paradigma da segregação baseava-se no assistencialismo preambular e, quanto à educação, a maioria das instituições eram situadas em locais remotos e ofertavam ensino incipiente; considera-se que este durou até a década de 1940. Quanto ao paradigma da integração, este baseava-se na ideia de que a medicina poderia tratar as pessoas com deficiência de modo a reabilitar os indivíduos e adequá-los à vida em sociedade, evidenciando que quem tinha que se adaptar era o indivíduo e não a sociedade; assume-se que este paradigma esteve presente até a década de 1980. Mais adiante, o paradigma da inclusão preconiza que o problema está na sociedade e não na pessoa, entendendo assim a deficiência não como um atributo do indivíduo, mas como uma resultante das inter-relações entre características pessoais e o ambiente onde se vive (SANTOS, VELANGA e BARBA, 2017).

Os fundamentos principiadores desta recente concepção foram postos no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual estabeleceu-se que os sistemas educacionais devem garantir o direito de todos ao acesso à educação de qualidade e que considere suas singularidades. Dessa forma, de acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas devem idealizar programas que visem a aprendizagem e promovam uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) esclarecem que as reformas, em termos de políticas públicas, concernentes ao ensino de pessoas com deficiência no Brasil foram efetivamente estabilizadas em 1996 a partir da lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dedica um capítulo à Educação Especial.

Neste panorama, Cunha (2020, p. 27) enfatiza que transformações atitudinais e pedagógicas incessantes são necessárias para garantir a redução de estereótipos no espaço educacional que ignoram as diferentes formas de inteligência, as necessidades específicas e o contexto histórico-social de

cada indivíduo. Dessa forma, a educação inclusiva necessita da estruturação de novos padrões que não se baseiem numa homogeneização do ensino, mas busque apoiar todos no sistema educacional de qualidade, de modo a possibilitar o redescobrimento do potencial de sujeitos com algum tipo de Necessidades Educacionais Específicas (NEE) (CUNHA, 2020, p. 21).

Diante da evidente pertinência da temática, este trabalho buscou elaborar um diagnóstico de algumas barreiras e facilitadores relacionados às cinco dimensões da educação inclusiva em uma instituição pública de ensino do estado de Alagoas. Portanto, pautado por uma abordagem de observação e por uma revisão da literatura concernente, este trabalho procurou identificar uma barreira e um facilitador para cada dimensão da educação inclusiva, sempre tendo em mente os seus princípios fundamentais.

1 Os princípios da Educação Inclusiva

Para que toda e qualquer mudança de paradigma possa originar reflexos na prática cotidiana das pessoas é necessário que este novo paradigma esteja ativamente alicerçado em princípios transformadores. Logo, a educação inclusiva edifica-se sobre cinco princípios norteadores, quais sejam: (I) toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade, (II) toda pessoa aprende, (III) o processo de aprendizagem de cada sujeito é singular, (IV) o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos, e (V) a educação inclusiva diz respeito a todos (DINIZ, 2020).

O primeiro princípio decorre da Constituição Federal de 1988 quando em seu artigo 205 menciona a educação como um direito de todos e em seu artigo 206, item VII, enfatiza que tal ensino deve ser de qualidade. Assim sendo, o acesso à educação de qualidade passa a ser um direito inalienável do sujeito humano, independentemente de sua origem, etnia, cultura, condição, ou qualquer outra singularidade.

O segundo princípio da educação inclusiva é um pouco mais provocante ao frisar que toda pessoa aprende. Este princípio, apesar de parecer obviamente trivial, é um pouco provocante pois é muito comum a dúvida quanto à capacidade de aprender de certas pessoas com NEE, mesmo com nossa sociedade contemporânea gozando do feliz fato de viver sob o paradigma da inclusão.

Neste contexto, é forçoso constatar frequentes surpresas quando pessoas subestimadas conseguem demonstrar aprendizados efetivos e frases como: “eu não sabia que ele era capaz de fazer isso”, emanam dos semblantes perplexos dos que ainda não entenderam tal princípio. Claro que não há aprendizado igual e, portanto, não há uma maneira metodológica uniforme garantidora de aprendizados efetivos para todos, cabendo à escola o árduo desafio de desenvolver meios para que todos aprendam no seu respectivo ritmo. Esta discussão projeta as atenções ao terceiro princípio da educação inclusiva.

O terceiro princípio preconiza que a aprendizagem de cada indivíduo é singular, o que parece bastante intuitivo haja vista cada indivíduo ser singular, dispor de experiências singulares e possuir características biopsicossociais também singulares. Este princípio convoca a escola a uma reflexão sobre a obsolescência de metodologias tradicionais que tentam homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem e o seu corpo discente. Neste sentido, cabe ao sistema de ensino promover meios para garantir um aprendizado excelente e permanente para todos e cada um dos seus educandos, considerando suas singularidades e as diferentes maneiras de aprender e demonstrar aprendizado.

Dando continuidade, o quarto princípio alerta que o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos. Isto se dá pelo fato de o convívio num ambiente plural proporcionar aos indivíduos as capacidades básicas necessárias ao convívio em sociedade, tais como: ter empatia, entender as diferenças, saber dialogar com diferentes pontos de vista, dentre outros. Além do mais, há ganhos mais palpáveis que podem ser tranquilamente percebidos por todos: os benefícios dos processos e tecnologias dimensionados para os que têm NEE não se restringem a estes pois podem beneficiar a todos que, por intermédio de uma eventual condição, precisem usar tais tecnologias e processos.

Por fim, mas não menos importante, o quinto princípio da educação inclusiva esclarece que ela diz respeito a todos. Desta forma, a educação inclusiva é um papel de todos, considerando o termo em seu sentido mais amplo possível. A educação inclusiva não é apenas de responsabilidade de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tampouco apenas da escola, mas sim de todas e todos, tidos como agentes individuais ativos empenhados na efetivação do direito de todos a uma educação de qualidade.

2 Barreiras e facilitadores

Os conceitos de barreiras e facilitadores dialogam intrinsecamente com a ideia de deficiência. Segundo a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, a deficiência não é um conceito estático, mas sim em constante mudança, sendo resultado do contato entre a pessoa com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais encontradas (ONU, 2007). Dentro deste contexto, mas de forma simplificada, barreiras podem ser entendidas como tudo o que dificulte, prejudique ou mesmo entreve à inclusão ou ações de educação inclusiva de qualidade na escola.

As barreiras podem ser arquitetônicas, nos sistemas de transportes, nas informações e comunicações e até mesmo (ou ainda mais impactantes) barreiras atitudinais. Nessa visão, as barreiras são obstáculos que devem ser superados para que então seja possível a implementação de ações inclusivas, principalmente no contexto da educação.

Por outro lado, os facilitadores podem ser definidos como o oposto das barreiras, caracterizando tudo aquilo que facilite, favoreça e possibilite a implementação de ações de educação inclusiva com qualidade. Assim sendo, os facilitadores fortalecem a mudança no processo de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe qualidade e capacidade de acolhimento de todos.

3 Dimensões da educação inclusiva

De uma maneira objetiva, a educação inclusiva pode ser entendida como composta por cinco dimensões, conforme abordagem desenvolvida pelo Instituto Rodrigo Mendes, quais sejam: (I) políticas públicas, (II) gestão escolar, (iii) estratégias pedagógicas, (iv) famílias e (v) parcerias (GARCEZ, 2016).

A primeira delas refere-se à competência dos três poderes do Estado em suas três esferas de atuação, deixando-se traduzir pelo ordenamento jurídico, pelas ações de governo, pelos orçamentos de secretarias, pela elaboração de novas leis, etc., que visem a concretização da educação inclusiva nos limites geográficos em questão.

A dimensão gestão escolar engloba as diferentes fases de planejamento e execução de ações diretrivas de uma determinada instituição de ensino. À título de ilustração, menciona-se: elaboração de projetos políticos pedagógicos de cursos, planos de ação, ações de relacionamento com a comunidade, processos internos, dentre outros. Em resumo, é a direção que a escola está tomando em termos de ações, mudanças e transformações de modo a organizar a instituição para consecução dos objetivos da educação inclusiva.

Já a dimensão estratégias pedagógicas concerne aos infundáveis ciclos de planejamento e articulação das ações direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Nestes termos, esta dimensão diz respeito a dinâmicas de atuação quanto ao ensino, ao AEE, e aos métodos e processos de avaliação dos estudantes, caracterizando-se como uma dimensão mais controlável, em termos de implementação de ações da educação inclusiva, já que está mais diretamente ligada aos educadores.

Quanto à dimensão famílias, esta diz respeito ao vínculo que há entre a instituição de ensino e as famílias dos educandos, compreendendo o empenho das famílias com o planejamento escolar, considerando os conhecimentos que estas têm sobre suas crianças e adolescentes e experiências que transcendem aquelas das escolas. Esta dimensão é de extrema importância para a implementação de ações de inclusão pois a vida se inicia no íntimo da família.

Finalmente, a dimensão parcerias engloba o sinérgico acordo mútuo de cooperação entre a escola e os atores externos no apoio das ações inclusivas. Dessa maneira, esta dimensão é imprescindível para projetar a escola como referência no local onde se encontra e pode ser mediada por relações com pessoas físicas e jurídicas das mais diversas áreas, com conhecimentos que agreguem e complementem os da escola.

4 Caracterização metodológica simplificada

Quanto aos procedimentos, este trabalho baseou-se em uma pesquisa bibliográfica sobre a educação inclusiva buscando equipar-se dos fundamentos teóricos e dos pormenores do tema, com vistas ao

desenvolvimento deste diagnóstico. Ademais, este trabalho foi desenvolvido mediante o método da observação. Caracterizando mais detalhadamente, este trabalho baseou-se na observação não estruturada, também conhecida como observação assistemática. Quanto à participação do observador, este caracteriza-se como observador participante, não podendo ser identificado como natural ou artificial, para fins do presente trabalho. Caracteriza-se também como observador individual, conferindo objetividade à observação. Por fim, quanto ao lugar, esta observação se deu em ambiente real, eximido de uma preparação previamente delineada.

5 Resultado do diagnóstico

Esta seção apresenta os resultados qualitativos do diagnóstico desenvolvido.

5.1 Políticas públicas

Quanto a esta dimensão, a barreira e o facilitador identificados foram:

- a) Barreira: ineficácia de promoção de cursos de capacitação dos servidores para a perspectiva inclusiva. A justificativa é que a instituição dispõe de cursos de capacitação e promove meios para que seus servidores se qualifiquem, no entanto, é forçoso constatar que, quanto aos cursos voltados à perspectiva da inclusão, esta oferta é ainda incipiente.
- b) Facilitador: disponibilização de recursos financeiros e de pessoas especificamente para atendimento a pessoas com NEE. Como justificativa, menciona-se que a instituição dispõe de um programa de incentivo financeiro destinado ao atendimento de pessoas com NEE, bem como de uma legislação própria para orientar como cada unidade deve conduzir seus trabalhos voltados ao atendimento destas demandas.

5.2 Gestão escolar

Quanto a esta dimensão, a barreira e o facilitador identificados foram:

- a) Barreira: organização administrativa ineficaz quanto ao seu núcleo de atendimento a pessoas com necessidades específicas. A justificativa é que a estrutura administrativa do núcleo não propicia um pleno exercício e envolvimento de todo(a)s, pois a equipe é composta por servidores interessados, dos quais um(a) é coordenador(a). No entanto, não se atribui uma função gratificada para esta coordenação, sendo ela plenamente voluntária, mas igualmente responsabilizadora. Similarmente todos os membros são também voluntários. Isso gera uma problemática de rotatividade de coordenação e membros.
- b) Facilitador: sincero interesse da gestão de fomentar e fortalecer ações de inclusão. Como justificativa, menciona-se que a gestão se mostra sempre disposta a dialogar com o núcleo de atendimento a pessoas com NEE, promovendo reuniões/encontros com docentes e técnicos, buscando encontrar soluções para os desafios do ensino-aprendizagem para todos.

5.3 Estratégias pedagógicas

Quanto a esta dimensão, a barreira e o facilitador identificados foram:

- a) Barreira: resistência a mudanças. A justificativa é que, embora perceba-se a boa vontade de todos os servidores, ainda se observa a perpetuação de metodologias homogeneizantes e conteudistas, o que dificulta um pouco as mudanças de metodologia.
- b) Facilitador: comprometimento da coordenação pedagógica da unidade. Como justificativa, menciona-se que a coordenação pedagógica se mostra bastante comprometida com a causa; todos os servidores desta coordenação são membros do referido núcleo, dialogam com os docentes, com as famílias dos estudantes e estão sempre tentando minimizar as dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

5.4 Famílias

Quanto a esta dimensão, a barreira e o facilitador identificados foram:

- a) Barreira: descrença na capacidade de seus filhos com NEE por parte de algumas famílias. Algumas famílias demonstram uma certa insegurança quanto às potencialidades de seus filhos, demonstrando cuidados e preocupações demasiados, consistindo assim em uma barreira atitudinal.
- b) Facilitador: bom diálogo com as famílias dos estudantes. Esclarece-se que a instituição se esforça para manter um bom relacionamento com as famílias dos estudantes, convidando-lhes para reuniões, conversas individuais, momentos de confraternização e para atividades de formação. Pode-se observar um cuidado ainda maior de diálogo com famílias de estudantes com NEE e nota-se que este cuidado é correspondido pelas famílias.

5.5 Parcerias

Quanto a esta dimensão, a barreira e o facilitador identificados foram:

- a) Barreira: falta de parcerias eficazes com as escolas e secretarias estaduais e municipais do entorno. Percebe-se uma movimentação, em torno de parcerias com escolas e secretarias municipais e estaduais de educação muito acanhada e incipiente. Quando muito se consegue são encontros, bem pontuais e isolados, que não germinam rumo a uma parceria frutífera e duradoura.
- b) Facilitador: ações e esforços para a promoção de parcerias no contexto da educação inclusiva. Pode-se constatar que a instituição

se esforça para estabelecer parcerias com outras unidades acadêmicas e com profissionais diretamente relacionados com as pautas da educação inclusiva. Acredita-se que estes esforços possam aprimorar a capacidade de estabelecer parcerias duradouras por parte desta instituição.

Considerações finais

Este trabalho aborda questões referentes à educação inclusiva, trazendo um breve apanhado sobre os princípios e dimensões desta área da educação. Em adição, esclarece-se os conceitos de barreiras e facilitadores no contexto da inclusão, desenvolvendo um diagnóstico de barreiras e facilitadores relacionados às dimensões da educação inclusiva em uma instituição pública de ensino do estado de Alagoas.

Como trabalhos futuros sugere-se propor soluções às barreiras diagnosticadas e sugerir maneiras de fortalecer as ações e posturas identificadas como facilitadores, sempre levando em consideração as especificidades e limitações do entorno e do funcionamento burocrático da instituição.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir com a incrementação e disseminação dos conceitos e fundamentos da educação inclusiva ao passo que sirva como fonte para interessados.

Referências

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

CUNHA, Taiza Lima. **O manual pedagógico como ferramenta de inclusão**: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Alagoas, Campus Benedito Bentes, Maceió, 2020.

DINIZ, Yasmine. **Conheça os fundamentos e princípios da educação inclusiva**. 2020. Disponível em: <https://educacao.imaginie.com.br/fundamentos-e-principios-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

GARCEZ, Liliane. **Um histórico e as dimensões da educação inclusiva**. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão e LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**. v.22, n.spe, pp.33-40, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 2007.

SANTOS, Jusiany Pereira; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 14, n. 35, p. 314-340, 2017.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas. Salamanca – Espanha, 1994.

Formação continuada de professores da educação infantil para inclusão educacional de alunos com necessidades especiais: reflexões e saberes

Cristina Barreto Santos da Silva¹

Resumo: Este estudo nomeado Formação continuada de professores da educação infantil para inclusão Educacional de alunos com necessidades especiais: reflexões e saberes é uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo investigar a formação continuada de professores que atendem as crianças do segmento infantil e com necessidades especiais, com o intuito de responder a seguinte pergunta: quais são os saberes e as qualidades de atendimentos os profissionais docentes têm e/ou necessitam no processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacional Especial? Historicamente, vimos que a profissão de professor da Educação Infantil é desempenhada por profissionais do sexo feminino, balizando a profissão por uma maternagem, que se apresentava quase como um requisito obrigatório para o exercício profissional. Em paralelo, as condições de trabalho, a pouca valorização e a falta de uma formação adequada foram desafios que acompanharam o percurso histórico desse segmento. Com a Constituição de 1988 e a Lei 9394/96 esse cenário começa a se modificar e a formação passa a ser uma exigência, assim surgem também novos saberes e novas ambivalências. Frente a essa questão, precisamos repensar a formação continuada desse profissional que desenvolver uma prática inclusiva para atender essas crianças, com o intuito de ampliar os diálogos sobre o ensino, compartilhar experiências e promovendo o aprendizado, no qual favorece o desenvolvimento integral deste sujeito, aprimorando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O marco teórico da investigação perpassa por: Freud (2006), Tardif (2003), Mendes (2006), Vitalino e Manizini (2010), Kramer (2008); Kupfer (2007); Pletsch (2009); dentre outros autores.

Palavras-chave: Professores. Inclusão. Formação Continuada.

¹ Professora da Educação Básica. Pedagoga e especialista em Educação infantil da Fundação Visconde de Cairu. Email: cristinabarretosantos@gmail.com.

Introdução

Este estudo tem como objetivo geral investigar a formação continuada de professores que atendem as crianças do segmento infantil e com necessidades especiais, como condição para a qualidade de atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, busca-se discutir o cenário historicamente constituído da educação infantil, bem como o processo de formação continuada dos professores que atendem as crianças com necessidades especiais. Assim, a questão norteadora dessa pesquisa está delineada da seguinte maneira: Como a formação continuada de professores se inscreve como condição para a qualidade de atendimento na educação infantil de crianças com Necessidades Educacionais Especiais?

Essa investigação de abordagem qualitativa, tem como método a pesquisa bibliográfica. O estudo foi sistematizado em duas sessões. Na primeira, nomeada Panorama histórico da institucionalização da educação infantil no Brasil, será realizado um mapeamento do percurso histórico desse segmento, buscando identificar o cenário, atores e perspectivas pedagógicas. A segunda seção foi intitulada Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil, na qual serão relatados os desafios e conquistas em que se insere essa temática.

1 Educação infantil: um panorama histórico

O percurso histórico da Educação infantil vem sendo marcado por diversos conflitos, lutas, retrocessos e avanços. No que tange a Educação Infantil no Brasil, esse processo se dá ainda de forma mais complexa, isto porque desde os seus primórdios, a educação infantil foi constituída por um viés assistencialista e individualista.

O processo de institucionalização da educação infantil teve como cerne a industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho. No início do século, o país saiu de uma mão-de-obra agrária, para um atendimento urbano industrial. Esse cenário convoca as mulheres para assumir seu lugar

nas fábricas, visto que os homens ainda se encontravam na lavoura. Ao sair de casa para trabalhar as mulheres tiveram que deixar seus filhos com parentes ou criadeiras².

Evidentemente com a vinda dos imigrantes a participação da mulher ao setor operário decresceu, contudo, com a reivindicação dos novos operários contratados foi possível obter alguns avanços com relação a criação de creches e escolas maternais.

Segundo Oliveira (2011, p. 100), na década de 1940, “[...] prosperaram iniciativas governamentais na área de saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas”. Ou seja, as creches eram articuladas ao âmbito da saúde, sem relação direta com a educação e desenvolvimento infantil.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 4024-61, que regulava sobre a educação pré-primária aos menores de 7 anos, ministrada em escolas maternais ou jardins de infância (OLIVEIRA, 2011). Este texto foi considerado um grande avanço, porém na Lei 5692.71, tivemos, infelizmente, um grande retrocesso, pois educação das crianças menores de sete anos não aparece como responsabilidade do sistema educacional, mas destaca apenas que os sistemas velarão por essa educação. É claro que essa postura é consequência do processo político social que dominava o país na época, tendo em vista que estávamos no cerne de uma ditadura militar.

Durante a década de oitenta, com o processo de redemocratização do país, a educação foi objeto de discussões e debates, nesse sentido novas propostas surgem pensando a infância e os demais segmentos da educação, dentre eles a educação infantil. Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 reconhece que é dever do Estado e direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas. Desta maneira, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

² Zilma Oliveira (2011, p. 95) afirma que “as criadeiras, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças, por elas atendidas, explicadas na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade é importante para o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da criança. Deste modo, é importante destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que se vincula às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na qual se aproximam do objetivo que são defendidos pela Câmara Nacional de Educação, que orienta as políticas públicas sobre a proposta pedagógica e o currículo para educação infantil.

2 Formação continuada de professores para inclusão educacional de alunos com Necessidades Especiais

Este tópico visa discutir concepções de autores sobre a formação continuada de professores para a educação especial e educação infantil, saberes e ambivalências. Para iniciar essa discussão convoca-se a reflexão de Aranha (2006) sobre o professor como profissional que busca uma formação de qualidade e que garanta uma posição com condições acessíveis para exercitar a sua função. A autora visa explicitar no seu bojo que o profissional além de dominar a teoria, desenvolva as habilidades que viabilize o trabalho docente, pois assim possibilitar a uma práxis educativa reflexiva.

Desta maneira, o processo de formação continuada dos docentes desse segmento está amalgamado a um percurso que enreda a história da educação infantil no Brasil. Isto porque desde a implantação das primeiras creches no país, até os dias atuais, há mudanças significativas na percepção de educar e de ver a criança, assim como na perspectiva da formação dos profissionais que acompanham essa etapa do desenvolvimento infantil.

Portanto, a formação dos educadores, em especial, da educação infantil é um assunto atualmente muito discutido e investigado por diversos autores. Este debate se dá em torno da superação da visão do cuidar como único propósito da educação infantil, para uma visão que abrangesse também o brincar e o educar, posto que a educação infantil durante muito tempo se vinculou a uma prática assistencialista de educação.

Desta maneira, um dos grandes desafios no contexto da educação consiste na formação de educadores que atuam nessa etapa da escolaridade do sujeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394.96, determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica, além de assegurar o direito de todos à educação.

As contribuições de Mantoan (2006) são de grande relevância para discutir sobre a formação continuada de professores da inclusão social. Segundo a autora, “Uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2006, p. 49).

A prática da inclusão exige transformação na formação e na prática pedagógica. É de grande relevância que o professor em sua formação construa conhecimentos teóricos em relação ao ensino e aprendizagem e que os desenvolva na sua prática, buscando, sempre inovar e oportunizar ao educando uma experiência única e prazerosa.

Assim, ao debruçar o olhar sobre o cenário da formação, saberes e ambivalências docentes, percebe-se que é importante discutir questões sobre a qualidade do atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil. Assim como também é fundante enfatizar o papel do professor na condição de trabalho em sala de aula, pois refletir o saber fazer desse profissional deve ser um exercício diário, já que os acertos e lacunas, são muitas vezes oriundas da nossa formação e devem ser discutidas e repensadas para a qualificação da prática pedagógica. Nesse sentido,

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

A escola inclusiva, cunhada a partir da Declaração de Salamanca (1994), que passa a lidar com a inserção dos portadores de deficiências, passa a ser um desses problemas que pode ser base para a organização de programas de formação continuada, já que a inclusão de portadores de deficiências figura como um desafio, mesmo esses não são os únicos excluídos do processo educacional.

Assim sendo, o autor enfatiza uma dimensão importante da formação

continuada relacionada com o processo de profissionalização docente, tendo como cerne os espaços compartilhados dos intramuros da escola. Portanto, é refletindo as experiências diárias que os sujeitos vão poder elaborar soluções para os problemas vivenciados e superar práticas descontextualizadas, esvaziadas de sentidos, dando um salto qualitativo para a efetivação de uma educação infantil nas dimensões: cuidar, brincar e educar.

Com relação ao saber-fazer do professor, Tardif (2011) enfatiza que os saberes docentes são múltiplos, podendo ser: disciplinar, curricular, experienciais ou da formação profissional. O autor explica que os saberes disciplinares, são saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas na área da ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Esses saberes estão articulados à prática docente através dos processos de formação, seja inicial ou contínua dos professores nos diversos conteúdos de disciplina que são destinados aos profissionais estudarem, denominados de conteúdos escolares: português, matemática, história, literatura etc.

Os saberes curriculares referem-se aos saberes selecionados e organizados como corpus considerados pela instituição escolar, no qual o professor deverá se apropriar desse saber que corresponde ao discurso de objetivos, conteúdos e métodos conforme a instituição escolar categoriza, mostrando, assim, um programa escolar que os professores deverão aprender e aplicar.

Os saberes experienciais ou formação profissional, se caracterizar no exercício da sua função e na prática da profissão, no que é desenvolvido saberes específicos no trabalho cotidiano do professor, ou melhor, são saberes construídos pelo professor, no seu trabalho. Esses saberes são construídos a partir das experiências individuais e coletivas do saber-fazer e de saber-ser, podendo, assim ser chamados de saberes experiências e práticos.

Considerações finais

O presente estudo buscou se sustentar em diversos autores que são referências nos diálogos sobre formação de professores. Assim, o convívio com as leituras desses autores possibilitou a do olhar especial, sobre o tema abordado. Ao refletir sobre a formação, pressupõe o desejo de buscar o novo, o desafio. Desta forma, essa pesquisa oportunizou ao conhecimento

profundo a respeito da profissionalização e formação docente, no momento em que o profissional se assume com uma postura de ser inacabado na busca constante do conhecimento.

Durante as leituras, observa-se que as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula estão de acordo com a formação adquirida na fase inicial, portanto se faz necessário rever os currículos. Ao discutirmos e repensarmos sobre o saber-fazer e saber-ser do professor³, relembrei dos meus momentos de estágio, nos quais acompanhei profissionais que ainda não possuíam certa bagagem de experiência prática com educação, apesar de ter anos de carreira na docência, mas as suas práticas permanecem fragmentadas em alguns momentos da aula.

Coelho (2011) discorre sobre a importância do professor na mediação de conhecimento na educação infantil, enfatizando que esta é essencial, pois oportuniza o sujeito a refletir hipóteses e idéias sobre o assunto. Nas observações em sala de aula, os professores-sujeitos, constatamos que alguns professores apresentavam dificuldade em assumir uma postura mediadora, bem como não elaboravam intervenções necessárias ao avanço dos alunos. Por outro lado, esses professores também não participavam de um grupo de estudo, ou estavam implicados em um processo de formação continuada. Paralelamente, na prática cotidiana não articulavam o papel do professor a necessidade de perceber a criança em seu desenvolvimento global, restringindo a sua prática pedagógica ao âmbito do cuidado.

Nesse sentido, comprehende-se neste estudo a relevância da formação continuada como um fator fundante para uma prática pedagógica diferenciada e qualificada da Educação Infantil. É nos intramuros da escola, na troca com seus pares, nas discussões teóricas sobre o desenvolvimento infantil, a profissionalização e os debates acerca dos percursos políticos formativos, que o professor irá ressignificar o saber fazer, buscando construir novos sentidos para o ensinar e aprender.

³ Segundo Tardif (2002, p. 33), são saberes práticos brotados da experiência e são por ela validados: incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades..

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.
- CALLIL, Maria Silva. **Formar e forma-se no berçário**: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto do Centro de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CORTIZO, Telma Lima. **O (des)encontro do professor**: angústia manifesta na Contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, 2011.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 2^a ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, Teresa, Eglér. Por uma Escola (de Qualidade) para Todos. In: MANTOAN, Teresa, Eglér.(org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

Adaptações curriculares: quais os entraves encontrados para sua efetivação?

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (IFAL)¹

Resumo: A Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expõe que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado que atendam às peculiaridades da clientela de educação especial, na escola (BRASIL, 1996). Com a intenção de incluir os alunos com deficiência na rede de ensino nas classes regulares, o conceito de inclusão se tornou um dos principais focos no meio educacional (HEREDERO, 2010). Para Oliveira e Machado (2007) essas adaptações podem ser consideradas como ajustes no currículo de maneira que o mesmo possa atender e acolher as necessidades educacionais de maneira a promover a construção do conhecimento desse aluno. Correia (2016) explica que alguns pesquisadores não encontram clareza nas leis no que se refere às estratégias de flexibilização ou adequação desse currículo e/ou quais adaptações podem ou não serem realizadas. De acordo com Garcia (2007) o termo adaptação curricular foi utilizado na área da educação especial, com a intenção de adequar métodos, técnicas e recursos no trabalho com alunos avaliados em qualquer deficiência. Nessa perspectiva, os objetivos deste trabalho foram: perceber as dificuldades encontradas pelos docentes, de uma instituição pública de ensino, para desenvolver as adaptações curriculares para suas aulas; refletir sobre a importância dos materiais adaptados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes deficientes; e, sugerir dicas de como adaptar atividades. Para tanto, ao longo de dois meses, foi necessário participar de reuniões e estabelecer conversas com a equipe pedagógica da instituição, sobre as adaptações curriculares necessárias para um aluno recém chegado ao instituto. Como resultados parciais, foi possível observar os dois principais pontos que levam aos entraves e problemáticas existentes, tanto por parte dos docentes, quanto da equipe pedagógica, que são: a falta de formação inicial e continuada dos profissionais, além dos incipientes materiais adaptados para a área técnica de ensino.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Formação docente. Área técnica de ensino.

¹ Mestra em Letras e em Ciências da Educação. Professora de Língua Inglesa e coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Instituto Federal de Alagoas - IFAL Campus Piranhas. E-mail: izabel.oliveira@ifal.edu.br

Introdução

O processo de inclusão no ambiente escolar é indispensável para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Para tanto, independente da necessidade específica do estudante, é necessário ter uma equipe capacitada e um ambiente que garanta o acesso e a participação do aprendiz em todos os setores da instituição. De acordo com a Constituição Federal, todos os estudantes devem ser acolhidos em uma instituição de ensino independente de suas necessidades específicas.

Segundo Garcia (2007) o termo adaptação curricular foi utilizado na área da educação especial, com a intenção de adequar métodos, técnicas e recursos no trabalho com alunos avaliados em qualquer deficiência. Nesse contexto, a escola deve conhecer cada um de seus estudantes e, assim, buscar a equidade no processo de ensino-aprendizagem a partir das adaptações/flexibilização dos conteúdos, atividades, materiais, mobiliário e ambiente, para que eles possam ter as mesmas oportunidades que os demais.

Esse trabalho teve por objetivos: perceber as dificuldades encontradas pelos docentes, de uma instituição pública de ensino, para desenvolver as adaptações curriculares para suas aulas; refletir sobre a importância dos materiais adaptados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes deficientes; e, sugerir dicas de como adaptar atividades.

1 Formação continuada dos professores: um trabalho necessário

Ao longo do acompanhamento das reuniões pedagógicas junto ao Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), evidenciou-se que a maior parte dos profissionais, que constituem o quadro docente da instituição de ensino, não tiveram nenhuma formação inicial ou continuada, sobre educação especial e inclusiva.

Nessa perspectiva, o aluno que necessitar de qualquer tipo de acompanhamento especial ou adaptação curricular, possivelmente, enfrentará alguns problemas em decorrência da falta de profissionais que tenham conhecimentos mínimos para trabalhar com o estudante.

A maior parte dos profissionais da instituição não sabiam como adaptar os conteúdos a serem trabalhados com o estudante recém-chegado ao campus e que apresenta necessidades específicas.

Foram necessárias várias reuniões entre professores, coordenação pedagógica e coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, a fim de se encontrar soluções para que o estudante tivesse acesso aos conteúdos de maneira efetiva e significativa. Do contrário, não aconteceria o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rodrigues, “a profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes” (2006, p. 306). Assim, os docentes que se formaram antes de 2005, não cursaram nenhuma disciplina sobre educação especial e inclusiva, uma vez que a introdução da Língua Brasileira de Sinais (Libras) só foi obrigatória para os cursos de graduação, pedagogia e fonoaudiologia a partir deste ano com a promulgação do Decreto 5626.

Porém, a Libras é apenas um dos pontos acerca do processo de inclusão do aluno portador de deficiência no ambiente escolar, uma vez que existem várias outras deficiências, como: visual, física, mental; sem mencionarmos as síndromes e os transtornos que podem acometer as pessoas.

O processo de formação de professores para o trabalho, com tão diversificadas deficiências, não é tarefa fácil. No entanto, é algo de extrema necessidade uma vez que, mesmo que o estudante tenha o direito a um acompanhante, como, por exemplo, um intérprete de Libras, a mediação pedagógica deve ser desenvolvida apenas pelo docente.

Muitos profissionais não receberam formação inicial nem continuada para trabalhar em sala com estudantes portadores de deficiência. O que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem uma vez que eles não terão as mesmas oportunidades de ensino, especificamente no que se refere à adaptação de materiais para estudo.

Consequentemente, os alunos com deficiência acabam enfrentando vários problemas, principalmente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se deparam com profissionais em processo de amadurecimento sobre como trabalhar com estudantes que apresentam necessidades tão diversificadas.

Nessa perspectiva, durante as reuniões, que tiveram, de certa maneira, caráter formativo, foi possível esclarecer as reais necessidades do estudante matriculado na instituição. Ademais, orientou-se os professores a criarem materiais que envolvessem imagens, vocabulário claro, direto e curto, além de muitos materiais de áudio, para a melhor compreensão do conteúdo por parte do aprendiz.

Concordamos com Iacono e Silva, quando explicam que é necessário um maior entendimento sobre a realidade social e a educação voltada para as pessoas com deficiência e que se deve sair do plano do discurso e se voltar para uma prática inclusiva efetiva.

Pensar e implementar políticas de formação de professores requer a compreensão da realidade social e educacional que vivenciamos, especialmente porque se vive em tempo de exclusão escolar. Embora a educação inclusiva esteja mais no plano do discurso, já que as estatísticas sobre matrículas de alunos com deficiência são ainda incipientes e a verdadeira inclusão desses alunos numa instituição escolar que existe dentro de uma sociedade excludente ainda acontece de forma muito precária, não se pode negar que, gradativamente, muitos destes alunos, que, no passado, estariam em instituições segregadas, hoje adentram a escola regular e a desafiam - e a seus professores -, em todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Superior –, a encontrar novas formas de ensinar e de se relacionar com essas novas populações de alunos (IACONO; SILVA, 2014, p. 68-69).

É necessário desenvolvermos a empatia dos profissionais envolvidos e comprometidos com o processo educativo, a fim de que busquem cursos de formação continuada para trabalhar de maneira inclusiva, proporcionando seu amadurecimento profissional, além de possibilitar a adaptação dos recursos educativos para estes estudantes que são, há anos, negligenciados pela instituição escolar e sociedade, de forma geral.

As instituições de ensino também podem buscar formas de capacitar seus profissionais, tanto nas semanas pedagógicas, quanto em momentos formativos ao longo do ano. A partir de parceria com instituições credenciadas, associações, ou mesmo, com oferecimento de cursos a distância em organizações consolidadas no mercado.

Caso contrário, estaremos perpetuando o processo de exclusão e relegando estes estudantes à ignorância, uma vez que não se está verdadeiramente oferecendo uma educação de qualidade e equânime. Porém, a realidade em várias instituições de ensino é bem diferente do que rege a Constituição Brasileira e as Leis que abarcam a educação especial e inclusiva no país.

2 O processo de inclusão a partir das adaptações curriculares

A educação é um direito de todos, de acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira. Por muitos anos, as pessoas com deficiência lutam por seu lugar na sociedade e a escola é uma parte importante no processo formativo do indivíduo.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

No Brasil, em consonância com a Declaração de Salamanca, em 1996 foi implantada a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampliando as possibilidades para a inclusão escolar dos alunos com deficiência (BRASIL, 1994).

As adaptações curriculares são mudanças necessárias feitas em diversos recursos, a fim de torná-los acessíveis a quem for utilizá-los. É um termo criado em 1994, porém só veio a ser adicionado na Política Nacional para Educação Básica em 1999.

O termo “adaptações curriculares”, relacionado ao ensino comum, foi utilizado pela primeira vez em 1994, no texto da Política Nacional de Educação Especial e, somente cinco anos depois, em 1999 foi implementado no texto da Política Nacional para Educação Básica como: Modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDIVÁR apud PARANÁ, 2006, p.50).

De acordo com Lima e Cappelle (2013, p. 1072)

Segundo orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as medidas adaptativas podem se distinguir em adaptações de acessibilidade curricular e adaptações pedagógicas ou curriculares propriamente ditas. As adaptações de acessibilidade consistem na criação de condições físicas, ambientais e materiais na unidade escolar, adequando o ambiente físico da

mesma; a aquisição do mobiliário necessário e dos equipamentos e recursos materiais específicos. Também está incluída a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da Educação. As adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às ações empreendidas pela escola para eliminação de barreiras arquitetônicas, materiais e de comunicação, garantindo que o aluno especial possa frequentar a escola com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais

Desta maneira, o processo de inclusão do aluno não depende apenas das adaptações, pois é um processo integrado com a formação docente. Caracteriza conjuntos de ações que possibilitam a inserção plena no indivíduo no meio o qual frequenta e interage.

Cabe ressaltar que as adaptações curriculares não podem ser desenvolvidas aleatoriamente nem de maneira unilateral, é uma ação em conjunto, na qual todos os membros que fazem parte da escola estejam envolvidos. Para tanto, é necessário ter conhecimento das reais necessidades do estudante, e assim, em grupo, refletir, pensar e propor as adaptações, que podem ser referentes ao currículo, ao material a ser utilizado, ao mobiliário, ou mesmo no ambiente escolar. As flexibilizações e adaptações curriculares devem considerar

[...]o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, [...] (BRASIL, 2001).

Incluir não é simplesmente matricular o indivíduo na instituição de ensino, é fundamental que haja tanto profissionais preparados, capacitados e comprometidos, quanto um ambiente no qual não imponha limites ao aprendiz.

A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma “revolução” na inclusão que se propõe. Precisa-se, pois, obter um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender que se respeite todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes. (FREIRE, 2012, p.4).

Para que haja efetivamente a inclusão do indivíduo é necessária uma revisão dos planos e ensino, levando em consideração uma verdadeira reconstrução e mudança em vários aspectos da escola como conhecemos atualmente, tendo sempre em mente que a educação deve estar “voltada para a promoção da aprendizagem, participação e desenvolvimento da autonomia e, ao mesmo tempo reconheça e valorize as diferenças” (OTERO e BRUNO, 2009, p. 1).

Na visão de Glat (2007, p.17, grifos da autora), a educação inclusiva é mais que uma orientação educacional, é um outro comportamento escolar “uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos”.

3 Propostas de adaptações de atividades

De acordo com a necessidade específica de cada estudante, a equipe pedagógica junto aos professores de cada área, deve buscar formas de adaptar os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano letivo. Por exemplo, um aluno com baixa visão necessita de recursos e adaptações distintas de um aluno que tenha comprometimento auditivo, físico ou mental. Assim, para cada caso, exige-se flexibilizações distintas.

Indicaremos, de forma geral, algumas adaptações que podem ser desenvolvidas para algumas situações. No caso do aluno com baixa visão ou cego, podemos solicitar a criação de materiais aumentados, táteis ou com auditivos. Caso a escola não disponha de impressora braile, é possível criar cartazes, mapas e imagens com diversos materiais para que o estudante perceba, a partir do tato, as diferenças de, por exemplo, relevos, partes da célula, cores, quantidades e tantos outros assuntos.

Quando nos referimos ao aluno com deficiência auditiva ou surdo, devemos buscar trabalhar com imagens e utilizar a Libras no processo de comunicação (caso o aluno também domine o idioma). O grau de surdez irá comprometer a compreensão dos assuntos abordados em sala e também irá indicar o maior ou menor uso dos recursos visuais. Por isso é importante que a equipe de profissionais envolvida tenha o máximo de informação possível sobre o estudante. Isso irá definir exatamente a abordagem que será utilizada pelo docente em sala.

Alunos com autismo necessitam de cronogramas bem definidos, além de hábitos metódicos. Dependendo do grau de autismo, é necessário criar ambientes mais silenciosos, desenvolver uma comunicação alternativa e colocar um quadro de atividades diárias em sala. A convivência e o contato com as famílias dos estudantes direcionarão para as melhores formas de se trabalhar em sala. Por isso é importante manter reuniões constantes e observar se o estudante está se desenvolvendo plenamente em seus conhecimentos.

Não há uma fórmula que indique a prática mais adequada de ensino, assim como nas aulas dos alunos considerados “normais” necessitam ser avaliadase planejadas para se aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, os alunos portadores de deficiência também necessitam de adaptações de acordo com suas necessidades específicas.

Para isso, a formação continuada do professor é imprescindível a fim de que, dentro de suas áreas específicas, possam adaptar os conteúdos a serem abordados de maneira a integrar efetivamente os estudantes e garantir equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Esperamos que este trabalho venha a esclarecer e a nortear algumas reflexões sobre a importância da formação do professor para o verdadeiro processo de inclusão escolar do estudante portador de deficiência, tendo em vista as questões pontuadas.

Dentre as maiores dificuldades encontradas, com este estudo, entre os docentes estão a falta de formação inicial e continuada e a falta de conhecimento básico para estabelecer as estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que é possível observar a importância da adaptação/flexibilização do conteúdo, uma vez que sem isso, o processo de ensino-aprendizagem será comprometido, levando o estudante a ser apenas mais um em sala, sem cumprir seu papel de aprendiz. Isso ratifica, mais uma vez, a necessidade de formação docente.

Por fim, é importante reforçar que antes de se adaptar/flexibilizar os conteúdos, é fundamental termos a compreensão das reais necessidades do indivíduo, para, assim, buscarmos as melhores maneiras de trabalhar os assuntos abordados, diversificando nossa práxis de maneira a incluir a todos.

Referências

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.**
- FREIRE, Paulo. **Políticas e Educação.** Organização Ana Maria de Araújo Freire. – 2^a ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.
- GLAT, Rosana. et. al. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- IACONO, Jane Peruzzo, SILVA, Luiza Alves. Reflexões Sobre a Política de Formação de Professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva In.: **A Pessoa Com Deficiência Na Sociedade Contemporânea:** Problematizando O Debate. 2^aed. Cascavel: Edunioeste, 2014.
- LIMA, Michele P.; CAPPELLE, Mônica C. A. Educação profissional de pessoal com deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, set./dez. 2013.
- OTERO, Natacya M.; BRUNO, Marilda M. G. A inclusão de crianças com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise da política e da prática. **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Espedial.** Londrina, Pr. 2009.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** SEED. Curitiba, 2006.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

Perspectivas de inclusão social das pessoas com deficiência

Jobson Jorge da Silva¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discutir as questões relacionadas às perspectivas de inclusão social das pessoas com deficiência compreendendo as questões históricas, legislação específica e os impactos de ações positivas no campo da educação em favorecimento dos sujeitos com deficiência. Um breve histórico da deficiência no mundo aponta para uma triste realidade, cujos fatos revelam longo período de exclusão. O movimento político da inclusão social começou a se evidenciar, de fato, no final do século XX, mais precisamente na segunda metade da década de 1970, nos países mais desenvolvidos, e se difundiu nas décadas de 1980 e 1990 para outros países, inclusive o Brasil. O que se pode encontrar antes da década de 1970, especialmente no Brasil, são ações assistencialistas e voltadas para atividades de caridade. A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 1975, garantiu considerações específicas no planejamento econômico-social contribuindo para a emergência do movimento politizado das Pessoas com Deficiência (PCD). Nesse sentido, nosso trabalho desenvolve uma revisão da literatura disponível acerca das pessoas com deficiência e as relações com a sociedade apontando, especificamente, para três eixos principais: a história, a legislação e a educação. Observamos que os resultados apontam para progressivas melhorias nas condições de vida e inclusão das pessoas com deficiência e avanços positivos na legislação específica, todavia, estamos longe de viver em uma sociedade que de fato inclua é necessário ampliar as discussões sobre o tema e dar maior visibilidade às causas sociais como as das PCD. Nossa estudo fundamenta-se principalmente no que afirma Henz (2010), Stainback (1996) e Royo; Urquízar (2012).

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Direitos Humanos. Inclusão.

¹ Graduação Plena em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura do Português/Inglês pela Faculdade de Ciências da Bahia - FACIBA. Email: jobson.jorge@upe.br

Introdução

O programa de Educação Inclusiva consiste em pôr em prática um novo conceito que tem como base tornar a educação acessível a todas as pessoas e com isso atender às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminação, barreiras entre indivíduos, povos e culturas. Nesse sentido, antes mesmo de pensarmos em efetivar uma educação inclusiva, precisamos compreender todo o cenário que levou os estudos e as práticas escolares a dedicarem-se à inclusão. A inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla, que sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos/as. Na ideia de “todos/as” incluem-se também os/as que precisam de atendimento especializado.

Um breve histórico da deficiência no mundo aponta para uma triste realidade, cujos fatos revelam longo período de exclusão. Benjamim Rush, médico norte-americano do fim da primeira década do século XVIII, foi um dos pioneiros na introdução do conceito da educação de pessoas com deficiência. Nos Estados Unidos, até 1800, os/as alunos/as com deficiência não eram considerados dignos/as da educação formal.

Ao longo do tempo, apesar de algumas iniciativas, não houve grande evolução dos programas de educação para pessoas com deficiência, como era entendido naquela época. Somente no início do século XX começaram a surgir escolas destinadas a pessoas com necessidades especiais. Essas escolas, contudo, segregavam os/as estudantes com deficiência, pelo simples fato de serem exclusivas deles/as. Isso significa dizer, que naquele contexto, não seria possível um desenvolvimento do sujeito/a com deficiência, pois ele/ela não estaria em contato com o mundo em que vive, mas apenas com outros/as sujeitos/as com limitações físicas e mentais. Essa visão contraria o que entendemos, hoje, como perspectiva de inclusão, já que, sabe-se que os/as sujeitos/as com deficiência devem desenvolver-se, assim como os/as não deficientes, com naturalidade, frequentando os mesmos espaços e compartilhando interações sociais.

A educação pública, em uma perspectiva um pouco mais avançada, criou as chamadas “classes especiais”, que, embora estivessem dentro de escolas regulares, eram destinados/as à alunos/as com deficiências,

sobretudo relacionadas à aprendizagem. Somente por volta dos anos 90 do século passado, com base na psicologia e na Epistemologia Genética do psicólogo genebrino Jean Piaget, começaram a ser feitas novas leituras da deficiência mental e, por conta disso, surgiu nova maneira de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiências mentais e/ou físicas (incluindo-se, neste último caso os/assurdos/as e cegos/as) – ou seja, daqueles/as que têm formas diferentes de apreensão do mundo.

1 Breve histórico da Pessoa com Deficiência

O movimento político da inclusão social começou a se evidenciar, de fato, no final do século XX, mais precisamente na segunda metade da década de 1970, nos países mais desenvolvidos, e se difundiu nas décadas de 1980 e 1990 para outros países, inclusive o Brasil (Carvalho-Freitas & Marques 2009). O que se pode encontrar antes da década de 1970, especialmente no Brasil, são ações assistencialistas e voltadas para atividades de caridade. A Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 1975, garantiu considerações específicas no planejamento econômico-social (art. 8º) (Silva, 1987), contribuindo para a emergência do movimento politizado das Pessoas com deficiência, doravante, (PCD). Esse movimento visava não apenas à melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, mas também à diminuição do estigma de “incapaz” ou “inferior”, presente em alguns discursos e acontecimentos históricos anteriores, à efetiva inclusão e participação social desse grupo na sociedade.

A inclusão, nesse sentido, refere-se à garantia de direitos e remete a uma mudança social acerca do manejo com as necessidades especiais de cada pessoa. E, dando continuidade aos acontecimentos de 1975, a ONU declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), (Figueira, 2008), visando promover ações voltadas para esse público, bem como chamar a atenção para a questão da deficiência.

Nesse contexto de mudança de paradigma social, Sassaki (2003) pontua alguns conceitos que devem se fazer presentes na nova perspectiva sobre a inclusão das PCD, como autonomia, independência, empoderamento e equiparação de oportunidades. Segundo o autor, essas noções resumem a

ideia de que a pessoa com deficiência deve ter o direito de exercer o controle sobre sua própria vida, ter domínio do espaço físico em que vive, ter condições justas de oportunidades e ter vivências que possibilitem o fortalecimento individual.

Nesse sentido, a inclusão consiste em fazer com que todos os sistemas sociais estejam adequados para o máximo de possibilidades possíveis, de modo que sejam eliminadas as barreiras que impedem que todas as pessoas, com suas particularidades, possam compartilhar os mesmos ambientes e consigam ter acesso às mesmas coisas (SASSAKI, 2003 p. 34).

2 Direitos Humanos e Pessoa com Deficiência

A mudança de paradigma desencadeada especialmente a partir da década de 1970 permitiu pensar nas pessoas com deficiência como participantes da sociedade e teve desdobramentos na política, nas leis, nas instituições sociais como empresas e escolas, nas PCD e na sociedade de maneira geral.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pela ONU, causou um clima de debate acerca dos movimentos por garantias de direitos para essa população e, pautado no debate sobre direitos humanos em âmbito internacional, havia no Brasil um crescente debate sobre direitos iguais e inalienáveis como fundamento de justiça social (Brasil, 2010). Nesse sentido, não apenas as pessoas com deficiência começaram a ser escutadas, mas também outras minorias e grupos sociais.

Não se pode deixar de assinalar que, na época em que foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, o Brasil vivia o período do regime militar, e muitas questões sociais eram silenciadas em prol da unicidade do governo. No início dos anos 1980, o regime militar estava enfraquecido, e, em seus momentos finais, as referências dos movimentos sociais se tornaram decisivas na Assembleia Nacional Constituinte, de modo a garantir os direitos ou representações dos movimentos sociais na Constituição de 1988. Até aquele momento, não havia registros de garantias aos direitos das pessoas com deficiência em outra Constituição (Brasil, 2010).

Como instrumentos de promoção dos direitos das PCD, além da CORDE,

foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), órgão de deliberação coletiva cuja atribuição era garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Os conselhos deliberativos têm a função de propor diretrizes, tomar decisões relacionadas às políticas e cuidar da gestão de programas, enquanto o CONADE está subordinado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Brasil, 2010).

Os movimentos de inclusão social são diversos e, além de secretarias, coordenadorias e conselhos, há um grande número de organizações, federações e associações. Note-se que leis diversas, benefícios e novos temas são incorporados à luta dos direitos das PCD, tendo como um dos principais ganhos a incorporação da temática aos direitos humanos, a fim de evidenciar ainda mais a garantia de direitos, com menos foco na assistência social.

3 A Inclusão Escolar do Estudante com Deficiência

Como visto, anteriormente, os estudos acerca das questões de inclusão da pessoa com deficiência são recentes e estão em constante atualização. Trataremos de maneira mais enfáticas nas possibilidades de práticas inclusivas na escola, propondo de maneira didática o que deve ser feito para de fato incluir os/as estudantes com deficiência. Em seguida, ainda apontaremos as diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para a sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado (AEE). Enumeramos a seguir orientações, que de acordo com a revisão bibliográfica feita, podem desenvolver uma cultura de inclusão no ambiente escolar:

- a. Ter como filosofia da educação a base teórica construtivista que leva em conta as diferenças na aprendizagem dos indivíduos. Esse primeiro passo inspira todos os seguintes, porque o trabalho de inclusão só se torna possível se orientado por uma proposta teórica de inclusão condizente com suas finalidades. Isto é, se a escola tem somente um tipo de conduta em relação ao ensino e espera apenas

- um tipo de resposta por parte dos/as alunos/as, a inclusão torna-se um problema, porque o/a aluno/a com deficiência, especialmente a mental, apresentará respostas diferentes dos demais. Para não se sentir incapaz ou desesperado, o professor precisa ter consciência dos diferentes modos de as pessoas construírem conhecimento;
- b. Conscientizar a comunidade – alunos/as pais/mães, sobretudo sobre o fato de que o/a aluno/a com deficiência não vai atrapalhar a aprendizagem dos/as outros/as alunos/as, e sim ajudá-los/as a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário e respeitador das diferenças;
- c. Ter uma equipe de professor/as funcionários/as preparada para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um/a aluno/a que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro/a que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula;
- d. Matricular os/as alunos/as com deficiência nas classes correspondentes à sua idade cronológica, para que construam, ainda que em defasagem mental, uma idade social. A convivência com colegas da mesma faixa etária possibilita à criança com deficiência a inserção em um grupo social que lhe é próprio. Essa talvez seja uma das questões mais complexas no processo de inclusão, tendo em vista que muitas escolas ainda adotam o critério intelectual para a classificação do/a aluno/a com deficiência. O que se precisa saber é que, estando em classes inferiores a sua idade, o/a aluno/a adquire (por imitação) comportamentos comportamentais defasados. Quanto ao conteúdo escolar - a maior preocupação da escola -, não se tem a garantia de que um/uma aluno/a com deficiência mental convivendo com um grupo em idade inferior vá apresentar um progresso na área cognitiva;
- e. Não priorizar a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida. Essa questão, embora tenda para o campo filosófico, tanto em relação ao/a aluno/a com deficiência quanto aos/as outros/as nos conduz a uma reflexão sobre os comportamentos preconceituosos, às condutas discriminatórias e a outros males sociais com que frequentemente nos deparamos mesmo em se tratando de pessoas com alto grau de escolaridade

e desenvolvimento mental. Sendo a escola atualmente o mais importante vetor na educação de crianças e jovens – isso em face das mudanças sociais na família – seu papel passa a não ser somente o de informar, mas também, em grande parte, o de responsabilizar-se pela construção e modificação de valores socioafetivos.

A escola precisa ser esse lugar de acolhimento e compreensão da dimensão da vida e condição humana para que de maneira bastante incisiva possa orientar e formar jovens e adolescentes. Sabemos que a escola é um espaço para discussão e desenvolvimento de efetivas práticas educativas para o efetivo desenvolvimento humano, de crianças e adolescentes, favorecendo o crescimento da sociedade, portanto, a aceleração do desenvolvimento social e coletivo. Para garantir tais consequências positivas do bom desempenho da escola em relação às expectativas sociais há uma série de requisitos prescritos a partir de uma legislação específica que favorecerá o desenvolvimento desse crescimento, inclusive no caso das crianças com deficiência e na educação dessas. Nessa perspectiva, as salas de recursos multifuncionais vêm sendo implantadas nas escolas no sentido de dar suporte às necessidades que os/as estudantes com deficiência demandam. O Ministério da educação (BRASIL, 2008), por meio da Secretaria de Educação Especial, define as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica deste modo:

- Sala de recurso multifuncional espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamento específicos;
- Matrícula do/a aluno/a do AEE condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos/as alunos/as, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.

4 Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica. 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. Desse modo, dividimos as atividades em três etapas que compreendem a revisão de literatura deste trabalho. Em primeiro lugar, fez-se necessário conhecer o cenário histórico da pessoa com deficiência e os três períodos da visão social dessas pessoas.

Em seguida, a compreensão da legislação presente sobre o tema e as primeiras considerações para o reconhecimento dessas pessoas para a cidadania. Por fim, conectamos o tema e a revisão histórica à escola e aos instrumentos legais e formais que possibilitam a devida inclusão social desses estudantes, os com deficiência, junto com os não deficientes. Desse modo, entendemos que, Conforme Salomon (2004), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em conhecimentos proporcionados pela Biblioteconomia e Documentação, entre outras ciências e técnicas empregadas de forma metódica envolvendo a identificação, localização e obtenção da informação, fichamento e redação do trabalho científico. Esse processo solicita uma busca planejada de informações bibliográficas para elaborar e documentar um trabalho de pesquisa científica.

Considerações finais

Como dito no início deste artigo, há que se considerarem vários fatores históricos, jurídicos, educacionais entre tantos outros, para compreender o fenômeno da inclusão. Como visto, as pessoas com deficiência nem sempre tiveram seu espaço respeitado e garantido, em sociedade. Nesse cenário de ausência de direitos construímos uma grande trajetória histórica acerca da deficiência no mundo e das relações com o meio social. Percebemos que

ao longo da história as PCD passaram a ser valorizadas e compreendidas, tal fato desencadeou o desenvolvimento de legislação específica e fez com que a sociedade articulasse estratégias de inclusão dessas pessoas no meio social. Ainda que de maneira incipiente, frágil e incompetente as escola de inclusão como assim eram chamadas, pouco contribuíram na inclusão de fato das PCD, todavia, representaram a iniciativa para que essas pessoas tivessem, finalmente, seu espaço representado. A importância desse estudo está em apontar o caminho de sofrimento, abandono e negligenciamento dos direitos das PCD ao mesmo tempo em que desenvolvemos um estudo específico e dirigido para o campo da educação. Apontamos de maneira prática e efetiva como uma escola e especialmente a sala de AEE podem/ devem articular atividades e eventos que ampliem a compreensão dos/das estudantes não-deficientes acerca da deficiência e da responsabilidade individual da garantia e manutenção dos direitos de todos/as.

Consideramos avanços consideráveis no campo da legislação brasileira e da organização e sistematização das escolas para atender às PCD, todavia, observamos que na prática pouca coisa tem sido de fato feita para garantir acessibilidade e respeito a todos/as. Ainda há escolas com salas específicas para as PCF, ainda há ausência de rampas em espaços públicos e ainda há quem acredite na ideia da não valorização das PCD.

Referências

ARAÚJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de Deficiência.** Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. 2010. Recuperado a partir de <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social.** 2014. Disponível em: <http://mds.gov.br/>

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos.** Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2016. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 (2004, 2 de dezembro).** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 (2009, 25 de agosto).** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

CARVALHO-FREITAS, M. N. de & Marques, A. L. **Pessoas com deficiência e trabalho:** percepção de gerentes e pós-graduandos em Administração. Psicologia: Ciência e Profissão, 29(2), 2009. P. 244-257.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de, Toledo, I. D., Nepomuceno, M. F., Suzano, J. de C. C., & Almeida, L. A. D. Socialização organizacional de pessoas com deficiência. Revista de Administração de Empresas, 50(3), 2010. P. 264-275.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os Pingos nos "is". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº. 182. Maio de 2005.

Figueira, E. Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-429, jan. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). **Censo Demográfico:** resultados preliminares. Brasil.

Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. (1998, 14 agosto). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm.

Mazzotta, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RAMOS, Rossana. **Passos para a Inclusão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na Prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva/ São Paulo: Summus, 2010.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

SATOW, S. e Heloani, J. R. Algumas considerações sobre os portadores de deficiência. **Educação on-line**, 1, 1-11, 2003.

SAWAIA, B. Psicologia social e desigualdade: um estudo sobre liberdade e afetividade. **Psicologia Social & Sociedade**, 21(3), 2009, P. 364-372.

SILVA, O. M. (1987). **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS. 1987.

TOLDRÁ, R. C., & Sá, M. J. C. N. A profissionalização de pessoas com deficiência em Campinas: fragilidades e perspectivas. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, 19(1), 48-55.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre. Artmed, 1999.

Oficina de Libras para alunos ouvintes: possibilidades e perspectivas

Keytty Gerciane Barbosa Cabral¹

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira²

Resumo: O presente trabalho é um relato de experiência sobre uma oficina de ensino da Libras para alunos ouvintes de escolas regulares ditas inclusivas, como parte do percurso formativo no curso de graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A proposta teve como objetivo geral o desenvolvimento do letramento em Libras de alunos ouvintes e, junto a isso, como objetivos específicos, a promoção de um maior nível de interação entre alunos surdos e ouvintes em sala de aula; a amenização das dificuldades e obstáculos decorrentes da falta de comunicação; e a estimulação da curiosidade para a aprendizagem da Libras. Como referencial teórico, tomou-se reflexões teóricas como as de Souza (2016), Silva (2017) e Soares, (1999) entre outros. Como resultados, percebeu-se um grande engajamento dos discentes e o desenvolvimento de aspectos básicos da comunicação cotidiana a partir dos sinais da Libras aprendidos.

Palavras-chave: Libras, inclusão, oficina, letramento.

¹ Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: keytty.gerciane@hotmail.com.

² Mestra em Letras e em Ciências da Educação. Professora de Língua Inglesa e coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Instituto Federal de Alagoas - IFAL Campus Piranhas. E-mail: izabel.oliveira@ifal.edu.br.

Introdução

O projeto de oficina se iniciou a partir da observação da necessidade de alunos ouvintes manterem a comunicação com os alunos surdos e, assim, estabelecerem um processo comunicativo eficiente em Língua Brasileira de Sinais (Libras, doravante). Após a constatação dessa necessidade de interação e meses de pesquisa sobre o assunto, chegou-se à decisão de aplicar uma oficina de Libras para um grupo de alunos na escola, a fim de dar subsídios para que os alunos, ouvintes e surdos, pudessem interagir entre si.

Portanto a prática docente objeto deste relato é uma oficina de Libras para alunos ouvintes, na qual se trabalhou aspectos de nível básico do uso da língua e também na qual os discentes/participantes puderam participar de forma ativa e igualitária. A oficina foi executada em uma escola da rede estadual de educação do estado de Pernambuco, em uma das turmas de primeiro ano da escola. Cabe ainda mencionar que a oficina foi executada de forma interdisciplinar, na junção das atividades da oficina de Libras com algumas atividades de língua portuguesa.

Para o desenvolvimento do projeto, tomou-se como base teórica autores como Souza (2016), Silva (2017), Soares, (1999) entre outros, que discutem ideias relacionadas à práticas de educação inclusiva tal qual esta que é objeto deste estudo. Essas ideias são objetos de discussão do tópico seguinte.

1 Referencial teórico

Estudos que se dedicam ao desenvolvimento da comunicação com o surdo não são algo recente, pois, desde o século XIV, vários estudiosos vêm se dedicando a esta questão. No rol desses estudos, destacamos, primeiramente, o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520–1584), que é apontado como ícone no campo dos estudos surdos e, por isso, recebeu o título de primeiro professor para surdos. Ele desenvolveu um alfabeto bimodal e ensinou gestos simples às crianças. Com relação ao monge e ao seu trabalho, Lodi (2005) diz que, Léon não só influenciou os métodos de ensinar surdos, mas também mostrou que os argumentos

filósofos e médicos eram falsos, contestando as crenças daquela época de que os surdos eram incapazes de desenvolver o conhecimento e a linguagem (LODI, 2005 apud SILVA e ARAÚJO).

Seguindo nesse rol de estudos surdos, Juan Pablo Bonet, padre, espanhol, educador e pioneiro na educação de surdos, foi o primeiro a publicar livro para a educação dos surdos no ano de 1620 na cidade de Madrid, intitulado *Redução das letras e artes de ensinar a falar os muros*. A sua maneira de ensinar difere de outros autores, pois ele acreditava que ensinar o surdo a ler seria mais fácil do que ensinar a utilização de um alfabeto manual, tanto que o autor, em suas práticas de ensino, proibia a utilização da língua gestual.

Além dos dois estudiosos supracitados, dentre as figuras mais destacadas e ilustres da história da evolução da língua de sinais, destaca-se também o clérigo francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que, apesar de não possuir deficiência auditiva, contribuiu vigorosamente para a acessibilidade dos surdos à educação pública e gratuita por meio da língua de sinais, por meio do desenvolvimento de um método sistemático para o ensino a pessoas surdas e um alfabeto manual.

Estudos como os dos estudiosos citados, levaram a avanços significativos no ensino das línguas de sinais e esses avanços se fazem presentes até hoje, de várias formas, como, por exemplo, nas práticas de ensino da Libras. No caso específico deste texto, interessa as práticas de ensino que se dão por meio de oficinas pedagógicas. No que se refere à utilização de oficinas pedagógicas, apesar dos avanços da área do ensino de línguas de sinais, ainda há um quantitativo grande de profissionais que possuem medo e/ou receio de aplicar metodologias diferenciadas às suas aulas. Por isso, é comum que se perceba um ciclo viciante de perpetuação de metodologias tradicionais, que relega ao aprendiz lugar de passividade.

É preciso superar as práticas tradicionais, para que os alunos assumam posições ativas e busquem, por meio do aprendizado da Libras, aplicações práticas dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, de acordo com Rumenos, Rosalen e Massabni,

as atividades práticas são importantes quando ensinadas de forma a trabalhar a busca e resolução de problemas, pois assim os alunos passam de meros espectadores a protagonistas de seu ensino, podendo experimentar e deduzir resultados, criando maior capacidade de argumentação e indução, e finalmente formando verdadeiros cientistas (RUMENOS, ROSALEN e MASSABNI, 2014 apud SOUZA, 2016, p. 06).

A partir do que defendem os autores, é possível observar que, com a utilização de atividades práticas, há maior positividade e possibilidade de aprendizagem do que com a abordagem tradicional. É de extrema importância que tais atividades sejam acompanhadas e avaliadas pelo mediador do conhecimento.

De acordo com Silva e Araújo (2017), a educação bilíngue de surdos deve inserir em seu currículo a língua de sinais e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em sua completude, estando inclusos métodos de ensino focados nas características visuais e na cultura dos surdos. A língua de sinais é fundamental para se estabelecer a comunicação entre os indivíduos, seja entre os próprios surdos ou entre surdos e ouvintes. O decreto 5.626/2005, dispõe sobre a Libras, definindo quem é a pessoa surda, abordando a inclusão da Libras como disciplina curricular e também dispõe sobre a formação do professor/instrutor de libras. O surdo pode e deve se comunicar em Libras para sua melhor compreensão, porém ele também tem que aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa. De acordo com Silva (2008), se os surdos têm a Língua Portuguesa (LP) como uma segunda língua (L2) obrigatória, a Libras também deveria figurar como L2 na formação dos ouvintes, falantes da LP. Se assim fosse, a interação entre surdos e ouvintes ficaria mais viável, prática e, como consequência disso, teríamos maior inclusão.

A oficina para o letramento em libras é uma tentativa de fomentar a interação e a inclusão mais efetiva de que fala Silva (2008), tentando dar condições para que os ouvintes usem a Libras em suas interações com surdos, colegas de classe. Desse modo, atendendo à necessidade de interação dos alunos e lançando mão de metodologias não tradicionais e lúdicas, as atividades da oficina possibilitaram maior interação entre os participantes.

Dentre as possibilidades lúdicas, os jogos ajudaram na memorização dos sinais, Ramos (2013 apud ARAÚJO et al 2016), por exemplo, explica que, os sinais são formados através da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte/membro do corpo ou um espaço que esteja posicionado em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, denominam-se por parâmetros, portanto, nas Línguas de Sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros: o uso da configuração das mãos, os movimentos, a expressão facial e/ou corporal utilizada e pontos de articulações. Nessa combinação, formam-se os sinais.

Uma das condições que favorecem a aprendizagem dos conteúdos o desenvolvimento do aluno surdo é a utilização da língua de sinais. Ele também possibilita que eles possam se expressar melhor. Todo esse processo é fundamental para que ele, o aluno surdo, possa se sentir incluído na escola. Com o uso da Libras, uma comunicação efetiva é possível, fomentando a interação do surdo com os seus colegas e professores sem a necessidade constante de intérpretes. Segundo Botelho (2007, p.16), essa língua, “compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, são condições indispensáveis para que os surdos se tornem letrados”.

Na visão de Bastos (1992), a compreensão das pessoas são compreensões próprias, antecipam o que está por vir, tentam construir modelos e critérios de avaliações pessoais, com predição ao sucesso (BASTOS, 1992 apud ARAÚJO et al., 2016, p.4). É perceptível o quanto a Libras é importante no cotidiano das pessoas surdas, o uso dela, portanto, não deve ficar restrito aos alunos surdos e sim ser compartilhado por todos que constituem a comunidade escolar. As oficinas em Libras para alunos ouvintes trazem realidade existente de modos de vida e formas de comunicação distintas, mundos próximos que muitas das vezes por falta de informação acabam afastando as pessoas.

Assim, o uso da Libras é indubitavelmente primordial para que os alunos surdos tenham acesso ao conhecimento e possam partilhar experiências com seus colegas de sala, além de se comunicarem com a sociedade, mas, para tanto, a sociedade ouvinte também deve se incluir nesta realidade, aprendendo a Libras a fim de compreender e se comunicar de maneira efetiva com os surdos.

2 A oficina de Libras

A oficina foi aplicada em uma instituição de ensino da rede estadual de educação de Pernambuco, em Surubim. A escola tem turmas que vão desde as séries que compõem o Fundamental II até os anos finais do Ensino Médio. Em sua estrutura física, a escola tem 16 salas de aula, 2 laboratórios, 1 sala dos professores, 1 sala dos diretores, 1 sala dos supervisores e coordenadores, 1 quadra esportiva, 1 cozinha, 4 dispensas, 4 banheiros, 1 sala de música e 1 refeitório.

Dentre as turmas da escola, a oficina foi aplicada no primeiro ano “D” do Ensino Médio, turma constituída por 43 alunos, num período de quatro aulas consecutivas/geminadas de Língua Portuguesa, no dia 18 de junho de 2019. A instituição já faz uso da abordagem de educação inclusiva e cursos são ofertados aos discentes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio na instituição, que são escolhidos pelos próprios discentes, como uma espécie de disciplinas eletivas, após a matrícula nas disciplinas de caráter obrigatório, exigidas pelo Ministério da Educação (MEC). As aulas, no período da manhã, da turma se iniciam às 07:15 e vão até às 12:20. Nesse período, uma das “disciplinas eletivas” foi a oficina de Libras e, nela, cerca de 9 alunos de cada turma de primeiro ano assistem às aulas semanais em Libras.

Durante a oficina, primeiramente foi abordada a história da Libras, considerando todos seus avanços através dos anos até os dias de hoje. Logo após, houve uma reflexão com a turma sobre a importância da Libras não só para alunos surdos, mas também para os ouvintes. Houve ainda um debate sobre o que vocês pensam a respeito dos surdos e de sua língua. Nesse primeiro momento, houve a fixação de material relacionado à Libras na lousa e, de imediato, os alunos ficaram curiosos para conhecer exatamente o que estava posto no material.

Em um segundo momento, explicou-se que a Libras é composta por sinais e expressões não manuais, que possui uma gramática própria e que é de modalidade distinta das línguas orais. Tanto a Língua Portuguesa quanto a Libras foram utilizadas ao longo da oficina para uma melhor compreensão dos estudantes. Além do alfabeto, os alunos também foram ensinados a usar algumas saudações, nomes de frutas, formas de se desculpar entre outras coisas.

No decorrer da oficina, as dúvidas dos discentes foram surgindo e, diante disso, mesmo fugindo um pouco do roteiro inicialmente previsto para a oficina, houve trocas significativas de conhecimento que contribuíram para o aprendizado dos alunos. A oficina ainda contou com a criação de situações de uso da Libras para que, assim, os alunos pudessem mobilizar o conhecimento adquirido, sinalizando o que aprenderam.

Por fim, foi feita uma avaliação pelos participantes da oficina, que exprimiram suas opiniões a respeito da oficina e sobre o que foram capazes de absorver através dela. Os alunos se mostraram entusiasmados com o

aprendizado durante a oficina, embora tenha considerado que a oficina contou com pouco tempo de duração. É importante mencionar que a dada a limitação temporal, mencionada pelos próprios alunos, foi consequência da organização do calendário da instituição que não permitiu ofertar oficina mais longa ou outras oficinas, devido às atividades do calendário escolar já previstas.

Considerações Finais

Este relato teve como objetivo expor uma experiência didática com uma oficina de Libras para alunos ouvintes, no intuito de desenvolver seus níveis letramento em Libras, possibilitando a interação dos alunos ouvintes com alunos surdos. Além disso, a oficina buscou promover maior nível de interação entre alunos surdos e ouvintes; amenizar as dificuldades e obstáculos causados pela falta de comunicação; e promover e estimular a curiosidade de aprender mais sobre a Libras.

Como resultado observou-se um grande envolvimento dos participantes na aplicação da oficina de Libras na série mencionada, pois os materiais visuais usados para o ensino chamaram bastante atenção dos participantes. Foi possível ainda desenvolver aspectos básicos da comunicação cotidiana a partir dos sinais aprendidos. Diante disso, acredita-se que a partir do vocabulário estudado seja possível uma maior interação entre os alunos surdos e ouvintes.

A oficina ainda ampliou a visão dos discentes ouvintes em relação aos surdos, quebrando paradigmas no que se refere à comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes. O interesse de alguns discentes pela continuidade de oficinas de Libras foi manifestado em perguntas feitas ao final do trabalho, tais como: “quando será a próxima oficina?”, isto acaba por demonstrar a necessidade de criação de mais espaços de aprendizagem da Libras.

Por fim, e diante de tudo isso, percebe-se que o tema abre possibilidades para futuras pesquisas nas quais o trabalho com oficinas no processo de ensino-aprendizagem de Libras pode ser aprofundado, expandindo, podendo, inclusive, ser adotado como metodologia em outros níveis de ensino, como no nível superior em Libras.

Referências

ARAÚJO, Rafaela G. B de; NASCIMENTO, Ayrton M. da. S.; SOUZA, Danúbia O. de; VIANA, Kilma da S. L. **Dominó dos números em libras**: uma proposta de um jogo didático. II Congresso Internacional De Educação Inclusiva CINTED. P. 01-12. Campina Grande - PB. 16 à 18 de Novembro de 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3969_23102016225717.pdf.

BASTOS, H. F. B. N. **Changing teachers' practice**: towards a constructivist methodology of physics teaching. Tese (Doutorado em Física), University of Surrey. Inglaterra, 1992.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MARTINS, Vanessa Regina. Educação bilíngue de surdos e diferenças: diálogo ainda necessário? **Educação e realidade** [Online]. São Carlos - SP, p. 01-16, 21 set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300713&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jun. 2019.

ROSALEN, S; RUMENOS, N. N; MASSABNI, V. G. Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao ensino de biologia. In: 2014. SOUZA, Valdeci Alexandre. **Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino**: uma visão dos futuros professores de ciências naturais. Práticas pedagógicas Professores de ciência - formação, Planaltina-DF, p. 01-35, 18 ago. 2016.

SILVA, Elaine A. da; ARAÚJO, Mara C. L. S. Leitura e escrita de surdos: uma maneira de inserção e interação na sociedade. Formação de professores: contextos, sentidos, e práticas. **XIII Congresso nacional de educação. EDUCERE**. Pará. Ago, 2017. Acesso em 28/07/2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24435_13278.pdf.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, Valdeci Alexandre. **Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino**: uma visão dos futuros professores de ciências naturais. Práticas pedagógicas Professores de ciência - formação, Planaltina-DF, p. 01-35, 18 ago. 2016. Acesso em 06/06/2019. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf.

Sobre os organizadores

André Cordeiro dos Santos Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas, no Campus Piranhas. Doutor em Linguística, com área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Letras-Linguística, com concentração na área dos estudos dialógicos do discurso, pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns. Membro do Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (GEDEALL) desde 2016; segundo líder do Grupo de Estudos Texto, Ensino, Discurso e Educação Especial e Inclusiva (GETEDE); e membro do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas. Tem publicações nas áreas da Teoria Dialógica de Linguagem e da Linguística Aplicada. Os interesses atuais de pesquisa se voltam ao ensino e aprendizagem de línguas e ao estudos de práticas sociais de linguagem a partir da aliança entre Teoria Dialógica de Linguagem e Linguística Aplicada.

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira Doutoranda em Ciências da Educação (UNIDA - aguardando a defesa). Mestra em Letras (ProfLetras) pela UPE Nazaré da Mata-PE (2016) e em Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) pela Universidade Lusófona do Porto (2013). Especialista em Gestão Pública pela UFRPE (2020), Neurolinguística pelo Instituto Souza (2020), em Neuropsicopedagogia pela UCAM-Prominas (2018), em Língua Portuguesa pela Barão de Mauá (2014), MBA Executivo em Gestão da Psicologia Organizacional pela AVM (2013), especialista em Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela FIJ (2013), em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela FAFIRE (2007), em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola pela UFPE (2004), graduação tecnológica em Gestão dos Recursos Humanos pela Estácio de Sá (2017), graduada em Letras, habilitações em: Inglês pela FIC (2017) e Estácio (2019), Espanhol pela UFPE (2017) e Português-Francês pela UFPE (1998). Curso técnico em Recursos Humanos (ETEPAM-2017), Multimeios Didáticos (ETEASD-2015) e Tradutor/Intérprete de Libras (ETEASD-2013). Tem experiência na área de ensino de instituições públicas e particulares. Atualmente também trabalha em instituições de nível técnico e superior. Desenvolve trabalhos nas áreas de: multiletramentos, práticas pedagógicas de ensino de línguas, produção de material didático, desenvolvimento e coordenação de cursos em EAD (Educação a Distância), gestão do plano de aula, utilização de materiais audiovisuais e as novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na educação, formação de professores e pesquisas na área de tradução para língua de sinais e aprendizagem de línguas por surdos. Também desenvolve trabalhos voltados para treinamento, seleção de pessoal e capacitação profissional em empresas particulares.



Este livro, intitulado **Reflexões sobre educação especial e inclusiva**, reúne reflexões sobre educação especial e inclusiva apresentadas no Primeiro Simpósio de Educação Especial e Inclusiva – I SIMPEI – realizado pelos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas e do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Pesqueira. O evento surgiu com o intuito de abrir espaços formativos para docentes, pesquisadores e público interessado, no sentido de promover uma educação efetivamente inclusiva e os textos reunidos neste livro cumprem o objetivo de fazer avançar reflexões e discussões sobre educação especial e inclusiva.