

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula | Davi Milan | Adriano Ricardo de Campos | Gislaine Shon
Eva Nascimento de Souza Lima | Dalva Eliane Antunes dos Santos
Rosane da Rosa Pereira | Edna Maria da Silva Oliveira | Renato Henrique da Luz

ABORDAGENS E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVISTAS

Desafios para a Acessibilidade na
Educação Básica

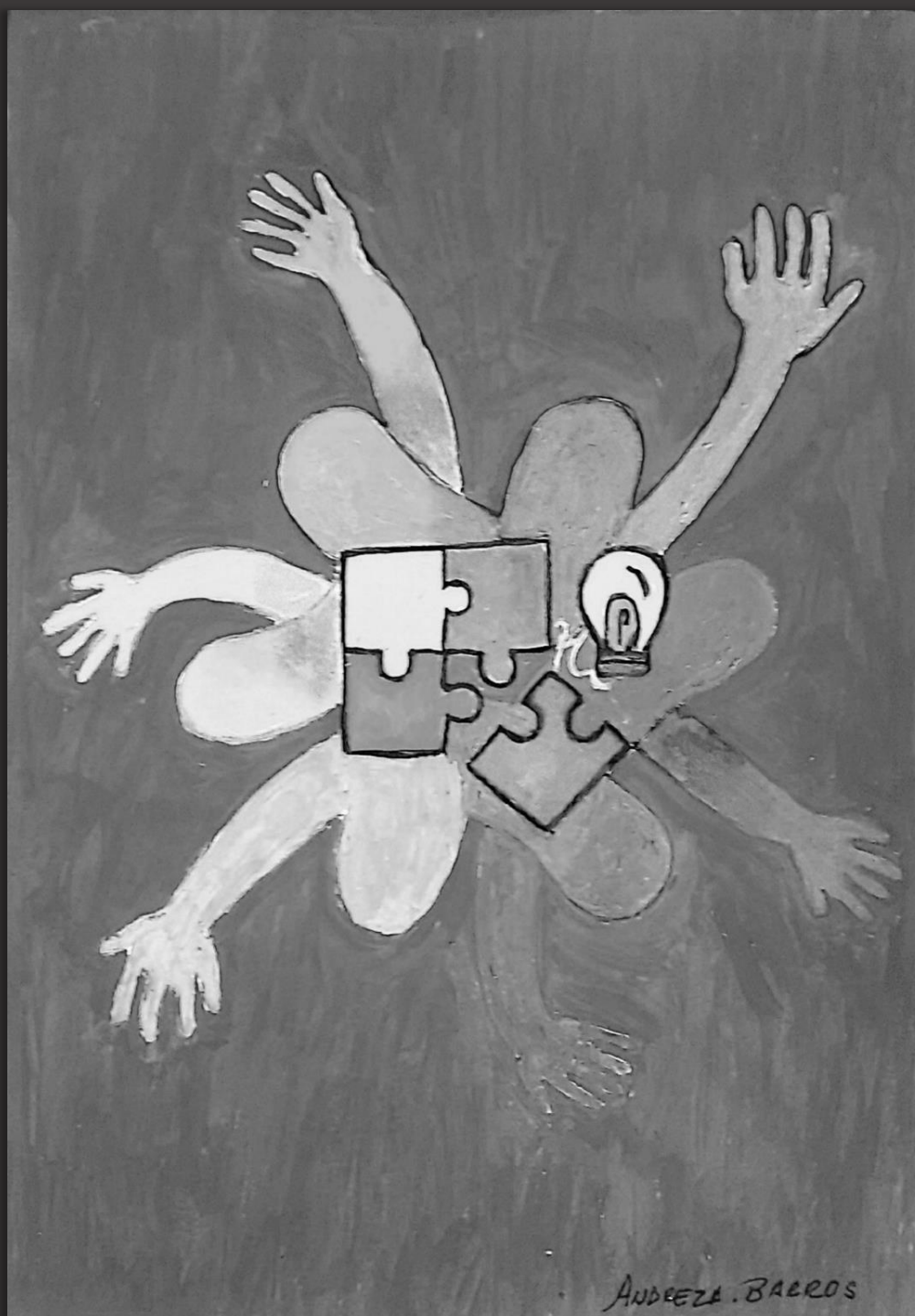


Organizadores

Arlindo Gomes de Paula | Davi Milan | Adriano Ricardo de Campos | Gislaine Shon
Eva Nascimento de Souza Lima | Dalva Eliane Antunes dos Santos
Rosane da Rosa Pereira | Edna Maria da Silva Oliveira | Renato Henrique da Luz

ABORDAGENS E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVISTAS

Desafios para a Acessibilidade na
Educação Básica



© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula | Davi Milan | Adriano Ricardo de Campos | Gislaine Shon
Eva Nascimento de Souza Lima | Dalva Eliane Antunes dos Santos
Rosane da Rosa Pereira | Edna Maria da Silva Oliveira | Renato Henrique da Luz

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG
Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT
Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF
Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG
Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC
Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC
Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR
Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC
Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF
Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA
Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A154p Abordagens e Tendências Educacionais Inclusivistas
/ Arlindo Gomes de Paula; Davi Milan; Adriano Ricardo de Campos; et al.
(organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 198 p. : il.

Outros organizadores:

Gislaine Shon; Eva Nascimento de Souza Lima; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Rosane da Rosa Pereira; Edna Maria da Silva Oliveira; Renato Henrique da Luz

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-194-8

DOI: 10.5281/zenodo.15546471

1. Educação especial. 2. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. I. Paula, Arlindo Gomes de. II. Milan, Davi. III. Campos, Adriano Ricardo de. IV. Título.

CDD: 371.9

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/05/abordagens-e-tendencias-educacionais.html>



**ABORDAGENS E TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVISTAS**

Organizadores

Arlindo Gomes de Paula

Davi Milan

Adriano Ricardo de Campos

Gislaine Shon

Eva Nascimento de Souza Lima

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Rosane da Rosa Pereira

Edna Maria da Silva Oliveira

Renato Henrique da Luz

Autores

**Adriano Ricardo de Campos
Alba Estevam Batista
Alex Assunção Souza Santos
Angélica Bittencourt Galiza
Antônia Nascimento de Souza Carvalho
Arlindo Gomes de Paula
Carina da Silva Mota
Cíntia Darlen Araújo Arruda
Claudeir Manoel da Silva
Daiane Souza da Silva
Dalva Eliane Antunes dos Santos
Daniel Mamede Leite
Davi Milan
David Ferreira da Silva Neto
Eidinéia de Almeida Martins
Elcias Oliveira da Silva
Elisa de Sousa Coelho
Elisio Barral de Almeida
Erica Dantas da Silva
Eva Nascimento de Souza Lima
Fabiane de Oliveira Lima Schwingel
Francileide Moura Ferreira
Francisco Cleiton Silva Gomes
Gislaine Schon
Glaúcio Simão Alves
Graziela Rosa Lopes Souza
Halysson Francisco Silva
Idalrina Borges Siqueira
Janise dos Reis Gomes
José Adnilton Oliveira
Juliana Costa de Oliveira
Lucival Fábio Rodrigues da Silva
Maria do Socorro Sousa de Pinho
Marilene Santana de Almeida
Mário Luiz Amorim da Silva
Michele Barbosa dos Santos
Michele Menna Viraque
Natália Medeiros Oliveira
Pedro Honório Ferreira França
Renato Henrique da Luz
Rosane da Rosa Pereira
Samantha de Souza Leal Ribeiro
Silvana Goretti Luz e Silva
Valdileide do Rosário Santos**

APRESENTAÇÃO

As tendências educacionais de nossos dias têm primado, de forma ética e política, pela inclusão social, educacional e comunicacional de todos os sujeitos sociais, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Este livro, intitulado *“Abordagens e Tendências Educacionais Inclusivistas: Desafios para a Acessibilidade na Educação Básica”*, emerge da necessidade de promover reflexões e práticas que reafirmem os princípios da equidade e da justiça social na escola. Sua concepção está ancorada na colaboração de professores especializados, pessoas surdas, intérpretes de Libras, gestores escolares e demais profissionais envolvidos com os parâmetros da inclusão, os quais contribuíram com uma abordagem plural e interdisciplinar. As possibilidades educacionais aqui discutidas foram pensadas à luz da interculturalidade do conhecimento e da funcionalidade das ações pedagógicas. Como destacam as diretrizes legais da educação inclusiva brasileira — a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) —, é dever das instituições educacionais garantir acessibilidade e aprendizagem a todos os estudantes. Nesse sentido, a presente obra propõe um novo olhar sobre a formação humana e sobre o papel das práticas escolares na promoção da equidade, respeitando a singularidade dos aprendizes e valorizando o protagonismo de cada sujeito em seu percurso formativo.

O livro está estruturado em dez capítulos, cada qual abordando temáticas relevantes e complementares ao debate sobre a inclusão e a acessibilidade. O Capítulo 1 trata das *Políticas e Práticas na Educação Básica*, contextualizando a educação especial no Brasil. O Capítulo 2 aborda a *formação docente na perspectiva sociocultural e interdisciplinar*. O Capítulo 3 apresenta uma abordagem comunicativa no *ensino de leitura e escrita para surdos*. O Capítulo 4 propõe o uso do *jogo Matematicando para alunos com TDAH*. No Capítulo 5, discutem-se as interseções entre *inclusão e educação ambiental na pré-escola*. O Capítulo 6 analisa a *abordagem bilíngue na aprendizagem da escrita por estudantes surdos*. Já o Capítulo 7 reflete sobre a *democratização da gestão escolar e o uso de metodologias ativas na educação inclusiva*, enquanto o Capítulo 8 evidencia a *importância do ambiente escolar para o desenvolvimento social e emocional dos alunos*. O Capítulo 9 dedica-se ao *atendimento educacional especializado e às adaptações*

curriculares, e o Capítulo 10 encerra a obra com uma análise sobre *a Libras como ferramenta de acesso ao conhecimento para o sujeito surdo*. Cada capítulo foi elaborado com rigor metodológico e sensibilidade social, articulando teoria e prática, legislação e experiência pedagógica, em consonância com os desafios vividos nas escolas públicas brasileiras.

Este livro é, portanto, mais do que um compilado de estudos e propostas: é um testemunho coletivo do compromisso com a transformação da educação em um espaço de acolhimento, diálogo e emancipação. A idealização da obra reflete um projeto educativo que considera a diversidade como valor fundante e que se compromete com a construção de políticas e práticas pedagógicas acessíveis e humanizadoras. Como propõe Sasaki (2006), a acessibilidade plena é condição essencial para a inclusão social e educacional, abrangendo desde o acesso físico e comunicacional até os recursos didático-pedagógicos adaptados às realidades dos alunos. A produção deste livro incluiu a participação ativa de uma artista surda, Andreza Madildes Barros, responsável pela pintura da capa, feita à mão. Concluinte de curso técnico em design gráfico, pintura e desenho artístico, Andreza é ilustradora e expositora de artes criativas, com atuação voltada para a valorização da diversidade cultural e humana. A escolha dessa artista reafirma o compromisso da obra com a representatividade, a visibilidade e a valorização das múltiplas vozes que compõem o cenário inclusivo na educação básica. Espera-se que este livro inspire educadores, pesquisadores e gestores a assumirem posturas transformadoras diante dos desafios da inclusão, ampliando horizontes e promovendo um futuro educacional mais justo e acessível a todos.

Davi Milan

Mestrando em Educação

UNESP/Marília

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arlindo Gomes de Paula; Erica Dantas da Silva; Graziela Rosa Lopes Souza; Elcias Oliveira da Silva; Renato Henrique da Luz; Valdileide do Rosário Santos; Michele Barbosa dos Santos; Antônia Nascimento de Souza Carvalho; Adriano Ricardo de Campos; Mário Luiz Amorim da Silva; Rosane da Rosa Pereira; Eva Nascimento de Souza Lima; Daiane Souza da Silva; Alex Assunção Souza Santos; Halysson Francisco Silva; Pedro Honório Ferreira França; Elcias Oliveira da Silva; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Gislaine Schon **12**

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO ATUAL

Arlindo Gomes de Paula; Erica Dantas da Silva; Cíntia Darlen Araújo Arruda; José Adnilton Oliveira; Renato Henrique da Luz; Angélica Bittencourt Galiza; Francisco Cleiton Silva Gomes; Adriano Ricardo de Campos; Mário Luiz Amorim da Silva; Rosane da Rosa Pereira; Daiane Souza da Silva; Antônia Nascimento de Souza Carvalho; Alex Assunção Souza Santos; Gislaine Schon; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Davi Milan **24**

CAPÍTULO 3

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: ABORDAGEM COMUNICATIVA

Maria do Socorro Sousa de Pinho; Rosane da Rosa Pereira; Lucival Fábio Rodrigues da Silva; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Renato Henrique da Luz; Adriano Ricardo de Campos; Mário Luiz Amorim da Silva; Gislaine Schon; Alex Assunção Souza Santos; Davi Milan **34**

CAPÍTULO 4

JOGO MATEMATICANDO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Silvana Goretti Luz e Silva; Renato Henrique da Luz; Adriano Ricardo de Campos; Mário Luiz Amorim da Silva; Glaúcio Simão Alves; Eva Nascimento de Souza Lima; Rosane da Rosa Pereira; Alex Assunção Souza Santos; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Gislaine Schon **57**

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÉ ESCOLA

Silvana Goretti Luz e Silva; Arlindo Gomes de Paula; Elisio Barral de Almeida; Renato Henrique da Luz; Elcias Oliveira da Silva; Mário Luiz Amorim da Silva; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Gislaine Schon; Rosane da Rosa Pereira; Glaúcio Simão Alves; Adriano Ricardo de Campos **77**

CAPÍTULO 6

A ABORDAGEM BILÍNGUE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Arlindo Gomes de Paula; Daniel Mamede Leite; Angélica Bittencourt Galiza; Natália Medeiros Oliveira; Adriano Ricardo de Campos; Elisa de Sousa Coelho; Mário Luiz Amorim da Silva; Gislaine Schon; Rosane da Rosa Pereira; Alba Estevam Batista; Samantha de Souza Leal Ribeiro; Alex Assunção Souza Santos; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Renato Henrique da Luz **92**

CAPÍTULO 7

A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Arlindo Gomes de Paula; Cíntia Darlen Araújo Arruda; Juliana Costa de Oliveira; Renato Henrique da Luz; Elcias Oliveira da Silva; Mário Luiz Amorim da Silva; Gislaine Schon; Rosane da Rosa Pereira; Alex Assunção Souza Santos; Marilene Santana de Almeida ; Adriano Ricardo de Campos **110**

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DOS ALUNOS

Arlindo Gomes de Paula; Carina da Silva Mota; Renato Henrique da Luz; Adriano Ricardo de Campos; Gislaine Schon; Halysson Francisco Silva; Rosane da Rosa Pereira; Eidinéia de Almeida Martins; Antônia Nascimento de Souza Carvalho; Francileide Moura Ferreira; Mário Luiz Amorim da Silva; Alex Assunção Souza Santos; Halysson Francisco Silva; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Elcias Oliveira da Silva; Janise dos Reis Gomes; Davi Milan **132**

CAPÍTULO 9

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ADAPTAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO AS POSSIBILIDADES COGNITIVAS DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA

Arlindo Gomes de Paula; Fabiane de Oliveira Lima Schwingel; Angélica Bittencourt Galiza; Renato Henrique da Luz; Claudeir Manoel da Silva; Mário Luiz Amorim da Silva; Rosane da Rosa Pereira; Dalva Eliane Antunes dos Santos; Gislaine Schon; Adriano Ricardo de Campos; Pedro Honório Ferreira França; Michele Menna Viraque; David Ferreira da Silva Neto; Alex Assunção Souza Santos **153**

CAPÍTULO 10

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO: UMA PERSPECTIVA ACESSÍVEL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Arlindo Gomes de Paula; Idalrina Borges Siqueira; Renato Henrique da Luz; Angélica Bittencourt Galiza; Mário Luiz Amorim da Silva; Adriano Ricardo de Campos; Rosane da Rosa Pereira; Eva Nascimento de Souza Lima; Elisa de Sousa Coelho; Marilene Santana de Almeida; Alex Assunção Souza Santos; Gislaine Schon **181**



CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Erica Dantas da Silva

Universidade Federal de Campina Grande

ericadantasdasilva70@gmail.com

Graziela Rosa Lopes Souza

Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial

profgrazielalopes@gmail.com

Elcias Oliveira da Silva

Doutorando em Direitos Humanos

Universidade de Salamanca, Espanha

elciassilva72@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Valdileide do Rosário Santos

Especialista em Libras e educação de surdos. Neuropsicopedagogia

Valdileid15@gmail.com

Michele Barbosa dos Santos

Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Uninter
e Libras - Faculdade Fael

michele.libras82@gmail.com

Antônia Nascimento de Souza Carvalho

Terapia Ocupacional
Unifatecie Centro Universitário
antoniasouzacarv@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia
Universidade do Estado da Bahia
Bacharel em Direito
Fasete (unirios)
adrianorc@hotmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)
Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)
Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS
dr.h.c.silva@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi
Profissional da Educação Física
Graduanda do 8º semestre em Enfermagem
pereirarosane@hotmail.com

Eva Nascimento de Souza Lima

Psicopedagogo

Uniasselvi

evasolsapsicopedagoga@gmail.com

Daiane Souza da Silva

Pós graduanda em Psicopedagogia

Uniasselvi

daisouza777@yahoo.com.br

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia

Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas

Alexassvy1001@gmail.com

Halysson Francisco Silva

Mestrando

Fundação Universitária Iberoamericana - FUNIBER

halyssonfs@gmail.com

Pedro Honório Ferreira França

Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva

pedrofranca198@gmail.com

Elcias Oliveira da Silva

Doutorando em Direitos Humanos

Universidade de Salamanca, Espanha

elciassilva72@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopedagogia e

Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia

Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg

dalvaeas@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação

UNADES: Paraguai

ltgpsh@gmail.com

1. Introdução

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida como um direito fundamental, enfatizando a necessidade de garantir acesso e equidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Segundo a UNESCO (2009), a inclusão educacional é um processo que visa superar as barreiras de aprendizagem e participação, criando ambientes de ensino onde todos os alunos possam prosperar. A educação especial, na perspectiva da inclusão, exige políticas e práticas que assegurem a participação plena e efetiva de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, desde o fundamental até o superior (Mantoan, 2003).

Historicamente, a educação especial passou por diversas transformações, movendo-se de modelos segregacionistas para abordagens mais inclusivas. As políticas educacionais contemporâneas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçam a necessidade de integração dos estudantes com necessidades especiais em escolas regulares, garantindo-lhes os apoios necessários (Brasil, 2008). As instituições educacionais têm sido desafiadas a adaptar suas práticas pedagógicas e infraestrutura para acolher essa diversidade, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo para todos (Sassaki, 2006).

Apesar dos avanços legislativos e teóricos, a implementação da educação inclusiva enfrenta vários desafios práticos. A falta de formação adequada para professores, recursos insuficientes, preconceitos e infraestruturas inadequadas são alguns dos obstáculos que dificultam a efetiva inclusão de estudantes com deficiência (Glat e Pletsch, 2010). Além disso, a disparidade na aplicação das políticas públicas entre diferentes regiões e níveis de ensino cria um cenário de desigualdade que precisa ser urgentemente abordado (Carvalho, 2004). A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade requer uma análise crítica e a reformulação de estratégias pedagógicas, administrativas e políticas.

Dito isto, foi levantada a seguinte questão-problema para esta pesquisa: 1) Quais são os principais desafios enfrentados na implementação de políticas de educação inclusiva?

Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, que possibilita uma compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, considerando os múltiplos fatores que influenciam a efetivação da inclusão educacional.

Buscando-se responder satisfatoriamente às questões-problema, e alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas e práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação básica. Para alcançá-lo, foi determinado

o seguinte objetivo específico: 1) identificar os principais desafios na implementação de políticas inclusivas na educação básica.

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. Nesta introdução, foram apresentados: a temática; a contextualização; a problemática; a justificativa e a relevância; as questões-problema; uma síntese metodológica; os objetivos; e a estrutura do trabalho. No segundo capítulo, dedicou-se à apresentação de sua fundamentação metodológica; no terceiro, apresentaram-se seus resultados, mesmo que parciais, e uma discussão sobre os mesmos. No quarto foram apresentadas as conclusões e as considerações finais; e, em seguida, as referências consultadas.

2. Fundamentação metodológica

A pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de compreender as nuances, percepções e desafios inerentes à implementação das políticas de educação inclusiva. Segundo Creswell (2014), a abordagem qualitativa permite a análise detalhada de contextos sociais e educacionais, sendo adequada para investigações que envolvem interpretações subjetivas e múltiplas perspectivas. Dessa forma, busca-se identificar as dificuldades e as estratégias adotadas no contexto da educação especial inclusiva por meio de uma análise crítica e descritiva.

O estudo configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é pertinente, pois permite um aprofundamento teórico sobre a temática, proporcionando um panorama das políticas e práticas inclusivas na educação básica (Gil, 2008). Já a pesquisa descritiva possibilita a caracterização dos desafios enfrentados na

implementação dessas políticas, a partir da análise documental e da revisão da literatura especializada (Marconi; Lakatos, 2017).

Para a coleta de dados, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em obras, artigos científicos e documentos normativos que discutem a educação inclusiva e a educação especial no Brasil e no mundo. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é essencial para embasar teoricamente os estudos acadêmicos, permitindo uma revisão sistemática do conhecimento já produzido sobre o tema.

Já a pesquisa documental foi conduzida a partir da análise de legislações, diretrizes e políticas educacionais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e as diretrizes da UNESCO (2009) sobre inclusão educacional. Esses documentos fornecem um arcabouço normativo e institucional que orienta a implementação das políticas educacionais inclusivas.

Reconhece-se que esta pesquisa possui algumas limitações. A dependência de fontes secundárias pode restringir a análise a dados previamente coletados, o que pode limitar a compreensão de aspectos contextuais específicos. Além disso, a ausência de um estudo empírico com entrevistas ou observações diretas pode limitar a identificação de desafios cotidianos vivenciados por professores e gestores escolares na implementação das políticas inclusivas.

A fundamentação metodológica adotada busca garantir rigor científico e coerência na análise das políticas e práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A combinação de pesquisa bibliográfica e documental, associada à análise de conteúdo, permite uma investigação detalhada sobre os desafios e perspectivas da inclusão escolar. Dessa forma, pretende-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre a implementação efetiva das políticas inclusivas na educação básica.

3. Resultados e Discussão

3.1 Inclusão Escolar: Desafios e Oportunidades

A inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais é um desafio contínuo, pois envolve não apenas a adaptação física do ambiente escolar, mas também a reformulação das práticas pedagógicas e a formação contínua de professores. Segundo

Ainscow, Booth e Dyson (2006), a criação de uma escola inclusiva requer uma mudança de paradigma que vai além da simples inserção física dos alunos com deficiência no ambiente escolar, demandando uma transformação nas atitudes, valores e práticas da comunidade escolar.

Os desafios incluem a falta de recursos adequados, como materiais didáticos adaptados e tecnologia assistiva, além da necessidade de formação específica para professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Florian, 2014). A inclusão escolar também enfrenta resistências culturais e sociais, onde preconceitos e estigmas em relação à deficiência ainda são prevalentes (Slee, 2011).

3.2 Formação e Capacitação de Professores

A formação e capacitação dos professores é um elemento crucial para o sucesso da educação inclusiva. A formação inicial e continuada deve abordar não apenas o conhecimento técnico sobre deficiências e estratégias pedagógicas inclusivas, mas também desenvolver atitudes positivas em relação à inclusão (Avramidis e Norwich, 2002). A literatura aponta para a importância de programas de formação que integrem teoria e prática, oferecendo aos professores oportunidades de aprender e aplicar estratégias inclusivas em contextos reais de ensino (Forlin, 2010).

Segundo Loreman (2010), a formação de professores deve incluir componentes como o desenvolvimento de habilidades de colaboração, planejamento de aulas inclusivas e a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos. Além disso, é fundamental que os programas de formação proporcionem espaços para a reflexão crítica sobre as práticas inclusivas e promovam a troca de experiências entre os docentes.

3.3 Impacto das Políticas de Inclusão na Qualidade do Ensino

A implementação de políticas de inclusão tem um impacto significativo na qualidade do ensino. Estudos indicam que escolas que adotam práticas inclusivas tendem a desenvolver ambientes de aprendizagem mais colaborativos e participativos, beneficiando não apenas os alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos

(Mitchell, 2014). A inclusão contribui para a redução das desigualdades educacionais e promove a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Armstrong, Armstrong, e Spandagou, 2010).

Entretanto, a efetividade dessas políticas depende de sua correta implementação e do suporte contínuo às escolas. Políticas bem-sucedidas geralmente são aquelas que são acompanhadas por recursos adequados, formação contínua para professores, e um sistema de monitoramento e avaliação que permita ajustes e melhorias ao longo do tempo (Ferguson, 2008).

3.4 Tecnologia Assistiva e Recursos Educacionais

A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, proporcionando ferramentas que ajudam a superar as barreiras de aprendizagem e participação. Segundo Edyburn (2013), a tecnologia assistiva pode incluir desde dispositivos simples, como lupas e ampliadores de texto, até tecnologias mais complexas, como softwares de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e dispositivos de acesso ao computador.

O uso adequado da tecnologia assistiva requer formação específica para professores e alunos, além de um suporte técnico contínuo. Estudos demonstram que a integração da tecnologia assistiva no ambiente escolar pode melhorar significativamente a autonomia e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência (Dell, Newton, e Petroff, 2017). No entanto, é necessário garantir que essas tecnologias sejam acessíveis a todos os alunos que delas necessitam, o que implica em investimentos contínuos por parte das instituições educacionais e dos governos.

3.5 Avaliação e Monitoramento da Inclusão

Avaliar e monitorar a eficácia das práticas inclusivas é essencial para garantir a qualidade da educação para todos os alunos. A avaliação deve ser abrangente, considerando não apenas os resultados acadêmicos, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos com necessidades especiais (Runswick-Cole e Hodge, 2009). Métodos de avaliação formativa, que envolvem feedback contínuo e ajustes nas práticas pedagógicas, são particularmente úteis em contextos inclusivos (Black e Wiliam, 1998).

Além disso, é importante que os sistemas de avaliação e monitoramento sejam participativos, envolvendo a comunidade escolar, os alunos e suas famílias. A inclusão de múltiplas perspectivas no processo avaliativo contribui para uma compreensão mais completa dos desafios e sucessos da educação inclusiva e permite o desenvolvimento de estratégias mais eficazes (Santos & Mortimer, 2019).

4. Considerações Finais

A pesquisa revelou que a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais na educação básica, continua a ser um desafio multifacetado. As escolas enfrentam dificuldades significativas na implementação de políticas de inclusão devido à falta de recursos, infraestrutura inadequada e resistência cultural e social. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, necessitando de formação contínua e especializada. Por outro lado, foi identificado que escolas que adotam práticas inclusivas efetivas tendem a desenvolver ambientes de aprendizagem mais colaborativos e participativos. Tais práticas beneficiam não apenas os alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos, promovendo uma maior equidade educacional.

A formação inicial e contínua dos professores é crucial para o sucesso da educação inclusiva. Programas que integram teoria e prática, oferecendo oportunidades para a aplicação de estratégias inclusivas, são mais eficazes. A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental ao proporcionar ferramentas que ajudam a superar barreiras de aprendizagem. No entanto, o uso eficaz dessas tecnologias requer formação específica e suporte técnico contínuo (Edyburn, 2013). Avaliar e monitorar a eficácia das práticas inclusivas é essencial para garantir a qualidade da educação. Métodos de avaliação formativa e participativa são particularmente úteis em contextos inclusivos.

Durante a pesquisa, várias lacunas foram identificadas. Muitas escolas da educação básica carecem de recursos materiais e tecnológicos necessários para uma inclusão efetiva. Além disso, ainda há uma lacuna significativa na formação de professores para lidar com a diversidade e implementar práticas inclusivas eficazes. A resistência à inclusão por parte de alguns membros da comunidade escolar e da sociedade em geral persiste como um desafio importante. Também há uma necessidade de desenvolver e implementar métodos de avaliação mais abrangentes e participativos para medir a

eficácia das práticas inclusivas.

Teoricamente, a pesquisa contribui para a compreensão das políticas e práticas de inclusão, oferecendo uma visão abrangente das teorias e abordagens que sustentam a educação inclusiva. Empiricamente, através da coleta e análise de dados, a pesquisa fornece evidências sobre a eficácia e os desafios das práticas inclusivas, destacando a necessidade de apoio contínuo e formação para os educadores. Metodologicamente, a aplicação do paradigma neoperspectivista e do método hipotético-dedutivo, juntamente com a Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa (RBDN), oferece uma abordagem metodológica robusta e adaptável para futuras pesquisas na área de educação inclusiva.

A pesquisa teve algumas limitações teóricas, empíricas e metodológicas. Teoricamente, a pesquisa se baseou em uma combinação de teorias existentes, o que pode ter limitado a exploração de novas abordagens teóricas inovadoras. Empiricamente, a coleta de dados foi limitada a certas regiões e contextos escolares, o que pode não representar completamente a diversidade de situações encontradas em diferentes locais. Metodologicamente, a RBDN e o método hipotético-dedutivo, embora robustos, possuem limitações inerentes, como a dependência de fontes secundárias e a possibilidade de vieses na interpretação dos dados.

Para preencher as lacunas identificadas e refinar as metodologias empregadas, sugerimos algumas direções para pesquisas futuras. Uma possibilidade é investigar novas teorias e modelos que possam oferecer insights adicionais sobre a educação inclusiva. Além disso, conduzir estudos longitudinais para acompanhar o impacto das políticas e práticas inclusivas ao longo do tempo pode fornecer uma visão mais detalhada de seu desenvolvimento e eficácia. Ampliar a coleta de dados para incluir uma maior diversidade de contextos escolares e geográficos é crucial para uma compreensão mais abrangente das práticas inclusivas. Também é necessário criar e testar novos métodos de avaliação que sejam mais abrangentes e participativos, considerando múltiplas dimensões do sucesso educacional. Finalmente, investigar e desenvolver programas de formação de professores que integrem de forma mais eficaz a teoria e a prática, proporcionando experiências de aprendizagem que preparem melhor os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, é uma direção importante para futuras pesquisas.

Para concluir, políticas e práticas na educação especial, dentro de uma perspectiva inclusiva na educação básica, remete-se à implementação de diretrizes e ações que promovem a equidade e o acesso de todos os alunos, especialmente aqueles com

deficiência, a uma educação de qualidade. Essas políticas incluem a criação de leis e regulamentos que garantam os direitos educacionais desses alunos, enquanto as práticas se referem à aplicação concreta dessas diretrizes nas salas de aula e nas escolas. A combinação eficaz de políticas bem elaboradas e práticas pedagógicas inclusivas é essencial para remover barreiras e garantir que todos os alunos possam participar plenamente e de forma equitativa do processo educacional, promovendo assim a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Referências

AINSLOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, 2006.

ARMSTRONG, A. C.; ARMSTRONG, D.; SPANDAGOU, I. *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage, 2010.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

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

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

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.

DELL, A. G.; NEWTON, D. A.; PETROFF, J. G. *Assistive Technology in the Classroom: Enhancing the School Experiences of Students with Disabilities*. Boston: Pearson, 2017.

EDYBURN, D. L. Inclusive technologies: Tools for helping diverse learners achieve academic success. *Contemporary School Psychology*, v. 17, n. 2, p. 183-191, 2013.

FERGUSON, D. L. International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, v. 23, n. 2, p. 109-120, 2008.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, v. 29, n. 3, p. 286-294, 2014.

FORLIN, C. (Ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOREMAN, T. Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers. *Canadian Journal of Education*, v. 33, n. 1, p. 127-144, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MITCHELL, D. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge, 2014.

RUNSWICK-COLE, K.; HODGE, N. Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, v. 36, n. 4, p. 198-203, 2009.

SANTOS, L.; MORTIMER, E. Assessment of inclusive practices: The role of formative assessment in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 23, n. 5, p. 532-549, 2019.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: um novo jeito de ser*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SLEE, R. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge, 2011.

UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, v. 26, n. 2, p. xiii-xxiii, 2002.



CAPÍTULO 2

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO ATUAL

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Erica Dantas da Silva

Universidade Federal de Campina Grande

ericadantasdasilva70@gmail.com

Cíntia Darlen Araújo Arruda

Licenciada Plena em Língua Portuguesa/Inglesa

Universidade de Uberaba - UNIUBE

E-mail: cintiadaa@gmail.com

José Adnilton Oliveira

Faculdade de Tecnologia do Amapá

joseadnilton_ap@yahoo.com.br

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Angélica Bittencourt Galiza

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do

Pará (UEPA/ PPGED)

Email: angelicagaliza@yahoo.com.br

Francisco Cleiton Silva Gomes

Especialista em Gestão Escolar

Universidade Estadual do Ceará – UECE

cleitong123@yahoo.com.br

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi

Profissional da Educação Física

Graduanda do 8º semestre em Enfermagem

pereirarosane@hotmail.com

Daiane Souza da Silva

Pós graduanda em Psicopedagogia

Uniasselvi

daisouza777@yahoo.com.br

Antônia Nascimento de Souza Carvalho

Terapia Ocupacional

Unifatecie Centro Universitário

antoniasouzacarv@gmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia

Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas

Alexassvy1001@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação

UNADES: Paraguai

ltgpsh@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e

Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia

Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg

dalvaeas@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

UNESP/Marília

davimilan145@gmail.com

1. Introdução

A formação de professores no contexto contemporâneo tem sido amplamente debatida no campo da educação, especialmente no que se refere às abordagens pedagógicas que sustentam a prática docente. A necessidade de uma formação que dialogue com os desafios educacionais atuais exige um olhar atento às dimensões

socioculturais que influenciam o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, este estudo propõe uma reflexão teórica, contextual e dialógica sobre a formação docente, considerando os pressupostos da perspectiva sociocultural e sua aplicabilidade no cenário educacional contemporâneo.

A compreensão da prática docente como um processo dinâmico e interativo requer uma formação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos e valorize a construção coletiva do saber. Assim, a proposta aqui apresentada busca estruturar um modelo de formação baseado na definição de objetivos, modalidades e conteúdos que promovam uma prática pedagógica colegiada, democrática, cooperativa e colaborativa. A qualificação docente, nesse sentido, não pode ser vista de maneira isolada, mas sim como um processo influenciado por múltiplos fatores, incluindo a organização curricular, os desafios metodológicos e as incertezas que permeiam o campo educacional (Aguilar, 2000; Freitas, 2002; Scheibe, 2007).

Ao considerar a perspectiva sociocultural, entende-se que a formação docente deve refletir as múltiplas variáveis que emergem da interação entre quem ensina e quem aprende. Essa interação, por sua vez, deve ser mediada por práticas pedagógicas que valorizem a interatividade e a transdisciplinaridade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Nesse contexto, Morin (2000) destaca a necessidade de integrar diferentes saberes e romper com estruturas fragmentadas, promovendo uma abordagem didática que favoreça a construção de um conhecimento mais complexo e articulado.

Ao considerar os aspectos sociais e culturais envolvidos na formação docente, torna-se essencial reconhecer o papel do professor como um agente fundamental no desenvolvimento educacional. Sua atuação vai além da sala de aula, influenciando esferas diversas do contexto social e cultural. Dessa maneira, o presente estudo busca enfatizar a importância de repensar os espaços educacionais como instâncias de transformação, promovendo uma reorganização que favoreça a valorização do docente e fortaleça sua atuação diante dos desafios da contemporaneidade.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação docente a partir de uma abordagem sociocultural e interdisciplinar, destacando os fatores que influenciam sua estruturação e os desafios que precisam ser superados para a consolidação de uma prática educacional mais integrada e reflexiva. Para isso, serão discutidos os principais referenciais teóricos que embasam essa perspectiva, bem como

as implicações dessa abordagem na prática pedagógica e na qualificação dos professores no atual contexto educacional.

2. A Perspectiva Sociocultural na Formação Docente: Interação, Transdisciplinaridade e Desenvolvimento Educacional

A formação docente no contexto contemporâneo demanda uma abordagem que transcenda a transmissão de conteúdos e privilegie a interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A perspectiva sociocultural enfatiza a construção do conhecimento a partir da interação entre professor e aluno, considerando o contexto histórico, social e cultural no qual estão inseridos. Nesse sentido, a transdisciplinaridade surge como uma estratégia essencial para a superação da fragmentação do saber e a promoção de um ensino mais integrado e significativo (Dos Santos Silva; Simón; Da Silva, 2021).

A interação entre docentes e discentes no processo formativo possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que rompem com modelos tradicionais e promovem uma aprendizagem colaborativa e contextualizada. Segundo Freitas (2002), os últimos anos foram marcados por embates entre diferentes projetos de formação de professores, evidenciando a necessidade de modelos que contemplem a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes. A educação deve ser compreendida como um processo dinâmico, no qual a prática docente se estrutura a partir da experiência e da mediação entre diferentes campos do conhecimento.

Nesse contexto, a transdisciplinaridade se apresenta como um princípio fundamental para a formação docente, uma vez que propõe a superação das barreiras disciplinares e incentiva a construção de um conhecimento integrado. De acordo com Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), a transdisciplinaridade favorece uma educação intercultural, essencial para a formação de professores que atuam em contextos diversos, como os indígenas, nos quais a valorização dos saberes tradicionais é imprescindível. Esse modelo de formação exige um olhar atento para a complexidade dos fenômenos educacionais, permitindo que o professor compreenda os desafios da docência em sua totalidade.

A adoção de uma didática complexa e transdisciplinar na formação docente contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e

emancipatória. Neves et al. (2024) destacam que a auto-hetero-ecoformação possibilita uma abordagem mais ampla da didática, promovendo a emancipação dos sujeitos e a superação de modelos coloniais de ensino. Essa concepção dialoga com a necessidade de uma formação docente que valorize a experiência dos educadores e fomente a autonomia intelectual e criativa dos professores em formação.

Por fim, a formação de professores deve considerar os desafios impostos pela realidade educacional e a necessidade de reformulação dos currículos. Segundo Scheibe (2007), a construção de diretrizes curriculares negociadas é fundamental para garantir a coerência entre teoria e prática no processo formativo. Assim, é imprescindível que a formação docente esteja alinhada à perspectiva sociocultural, promovendo a interação, a transdisciplinaridade e o desenvolvimento educacional como elementos centrais para a qualificação dos professores.

3. Estruturação da Prática Pedagógica Interdisciplinar e os Desafios da Formação Docente

A estruturação da prática pedagógica interdisciplinar representa um dos principais desafios da formação docente na contemporaneidade, exigindo um rompimento com modelos fragmentados de ensino e a adoção de abordagens mais complexas e integradas. Florentino e Rodrigues (2015) destacam que a disciplinaridade tradicional ainda prevalece em muitos contextos educacionais, dificultando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e comprometendo a formação de profissionais capazes de lidar com problemas multidimensionais. Para que a interdisciplinaridade seja efetivada, torna-se necessário um esforço formativo que prepare os docentes para uma visão ampliada da educação, na qual a interconexão entre disciplinas favoreça uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, é fundamental superar os desafios epistemológicos e metodológicos que ainda limitam a aplicação dessa abordagem no cotidiano escolar, promovendo a adoção de práticas inovadoras e colaborativas no ensino.

A necessidade de um modelo formativo que contemple uma didática complexa e transdisciplinar é enfatizada por Andrade Neves et al. (2024), ao defenderem a auto-hetero-ecoformação como princípio fundamental para a construção de uma prática docente emancipatória e decolonial. Essa abordagem pressupõe um processo de

formação no qual os professores não apenas ensinam, mas também aprendem com seus pares e com as experiências culturais e sociais dos alunos, valorizando a diversidade epistemológica e promovendo um ensino mais dialógico e participativo. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não deve ser vista apenas como uma articulação entre disciplinas, mas como uma forma de ressignificar o conhecimento, rompendo com hierarquias epistemológicas e promovendo a construção coletiva de saberes. Dessa maneira, a formação docente precisa ser repensada para incluir dimensões culturais, sociais e ambientais, possibilitando uma educação mais crítica e comprometida com a transformação social.

No campo da educação profissional, a implementação da interdisciplinaridade enfrenta desafios adicionais, principalmente devido à necessidade de articulação entre teoria e prática. Gubert e do Prado (2011) ressaltam que, na educação profissional em enfermagem, por exemplo, a fragmentação do ensino dificulta a construção de uma visão integrada do cuidado, impactando diretamente na qualidade da formação dos estudantes. Esse cenário revela a importância de metodologias que possibilitem a interligação entre os diferentes saberes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e alinhada às exigências do mundo do trabalho. No entanto, a falta de capacitação docente e a rigidez curricular ainda representam obstáculos à adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares, evidenciando a necessidade de reformas estruturais no modelo de formação de professores.

No contexto da educação profissional e tecnológica (EPT), a interdisciplinaridade também se apresenta como um desafio essencial para a qualificação docente, exigindo mudanças estruturais e metodológicas que favoreçam a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a pesquisa "Da Sala de Aula" (2019), a formação dos professores da EPT deve considerar a necessidade de integrar saberes científicos, tecnológicos e empíricos, preparando os educadores para uma abordagem mais flexível e adaptada às realidades do mercado de trabalho. Para que isso ocorra, é fundamental que políticas educacionais incentivem práticas pedagógicas inovadoras e forneçam suporte institucional para a implementação de currículos mais integrados. Dessa forma, a superação dos desafios da formação docente passa necessariamente pela valorização da interdisciplinaridade, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as demandas educacionais e profissionais do século XXI.

Considerações finais

A estruturação da prática pedagógica interdisciplinar na formação docente representa um desafio complexo, que exige a superação da fragmentação do conhecimento e a construção de abordagens mais integradas e contextualizadas. A literatura analisada evidencia que a interdisciplinaridade não deve ser apenas um princípio teórico, mas uma prática efetiva que favoreça o diálogo entre diferentes saberes e contribua para uma educação mais crítica e reflexiva. Conforme apontado por Florentino e Rodrigues (2015), os desafios da disciplinaridade ainda são um obstáculo à implementação de práticas interdisciplinares, exigindo mudanças significativas na estrutura curricular e na formação dos professores.

A adoção de metodologias inter e transdisciplinares, como defendem Andrade Neves et al. (2024) e Dos Santos Silva, Simón e Da Silva (2021), é essencial para que os docentes sejam capazes de desenvolver uma didática complexa e emancipatória, que valorize a diversidade epistemológica e promova um ensino mais significativo. Esse modelo de formação precisa ser voltado para a construção coletiva do conhecimento, rompendo com hierarquias disciplinares e possibilitando uma abordagem educacional mais flexível e adaptada às demandas contemporâneas. Além disso, a experiência da formação de professores indígenas analisada por Almeida, Albuquerque e Pinho (2013) destaca como a interseção entre transdisciplinaridade e educação intercultural pode contribuir para uma pedagogia mais inclusiva e socialmente engajada.

No âmbito da educação profissional, os desafios da prática interdisciplinar são ainda mais evidentes, como demonstram Gubert e do Prado (2011) e a pesquisa "Da Sala de Aula" (2019), que apontam a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática na formação docente. A rigidez dos currículos e a resistência institucional à inovação pedagógica dificultam a implementação de estratégias interdisciplinares, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação contínua dos professores e a flexibilização dos programas de ensino. A superação desses desafios requer investimentos na capacitação docente, bem como a promoção de espaços de colaboração entre diferentes áreas do conhecimento.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a formação docente precisa ser ressignificada para incorporar efetivamente a interdisciplinaridade como um princípio estruturante da prática pedagógica. A adoção de abordagens transdisciplinares, conforme

discutido por Scheibe (2007) e Freitas (2002), pode contribuir para uma formação mais crítica e reflexiva, permitindo que os professores desenvolvam competências para lidar com a complexidade dos desafios educacionais contemporâneos. Assim, a valorização da interdisciplinaridade na formação docente não apenas fortalece a qualidade da educação, mas também amplia as possibilidades de construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

Referências

AGUIAR, M. A. *Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil*. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação superior — velhos e novos desafios*. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. *Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 4, p. 804-825, 2013.

ANDRADE NEVES, Giselle et al. *Auto-hetero-ecoformação e didática complexa e transdisciplinar: por uma formação docente emancipatória e decolonial*. Revista Plurais-Virtual, v. 14, 2024.

DA SALA, DE AULA. *Interdisciplinaridade: a formação de professores de EPT e os desafios*. Temas em Educação Profissional e Tecnológica, p. 131, 2019.

DE ALMEIDA, Severina Alves; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; DE PINHO, Maria José. *Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 4, p. 804-825, 2013.

DOS SANTOS SILVA, Josefa; SIMÓN, Yessy Villavicencio; DA SILVA, Cícero. *Uma visão epistemológica da inter/transdisciplinaridade na formação docente*. Educação, Ciência e Cultura, v. 26, n. 1, p. 01-13, 2021.

FLORENTINO, José Augusto; RODRIGUES, Léo Peixoto. *Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente*. Educação Por Escrito, v. 6, n. 1, p. 54-67, 2015.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, ago., 2002.

GUBERT, Edilmara; DO PRADO, Marta Lenise. *Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem*. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 13, n. 2, p. 285-95, 2011.

HAAS-UNICID, Celia Maria. *Projeto pedagógico interdisciplinar para a formação de professores no curso de Pedagogia: desafios atuais.*

SCHEIBE, L. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada.* Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 13, n. 1, Porto Alegre, maio/ago., 2007.



CAPÍTULO 3

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: ABORDAGEM COMUNICATIVA

Maria do Socorro Sousa de Pinho

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Pará -UFPA .

mariasocorro6201@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi

Profissional da Educação Física

Graduanda em Enfermagem

pereirarosane@hotmail.com

Lucival Fábio Rodrigues da Silva

Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Possui Mestrado em

Educação em Ciências e Matemáticas.pela Univetddidade Federal do Pará.

lucivalrodrigues.e275@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e

Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia

Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg

dalvaeas@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Adriano Ricardo de Campos

Licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação

UNADES: Paraguai

ltgpsh@gmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia

Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas

Alexassvy1001@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

UNESP/Marília

davimilan145@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O revés educacional do surdo, ainda é o ensino de português, isso se dá porque as escolas continuam usando práticas pedagógicas (estruturalistas) que não tem contribuído com o ensino/aprendizado nos anos iniciais do fundamental. Esse ensino vem se demonstrando ineficaz, e se dá por meio de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas; e ainda tem um outro agravante, as escolas não utilizam a língua natural do aluno surdo. Além do afastamento da prática de leitura e escrita, juntos com o pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. E o resultado disso é que os alunos sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, porém não conseguem obter sentido ao que leem.

Ao analisar o conhecimento em que as crianças habitualmente levam para a escola, identifica-se uma contribuição para a competência de sentido à escrita, para a criação de experiências e de hipóteses sobre os significados dos textos, é provável avaliar a defasagem que quase 90% da população de crianças surdas apresentam quando chegam à escola.

Segundo Antunes (2016) é preciso dominar a visão básica do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, da leitura e da escrita centradas nas habilidades mecânicas de decodificação.

Essa pesquisa se propõe responder às seguintes perguntas: Os alunos surdos conseguem realizar leitura de textos em português? Como a abordagem comunicativa pode contribuir para a prática de leitura de alunos surdos aprendentes de português como L2?

Esta pesquisa é relevante, pois a abordagem comunicativa contribuirá para o desenvolvimento do aluno surdo, por ser uma metodologia a qual o uso real de uma segunda língua deve acontecer através de interação social. Para Germain (1993), “ É encarada como um instrumento de comunicação ou de interação social”. Aprendizagem deve resultar no desenvolvimento das habilidades da compreensão e da produção de leitura e escrita, e assim sendo, o ensino precisa ser conduzido para a aquisição de uma língua. Além disso, a abordagem comunicativa contém alguns conceitos que envolvem as competências do aprendiz de uma segunda língua. Portanto, nessa abordagem o mais importante não é aprender sobre a língua e sim como usá-la para se comunicar, desta maneira o que importa é mobilizar a competência comunicativa.

Por isso, a referida pesquisa se justifica na perspectiva de constatar o aprendizado da língua a partir da abordagem comunicativa. Analisar o ensino de leitura para surdos por meio de uma abordagem comunicativa. Observar o processo didático-metodológico da abordagem comunicativa no ensino de português para surdos. Identificar as estratégias utilizadas no desenvolvimento da compreensão escrita para surdos a partir de uma abordagem comunicativa.

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso, e foi realizada com 11 crianças em uma escola especializada em Belém.

Para tanto, este artigo foi organizado da seguinte maneira: na seção inicial (1), apresenta-se o tema, na seção (2) o referencial teórico, na seção (3) a metodologia, na seção (4) análise de dados e na seção (5) considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS

Na sociedade espartana as crianças que nasciam com alguma deficiência eram sacrificadas, pois no exercício da guerra e na vida cotidiana se pregava a perfeição, isto demonstra o quanto esse corpo social era excludente. Na contemporaneidade, mesmos que essa exclusão não aconteça de tal forma, a negligência educacional - principalmente dos surdos - revela ainda que a sociedade ainda possui padrões segregadores, mesmo que não provoque a morte imediata da pessoa com deficiência, a exclusão e a desagregação da vida em comunidade têm efeitos piores.

Neste contexto, os surdos passaram um século sem poder usufruir dessa conquista, isso se deu, por causa do congresso de Milão, onde professores foram desfavoráveis ao uso da L1 e a partir desse congresso a educação do surdo passa a ser oralizada, ou seja, a educação do surdo voltar a ser a língua oral ou falada. Foi um século de muitas tribulações, pois as crianças surdas tinham suas mãos amarradas para trás, outras tinham que sentar em cima delas, tudo isso para não usarem L1. No entanto, essa forma de ensino aos poucos foi deixando de ser praticada, devido ao seu insucesso.

Na década de 60 os estudos do linguista norte americano William Stokoe sobre a língua de sinais americana, despertou a atenção dos estudiosos sobre as línguas de sinais (LS). Stokoe, publicou um artigo descrevendo que a língua de sinais era uma língua que possuía particularidades próprias: uma gramática própria, uma sintaxe própria,

morfologia própria e vocabulário próprio. Desta forma, a (LS) começa o desenvolvimento do ensino de aquisição/aprendizagem da língua materna (L1) e também a língua (L2). Por outro lado, foi necessário que a comunidade surda persistisse para legitimar essa língua.

Em 1970 nos Estados Unidos, manifestou-se uma nova metodologia chamada de filosofia da comunicação total. Essa abordagem consistia na utilização livre de várias metodologias para a obtenção da comunicação; acarretando no surgimento de uma prática bimodal simplificada (Borges; Streiechen, 2014). Logo depois, houve várias críticas a essas metodologias, visto que o oralismo, não distinguia LS como sendo uma língua natural. Desse modo, essas metodologias fracassaram, por isso em 1980 surgiu a proposta do Bilinguismo que se configura como educação Bilíngue, sendo que a língua brasileira de sinais é a primeira língua e a língua Portuguesa é a segunda língua.

Em seguida, a abordagem Bilíngue aflora novamente como sendo a forma mais apropriada para a educação do surdo, nessa mesma época na Europa o Bilinguismo já estava fortalecido e aprimorou o ensino da LS como L1 e também como a língua escrita L2. Diante disso, a educação Bilíngue tem um novo sentido. Segundo Swanwick (2015) a primeira forma da comunicação do surdo é a partir de aspectos gestuais, sendo que a língua usada na sala de aula faz a intermediação da alfabetização.

No Brasil, o uso do Oralismo em sala de aula também não surge pronto. Como o Bilinguismo já tinha surgido nos anos 80; no entanto, as escolas ainda usavam o Oralismo. Diante disso, muitos alunos surdos não conseguiam ter êxito no conhecimento e ocorria uma exacerbada evasão. O que gerou descontentamento da comunidade surda, por isso houve muitas lutas até a Promulgação da Lei N° 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e, conseqüentemente a regulamentação do Decreto N° 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que, viabilizou a Libras na educação, de tal forma que o surdo vai ter a língua Brasileira como L1 a língua portuguesa como L2 na forma escrita. No entanto, este ensino ainda persiste no formato tradicional, ou seja, fundamentada na concepção do discurso-interacionista.

Essa realidade de fracasso no ensino do surdo ainda permanece. O ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos, norteou muitos estudos entre eles (SALLES et al., 2004) que aborda várias metodologias, entre elas a abordagem Interacionista.

Segundo Salles et al. (2004) a apropriação do português para os surdos só deverá ocorrer em ambiente de aprendizagem escolar, a qual “O modo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa será então, o português por escrito, ou seja a compreensão e a produção escrita, considerando os efeitos das modalidades e o acessos a elas pelos

surdos” (SALLES et al., 2004, p. 115). A interação é uma das formas em que o surdo tem a possibilidade de aprender o português, mas só a interação não faz o surdo aprender, é necessário o uso da Libras e professores com formação adequada.

O que se observa em sala de aula, é que muitos alunos surdos são meramente copistas. Isso vem ocorrendo com muita frequência, o uso de metodologias que proporcionam aprendizado para esses grupos, ou seja, os conteúdos apresentados são descontextualizados; como uso de vocabulário, frases sem sentido e além disso os professores usam a L2, como se fosse a língua natural do surdo.

Dessa forma, os alunos surdos são inseridos em salas regulares cuja escolarização está acontecendo de forma equivocada. E ao término do ensino fundamental muitos alunos não conseguem ter capacidade para entender o que lê e o que escreve, assim:

O ensino L2 para surdos está voltado “[...]para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras gramáticas tradicionais [...]. Acreditamos que o ensino de português para surdos, certamente, o desenvolvimento de uma competência gramatical, não pode limitar-se a ela. O ensino de L2 precisa garantir também, a apropriação de uma competência comunicativa. Karnopp (2013 apud CRUZ, 2017, p. 51).

Neste sentido, a abordagem comunicativa tem potencial para os resultados de aprendizagem para surdos, isto porque, com esta metodologia verifica-se a participação ativa dos discentes, as quais têm favorecido o processo de aprendizagem possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas importantíssimas para o bem-viver.

Nesse viés, a Universidade Federal do Pará está com uma experiência de grande relevância para o ensino de língua portuguesa com segunda língua para o surdo, onde vem abordando o método comunicativo, o qual vem viabilizando o desenvolvimento dos discentes.

2.2 O ENSINO DE LEITURA PARA ALUNOS SURDOS

Existe uma grande inquietação entre pesquisadores e profissionais em relação a área da surdez na questão do letramento, pois o ensino de leitura e de escrita está pautado nessa concepção a língua como um código, ou seja, a língua era composta por um conjunto de regras em que os alunos teriam que aprender e usar acertadamente. Nesse sentido, Ferreiro (1995) diferencia e define a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, e a que considera como representação de linguagem. Então, na

primeira concepção existe um cuidado de se mudar unidades sonoras em unidades gráficas. Por outro lado, os programas de elaboração para a leitura e a escrita dessa concepção está centrada na exercitação da discriminação.

E essa suposição que está implícita nestas práticas é o de que, se não há problema para separar o visual ou audiovisual, então não deveria ter problema para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual. Ferreiro foi das primeiras a acreditar que, vivendo em lugares urbanos, as crianças ficam expostas com a escritas que estão inseridas em qualquer lugar e por conta disso eles ficam em contato dentro e fora da escola. E assim sendo, esses conhecimentos se parecem com as informações linguística que elas usarão quando aprenderem a se comunicar.

Diante dessas concepções de que a língua é como um código, alguns alunos surdos saem do ensino fundamental e médio sem ter competência de ler e escrever. Para Soares (1998), “o indivíduo vive em estado de letramento, prática e a leitura, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p.38-40). Por conta disso, é necessário desenvolver práticas de leitura voltada para o uso social.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita para desenvolverem-se em práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, num conta de luz ou no boleto de remédio. (Soares, 1998 apud Karnopp; Pereira, 2015, p. 34).

Conforme Geraldi (2001), ao ensinar português para surdo deve-se, em primeiro lugar, ter a consciência de que é preciso mudanças nas escolas, especialmente no percurso didático vivenciado nas escolas, pois o ensino de língua portuguesa não está suprimindo as especificidades dos alunos surdos.

Nesse sentido, Karnopp e Pereira (2015), falam que “a maior parte das crianças surdas, embora chegue à escola com uma linguagem constituída na interação com as mães ouvintes, não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever.”

Assim, sem uma língua constituída, a criança surda inicia o seu processo de alfabetização, o que ainda na maioria das escolas, se dá por meio de ensino de vocábulos, combinados em frases soltas descontextualizadas. O distanciamento das práticas de leitura, e de escrita, somado a pouca ou

nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem. (Karnopp; Pereira, 2015, p.35)

O olhar único da língua como um código presume que a leitura tenha como foco unicamente o texto, visto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, satisfazendo, contudo, o conhecimento do código. Ao contrário, achamos que a leitura se dá não somente com base no texto na sua forma de organização, mas também pela movimentação de vários aprendizados no ato de contato com o texto, isto é, seu conhecimento prévio.

Segundo Kleiman (1997), a compreensão de texto é um desenvolvimento que se define pela aplicabilidade do conhecimento prévio, conseguido no decorrer de sua vivência, com isso lhe ajuda nas estratégias linguísticas de leitura. Para a autora, seria por meio da interação de diversos níveis de conhecimentos, como conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual, que o leitor conseguiria construir o sentido do texto.

Já Pereira (2016a), argumenta que também por meio da mediação de Libras os alunos surdos têm a chance de aprender a língua portuguesa e de amplificar o seu conhecimento de mundo, dando sentido à leitura. E assim, a aproximação dos alunos surdos a textos e diversos gêneros e não palavras separadas, proporciona que se tornem leitores e escritores:

Devido às dificuldades no acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes surdos vão adquirir a língua portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à língua portuguesa, daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, eles poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (Pereira, 2016a, p. 7).

Então, deve-se propiciar ao aluno surdo um ensino de leitura em sua língua materna, e nesse sentido, Solé (1998), fala que é necessário também proporcionar o uso da pré-leitura, leitura e a pós-leitura e esse ensino deve acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental. E, para que seja organizado essas atividades o docente precisa saber usar as estratégias de leitura, ou seja, o professor precisa ativar nos alunos os conhecimentos prévios do texto, essa atividade vai facilitar a identificação de vários conhecimentos e também na construção de interpretação do texto. Para a autora, o

professor precisa antecipar o processo de leitura; e como se dar isso? Se for um livro, é necessário fazer a apresentação da capa do livro, quem escreveu entre outras perguntas e se for um vídeo, precisa saber em que ano foi filmado, quem fez o vídeo, qual o tema do vídeo.

Nas atividades de leitura, os alunos junto com o professor devem escolher marcas e indicadores de informações; criar hipóteses, analisar e produzir interpretações e saberes necessários para adquirirem os objetivos da leitura. E diante disso, facilitará a compreensão de um texto a partir do seu resumo. Solé (1998) afirma que no decorrer da atividade os alunos precisam serem ajudados a

[...] expor concisamente o que foi lido (resumo da leitura). Explicar dúvidas para comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. Ou seja, comprovar as hipóteses organizadas na atividade de pré-leitura (Solé, 1998, p.119).

Entretanto, a pós-leitura deve facilitar a compreensão da ideia central do texto e o tema do texto, visto que, a ideia central e o tema central são desenvolvimentos diferentes, nas atividades de pós-leitura o docente pode pedir aos alunos para organizar perguntas sobre o que leram: perguntas e respostas coerente; perguntas para refletir e explorar; perguntas de organização pessoal.

Portanto, o uso do texto é uma ferramenta muito importante para se produzir diversos conhecimentos, mas isso requer muitas habilidades/estratégias por parte do docente para proporcionar ao aluno surdo um aprendizado eficaz, pois a leitura é essencial para garantir ao surdo o seu pleno desenvolvimento.

2.3 SURDEZ E LETRAMENTO

O letramento para Soares (2004), é a prática permanente eficaz da tecnologia da escrita, ou seja, é a condição que reconhece aquele que sabe ler e escrever. Para Soares, os acontecimentos do letramento têm uma forte relação com a alfabetização. Porém, não se mistura com essa atividade. Nesse sentido, sabe-se da existência de uma situação de aproximação entre letramento e alfabetização. Todavia, alfabetização é o desenvolvimento que se obtém o domínio de um código e das técnicas para a aplicação no

momento que lemos e escrevemos, e desta maneira, é o controle da tecnologia para ler e escrever.

Nos dias atuais, ainda é recorrente considerar se que alguns surdos são apontados como iletrados funcionais por não ter a prática da língua portuguesa na forma escrita. Por outro lado, ainda existem uma parcela de surdos brasileiros que não tem acesso a línguas de sinais, principalmente na região norte, onde as localidades são bem distantes. E diante disso, ficam isolados do convívio social, e ainda persistem em escolas que não usam a Libras.

E por não terem esse conhecimento na língua portuguesa, que é o fator relevante para o aprendizado das competências de leitura e escrita. E por conta disso, a maioria das crianças surdas nascem em família de ouvintes, e são privadas do compartilhamento de uma língua comum entre seus familiares, que geralmente usam a língua oral, e dessa maneira os alunos surdos tem problema no desempenho das práticas de letramentos.

Segundo Guarinello (2007), o acesso a diversos materiais de leitura em casa, propicia a elaboração das hipóteses sobre a escrita e a percepção entre esta e a fala. Como consequência disso, muitas crianças chegam nas escolas sem o conhecimento linguístico, e com poucas ou quase nada de práticas em leituras e escritas, e isso deixa as crianças surdas em desvantagem aos alunos ouvintes em relação ao conhecimento de mundo.

Assim, para o ensino e aprendizado de leitura e escrita para alunos surdos, necessita-se da primazia da língua materna a qual ele usa, e a escola deve ter o objetivo de tratar o texto com objeto de ensino de leitura, e assim transformar os alunos em leitores funcionais.

2.4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA

O percurso das histórias das línguas perpassou por uma grande mudança nos métodos ao que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, e no decorrer dos anos apareceram várias teorias que foram desenvolvidas para o ensino de línguas, e dentro desse contexto, na década de 70, surgiu o método hoje chamado Abordagem comunicativa. Sendo assim, a língua para Germain (1993) é um mecanismo pelo qual as pessoas usam para constituir uma comunicação e também uma interação social. Segundo Deatta (2016) o que é relevante não é estudar a estrutura da língua, mas sim como se deve usá-la para conseguir saber se comunicar. Ou seja, o mais importante é a comunicação.

Nesse viés, a abordagem comunicativa se destaca por ser um método que dá ao aluno possibilidades de aprender de diversas maneiras.

Para Almeida Filho (2010, p. 32 apud Conserva; Silva, 2016, p. 5), o ensino comunicativo é aquele que organiza “o ensino e as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade de do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação de com outros falantes- usuários dessa língua”.

Segundo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR), orienta a abordagem comunicativa para uma ação:

A abordagem aqui adotada é, também de modo geral, orientada para ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionados com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de actuação específico. (Qecr, 2001, p.29)

Segundo Hymes (1984) “os membros de uma comunidade linguística compartilham ao mesmo tempo, de uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego”. Desse modo, a abordagem comunicativa acarretou em diversas mudanças que transformaram e causaram um grande impacto no ensino de línguas. Dessa forma, contribuiu para que o ensino do aluno ocorra em grupos com seus colegas e na interação com o professor.

Além disso, a abordagem comunicativa possui algumas características bastante importante para o aprendizado: 1) o uso de matérias contextualizadas é a chave mais relevante para o desenvolvimento do aluno, a qual deve visar situações da vida real; o principal objetivo deve ser a língua alvo para se ter uma comunicação; 2) os erros cometidos nas realizações das tarefas, faz parte do aprendizado; 3) o uso das quatro habilidades; são falar, ouvir, ler e escrever, mas para o aprendizado do aluno surdo só duas são importantes, ler e escrever; 4) a língua materna é o foco principal e deve ser usada com segurança para o desenvolvimento do aluno; 5) o principal objetivo no aprendizado da língua-alvo é a comunicação e 6) o ensino da gramática será utilizada apenas quando for necessário; uma vez que não é o foco central.

Desse modo, os objetivos principais das características relacionadas anteriormente sobre a abordagem comunicativa, possui como finalidade o ensinamento acerca das competências. Segundo Almeida Filho (2011, p. 82) “a abordagem

comunicativa não é uma bateria de técnicas ou de modelo de planejamentos, mas sim a adoção dos princípios mais amplos como foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua”. Por isso, devemos considerar o papel do professor no desenvolvimento e de perceber a importância da sala de aula como um ambiente de interação para se aprender língua.

Além da abordagem comunicativa, surgem também o pós-método e a abordagem eclética ou ecletismo pedagógico: O pós-método é constituído de três parâmetros, e esses parâmetros foram norteado por Kumaravadivelu, para servir de base pedagógica; já abordagem eclética ou ecletismo pedagógico tem por finalidade o uso de diversas variedades de recursos, técnicas e atividades que possuem características diferenciadas e inúmeras origens metodológicas.

Diante disso, as abordagens aqui apresentadas servem de base para os professores usarem como referências em suas práticas pedagógicas, pois tanto a abordagem comunicativa como a eclética e o pós-método garantem o ensino/aprendizado do português como segunda língua para o aluno surdo.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi organizado um curso chamado Língua portuguesa escrita para crianças surdas denominado “Projeto Felipinho” Português para crianças Surdas, o qual foi executado em uma escola especializada em educação de surdos “FELIPE SMALDONE”, na cidade de Belém- Pará, em uma turma de onze alunos surdos do 5º ano de escolarização em tempo integral. O projeto iniciou-se em 18 de setembro de 2019 e terminou em 10 de dezembro de 2019. O grupo é constituído de cinco alunas do curso de Letras Libras Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, da turma 2016 da Universidade Federal do Pará, orientadas pelo professor do mesmo curso.

Na aplicação das aulas no projeto Felipinho, cada aluna estagiária ficou com uma função; a professora Inara, e a professora Ingrid, desenvolveram o material didático; a professora Vanessa e a Inara conduziam as aulas em Libras. A professora Adriane, Socorro e a Ingrid auxiliaram nas aulas com os alunos e também nas observações: tirando fotos e fazendo vídeos. Todas as aulas de português foram registradas com o consentimento da coordenadora da escola e da professora da turma junto com os pais dos alunos.

As primeiras observações aconteceram no período de 18 a 25 de setembro de 2019, no tempo integral, esse primeiro momento foi para termos uma aproximação mais calorosa, tanto com os alunos como também com a professora titular e a coordenação da instituição. Ademais, esse período foi necessário para analisar o conteúdo das aulas de português como também ter acesso ao projeto pedagógico do 5º ano. O projeto pedagógico foi fundamental para que as professoras pudessem elaborar os materiais didáticos e estes foram desenvolvidos em todas as aulas de português; os quais compreendem oito apostilas, sendo seis de competências e uma de leitura dando ênfase no ensino de português para surdo.

As observações das aulas de português ocorreram no período de 3 de outubro a 10 de dezembro de 2019, sempre duas vezes por semana, nas terças-feiras, das 7:30 às 8:45 e à tarde das 13:30 às 17:00 e nas quintas-feiras das 13:30 às 15:00.

As aulas de leitura foram aplicadas em quatro períodos, no dia 14 de novembro ocorreu a primeira aula de leitura no projeto Felipinho, a aula se deu por meio da Libras e o gênero aplicado foi HQ (histórias em quadrinho) da turma da Mônica, a qual a professora explicou detalhadamente a pré-leitura. Então, foi observado que os alunos conseguiram expressar os seus conhecimentos prévios sobre o texto, de modo que os alunos foram capazes de realizar a leitura satisfatoriamente.

No dia 19 de novembro, se deu a continuação da aula de leitura da turma da Mônica. Nesse dia foi observado que os alunos fizeram novamente a leitura, e depois foram realizar a atividade de pós-leitura; demonstraram que já conseguiam realizar a interpretação textual. No dia 21 de novembro, se deu a segunda aula como o gênero fábula, com o texto: A cigarra e a formiga. Nesse dia a professora apresentou a pré-leitura e apresentou um vídeo para os alunos, com a história da cigarra e da formiga sem áudio, para que eles estivessem em contato com a fábula. Em seguida, foi entregue o material, e todos fizeram a leitura. Já no dia 26 de novembro, se deu a continuação da hora da leitura da cigarra e da formiga. Os materiais didáticos produzidos para as aulas de leituras foram compatíveis com o nível de ensino dos alunos, pois eram ilustrativos e visuais.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso, pois de acordo com Yin (2015, p.17), “O estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga como um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”. Denominamos de pesquisas qualitativas, pois como pontua Severino “são várias metodologias de pesquisas que podem adotar uma abordagem qualitativa, a especificidades metodológicas” (2016, p.

125). A pesquisa foi realizada por meio de observações em aula de português como segunda língua para surdos com crianças de 11 anos em uma escola especializada, por meio de análises, entrevistas, documentos, fotos e vídeo, entre outros. Na última aula foi realizada uma entrevista com todos os alunos e foi organizado em três grupos de três alunos e um individual, o qual preferiu oralizar.

4 ANÁLISES

Durante o estágio supervisionado I do curso de Letras Libras como segunda língua para alunos surdos, ofertado pela Universidade Federal do Pará, observou-se uma grande dificuldade dos alunos surdos em aprender o português, tanto por não ser sua língua natural, quanto por não terem contato – constante – com essa língua. Além disso, muitos vêm de família ouvintes, chegam nas escolas com uma língua gestual marcada pela interação com os familiares ouvintes. Isso significa dizer que, muitos só vão ter essa referência em sala de aula.

Ademais, outro entrave é que a maioria das escolas ainda usa o ensino tradicional; as metodologias ainda estão voltadas para o uso dos vocábulos, frases mecânicas e descontextualizadas. Assim, esse indivíduo acaba distanciando-se das práticas tanto da leitura, como também da escrita. As escolas ainda são negligentes quanto ao aprendizado da criança surda, isto é, são poucas que aceitam a língua de sinais na educação dos alunos. Segundo Pereira (2016), como vimos na seção teórica, os estudos apontam que essas dificuldades são provenientes de uma educação que não atende a suas demandas linguísticas, uma vez que deve ser pautada na língua de sinais.

Diante disso, esses indivíduos não conseguem nem ler e tampouco escrever, pois precisam ter o domínio de sua língua para poder entender outra língua. Entretanto, o surdo só vai ter esse contato com a língua portuguesa em sala de aula; haja vista que, a grande parte dessas pessoas vêm de famílias ouvintes e, por isso trazem de suas vivências uma linguagem adquirida pelo convívio de suas mães.

Desta maneira, o aluno se utiliza dos mesmos ensinamentos dos ouvintes, um ensino completamente descontextualizado, no qual as escolas usam práticas pedagógicas, que não abrange o surdo. Nesse sentido, o ensino do texto ainda é um obstáculo no aprendizado da leitura, pois alguns docentes não possuem estratégias para ensinar que não seja as nomenclaturas e classificação das palavras.

Fernandes (2006) os obstáculos na leitura e escrita ainda se exibem como relevante transtorno para os surdos e professores, porém continuam persistindo na ideia de “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias usadas com alunos ouvintes.

Diante disso, com o intuito do sucesso no ensino/aprendizado da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, e para que os alunos surdos adquiram habilidades - é imprescindível o uso dos métodos especializados. Ou seja, os docentes precisam buscar estratégias que visem estimular o aprendizado dos alunos. Desse modo, para promover tal quadro, o professor precisa pôr em prática as três etapas do ensino de leitura que são: a pré-leitura, a leitura e a pós leitura. E como isso irá ocorrer? É necessário usar textos autênticos e metodologias diversificadas e mais importante - cada professor precisa ter essa compreensão sobre o ensino de leitura.

A pré-leitura, consiste na apresentação do texto. Nesse momento o docente faz a contextualização textual, para que possa ativar o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual. Isso tudo se refere às perguntas que serão feitas, por exemplo: o uso de um livro ou um vídeo, tirinhas ou imagens verbais e não verbais. A partir daí serão feitas várias perguntas: quem escreveu o livro? em que ano foi escrito? o que está escrito na capa? Se for vídeo, já viram esse vídeo? Do que se trata o vídeo?. Entre outras perguntas para ativar o conhecimento de mundo desse aluno e também ampliar o vocabulário e o conhecimento interacional. Só depois de apresentar esses conhecimentos que o aluno poderá iniciar a leitura.

Na leitura, os alunos devem ter ajuda do docente, e assim ele deve escolher marcas e indicações de informações, ou seja, pequenas palavras que existem no texto, como: hoje, apenas, agora, são, até, entre outras “instruções” que podem ajudar o leitor a desenvolver as significações, elaborar hipótese, pesquisas, produzir interpretações e conhecimento necessário para alcançar os objetivos da leitura. E é nessa fase que o aluno vai ter a possibilidade de fazer a compreensão de um texto mediante ao resumo que o docente proporcionou na contextualização. Mediante a esse contexto é que se faz as tarefas.

A pós-leitura, se resume em ter o conhecimento do texto, ou seja, é a ideia principal do texto, a leitura como um todo. Então é necessário o professor desenvolver competências em que o aluno possa descobrir a temática, o objetivo e as ideologias presentes no texto.

Ler é um processo de aprendizado que permite a interação entre o leitor e o texto, isso deve ocorrer mediante as habilidades/estratégias em entender a compreensão dos

textos. Então para o aluno ter essa habilidade é necessário ter: (a) o conhecimento prévio da leitura. (b) objetivos, expectativas de leitura. (c) Estratégias de processamento do texto. (d) Interação na leitura de textos.

O conhecimento prévio da leitura efetua-se no momento da compreensão de um texto, isso ocorre quando o aluno usa a leitura que já sabe; o conhecimento de mundo adquirido ao longo de sua vida, e a partir dessa interação com os diversos níveis de conhecimentos e também o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Só diante desse conhecimento, que o leitor irá construir o sentido do texto. Sem esse conhecimento o leitor não conseguirá entender.

O conhecimento linguístico também é essencial para a leitura, é o conhecimento que está subentendido no texto, ou seja, esse conhecimento envolve a forma como devemos usar o português, isso perpassa pelo conhecimento dos vocábulos, as regras e também como se deve usar a língua. Portanto, o conhecimento linguístico exerce um papel importante no processo do texto. Então, o conhecimento linguístico está associado ao conhecimento prévio. Dessa forma, sem esse conhecimento é impossível ter a compreensão. Além disso, o conhecimento textual também está dentro desse contexto, onde estão inseridos um conjunto de ações e conceitos sobre o texto, o qual exerce um papel importante na compreensão do texto. Para que o aluno tenha mais conhecimento textual, é necessário que ele esteja sempre em contato com os diversos tipos de textos, assim a compreensão se tornará mais fácil.

Nesse sentido, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual fazem parte do conhecimento prévio, e estão constituídos na leitura. Algumas vezes precisamos recorrer ao conhecimento de mundo ou o conhecimento enciclopédico para interpretar os textos, e esses conhecimentos podem ocorrer de duas maneiras: formalmente e informalmente.

Outros pontos importantes são os objetivos e as expectativas de leitura, essa atividade leva o leitor a escolher objetivos e estratégias para se obter uma melhor compreensão do texto. Nesse viés, é válido lembrar que existem um grande número de textos; e por conta disso, cabe ao leitor escolher os significados presentes em cada leitura. Esse é um dos fatores mais importantes na organização dos objetivos na leitura e, essa habilidade de organizar objetivos na leitura, chamamos de estratégia metacognitiva; além de que, os objetivos também contribuem para formulação de hipóteses.

No ato da leitura o próprio leitor vai fazendo as suas hipóteses sobre o texto, ou seja, o leitor vai usando o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo para fazer

suas hipóteses. Isso deve ocorrer fundamentado nas experiências e no conhecimento prévio.

As estratégias de processamento do texto estão relacionadas com a forma que cada leitor irá entender o texto. Nesse caso, existem dois tipos de processos: o processo formal regular como um elemento central para a base de coerência local; no segundo caso, os elementos formais disponibilizam pistas para a procura da coerência temática. Entretanto, podem existir outros elementos formais que apresentam organizações da estrutura abstrata do texto, é isso que o leitor experiente usa para controlar sua avaliação e compreensão.

A interação da leitura de textos é tudo que o leitor constroi no decorrer da leitura, como também o significado global para o texto e, nesse contexto ele procura pistas formais, adianta essas pistas, elabora e recria hipóteses, acolhe ou rejeita conclusões. Sendo assim, o autor deve deixar bastantes indicações no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reformulação do caminho que ele percorreu, isso quer dizer que o leitor precisa ter o conhecimento prévio de mundo, o linguístico e o textual. Então, o autor desenvolve as estruturas das pistas que autorizam uma reconstrução do significado e da interação comunicativa.

O ensino de leitura para surdo consiste em muita estratégia e metodologias diversificadas, pois os textos são caixinhas de surpresas; de modo que, o leitor precisa fazer um apanhado de conhecimentos e experiências para interpretar um texto sem ser necessário ele codificar as palavras.

Nesse sentido, a abordagem comunicativa favorece o aprendizado focalizando no aluno, e também nos conteúdos, há sobre tal abordagem várias técnicas utilizadas em sala de aula. Diante disso, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um mediador dessa aprendizagem.

O ensino comunicativo cria formas nas experiências reais de aprender os conteúdos e as atividades e são importantes tarefas que se tornam vantajosas para suprir as necessidades do aluno. Assim, ele se habilita a utilizar a língua/alvo, produzir ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

O método comunicativo, contém algumas características que contribuem para o desenvolvimento do aluno, tais como: aprender a se comunicar a partir da interação com a língua - alvo, introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem, provimento de vantagens para os alunos. Isto traz vantagens tanto na linguagem como também no

processo de aprendizagem, além disso a intensificação das próprias vivências pessoais do aluno com elementos importantes na sala de aula pode favorecer seu desenvolvimento.

Muitos alunos não conseguem aprender a língua portuguesa, por não ser sua língua natural e também por não terem tanto contato com ela. Esse contato, às vezes, acontece em casa por serem filhos de pais ouvintes. Entretanto, esse aprendizado não é suficiente para desenvolver a linguagem, além da leitura e a escrita. Associado a isso, o ensino de português como segunda língua para o surdo é baseado em um ensino de língua materna, que mobiliza a competência linguística, com uso de gramáticas descontextualizadas, frases soltas, sem o uso visual para garantir um melhor aprendizado.

A primeira aula de leitura foi HQ (história em quadrinho) da turma da Mônica, houve primeiro a pré-leitura onde os alunos tiveram oportunidade de expressar os seus conhecimentos prévios sobre o texto. Responderam questões como – qual o tema da HQ? Qual a editora? Quem é o autor? Quem está na capa? Todos são iguais? O que é inclusão social? Quais palavras vocês conhecem e quais não conhecem? São adultos ou crianças? Em seguida foi entregue aos alunos alguns livros infantis e eles tiveram que escrever, qual era o tema, a editora, e o autor. Todos fizeram os exercícios de maneira independente, alguns com o apoio dos professores.

Foi observado que os alunos gostaram do material didático por ser bastante visual e ilustrativo e isso chamou a atenção dos alunos. Em cada aula aplicada os alunos iam demonstrando as suas competências. Na primeira aula os alunos conseguiram fazer as leituras bibliográficas sobre o autor, entretanto tiveram algumas dificuldades para compreender que a numeração entre parênteses indica a data de nascimento do autor.

A pré-leitura foi um sucesso, já que os alunos compartilharam e construíram suas interpretações sobre o texto. Pois, todos conseguiram realizar a leitura de forma satisfatória e quando alguém não conseguia compreender a palavra pedia ajuda e os demais explicavam o significado e a escrita.



Figura 1

Com o desenvolvimento da atividade, que é a pós- leitura, os alunos conseguiram realizar a interpretação textual e diante disso, externar que compreenderam a leitura, dentro do processo de ensino/aprendizado de leitura, os alunos conseguiam tirar suas dúvidas com a professora no que não tinham entendido e isso facilitou muito.

A história em quadrinho, chamou muito a atenção dos alunos, ou seja, por ser muito visual e conter vários balões com os personagens da turma da Mônica, isso deixou os alunos estimulados.

Na segunda aula de leitura foi usado o gênero a fábula, com a história A cigarra e a formiga, novamente foi feito a contextualização, ou seja, foi mostrado um pequeno filme da cigarra e a formiga sem áudio, para que os alunos ativassem os seus conhecimentos prévios e em seguida foi perguntado se alguém já tivera contato com a fábula. Diante disso, o aluno que já tinha contato com a fábula foi ao quadro e escreveu o nome da história. Dando continuidade, a professora apresentou o nome da fábula, o autor e o ano da história. Em seguida, foi entregue o material a hora da leitura para os alunos e foi pedido que fizessem a leitura.



Figura 2:

Então, foi observado que fizeram a leitura muito rápido e individual, também foi percebido que os alunos gostaram muito de ler, principalmente quando a história tinha várias imagens e eles ficam ainda mais motivados. O material didático facilitou o aprendizado dos alunos, com isso eles foram construindo as competências.



Figura 3:

Pois demonstram na realização da pós-leitura, ou seja, conseguiram fazer a interpretação do texto, e para isso, fizeram a releitura para terem a compreensão textual. E durante a leitura foi observado que os alunos faziam o uso da datilologia para formação das palavras, demonstrando uma estratégia de leitura.

A partir dessas experiências que vivenciei, observei que o ensino de leitura para surdos não pode acontecer de forma incerta, pois existem metodologias para isso, por exemplo a abordagem comunicativa, a qual pode direcionar esse processo de ensino e aprendizado de leitura, pois é dotada de métodos, estudos e fases, é fundamental ter essa compreensão do processamento da leitura; visto que diante desse conhecimento, desse tipo de prática podemos alcançar algum resultado como esses alunos e fazer eles avançarem. E dessa forma, proporcionar a todos aquilo que foi observado no projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de um curso de ensino de língua portuguesa escrita para crianças surdas, denominado de projeto Felipinho, foi a base principal para poder obter-se o resultado do ensino de leitura. A partir da análise de entrevistas e as observações feitas com os alunos, podemos constatar que a abordagem comunicativa contribuiu para que os alunos obtivessem o aprendizado da leitura, e por isso os alunos conseguiram fazer a leitura em português.

Podemos concluir que o método da abordagem comunicativa é um dos caminhos que levam os alunos a aprenderem o português tanto com a leitura como com a escrita.

As aulas de leituras foram desenvolvidas com materiais didáticos, priorizando os documentos autênticos, que são de suma importância na abordagem comunicativa. E, inclui também a forma como o professor abordou o ensino de leitura, ou seja, ele deixa de ser o detentor dos conhecimentos e passa a ser tornar o orientador. Desta maneira, os alunos do projeto Felipinho conseguiram obter as competências tanto na leitura quanto na escrita; visto isso, foi observado na interpretação textual que conseguiram resolver todas as tarefas que estavam incluídas nos materiais didáticos.

Diante de tudo, o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois o uso do método comunicativo junto com os projetos pedagógicos bem elaborados e o uso de sua língua materna, fizeram os alunos terem motivação em aprender a língua portuguesa através da leitura, é de suma importância que professor esteja capacitado para o uso dos métodos. Assim, possibilitar ao aluno surdo um ensino acessível e eficiente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, MARIA HELENA VIEIRA. Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa o Pós-Método e a Prática Docente. Revista Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051/5480>. Acesso em: 10 nov. 2019. <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>.

ANTUNES, Irandrê. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 182 p.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; STREICHEN, Eliziane Manosso. Interfaces entre a abordagem complexa e o Bilinguismo multidimensional na educação de surdos. IN: SILVA, Walkiria Magno et al. Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: Editora CRV, 2016. p 242-260.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/04/2002, Página 23 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 03 nov. 2019.

CONSERVA, Dilma Prata; SILVA, Vaneide Lima. "Abordagem comunicativa". Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20146>>. Acesso em: 20 nov.2019.

CRUZ, Eder Barbosa. O aconselhamento linguageiro na autonomização de aprendentes surdos no processo de apropriação da língua portuguesa sob a ótica da complexidade. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras/libras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DIATTA, Abdoulaye. Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25082/1/ulfl219386_tm.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

Fernandes, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. CDU376: 800.95(81). Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 03 Set. 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, Abr. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Nov. 2019.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100008>.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de Leitura e de Escrita na Educação de Surdos. Leitura e escrita no contexto da diversidade. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (org.). Leitura e escrita no contexto da diversidade. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 4. p. 33-38.

KLEIMAN, Angela. Textos e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997. 82 p.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 7-32.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Educ. rev. Curitiba, n.spe-2, p.143-157, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Out. 2019.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016a. Trata-se do texto 2 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf>. Acesso em: 18 dezembro. 2019

RODRIGUES, Ana Claudia et al. Alfabetização, letramento e as práticas de ensino no espaço escolar. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3508>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. Ensino de língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2004. 2 v. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24. ed. São Paulo: Cortez Editorial, 2016. 317 p.

SILVA, Fabio Colins; MORAES, Patrícia Pena. Estratégias de Leitura por Sequência Didática: o gênero poema. Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, v.1, p. 427-441, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/829/427>. Acesso em: 05 Nov. 2019.

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como segunda Língua para Surdos. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <http://projeto redes.org/wp/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Wellington-Jhonner-Divino-Barbosa-da-Silva-2016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SOLE, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 236 p. Tradução de: Claudia Schilling.

VASCONCELLOS, Maria Manolisa Nogueira. A gramática e a Abordagem Comunicativa para o Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Uma Reflexão Crítica. Anais do I Encontro sobre Gramática: Saberes e Fazeres. Volume 1, Número 1. Fortaleza-CE. 2012. ISSN 2316-9583.

YIN, ROBERTO K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera.



CAPÍTULO 4

JOGO MATEMATICANDO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Silvana Goretti Luz e Silva

Licenciada Plena em Matemática

Universidade Federal do Pará.

goretti.13@hotmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Glaúcio Simão Alves

Graduação em Ciências Biológicas
Universidade Cruzeiro do Sul
prof.glaucioalves@gmail.com

Eva Nascimento de Souza Lima

Psicopedagogo
Uniasselvi
evasolsapsicopedagoga@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi
Profissional da Educação Física
Graduanda do 8º semestre em Enfermagem
pereirarosane@hotmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia
Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas
Alexassvy1001@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e
Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia
Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg
dalvaeas@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação
UNADES: Paraguai
ltgpsh@gmail.com

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96(LDB), os alunos portadores de necessidades especiais deverão ser incluídos na Rede Regular de Ensino. A partir dessa situação há inúmeros desafios a serem superados, pois a teoria não permite uma tranquilidade no trabalho diante da realidade vivenciada.

Trabalhar com crianças e estilos de aprendizagem diferentes é um desafio para os professores. É importante lembrar que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças do Ensino Fundamental é um desafio para o trabalho do educador, pois trata-se de um transtorno mental caracterizado por um padrão persistente e intenso de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade, segundo a 4ª publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, organizado pela APA (American Psychiatric Association, 1995).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Fazendo um paralelo com alunos portadores de TDAH, a maioria deles, não consegue assimilar informações e objetos, impossibilitando então sua compreensão e seu aprendizado.

Percebe-se que os professores não estão acompanhando com segurança as diversas situações existentes em sala de aula, por não saberem identificá-las e consequentemente por não saberem resolvê-las por falta de formação e informação. Constitui-se, então, para o profissional educador dificuldades para tomar decisões acerca da proposta metodológica assim como avaliação a ser desenvolvida para esses alunos.

Tem-se que os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esse crescimento é reflexo da política implementada pelo Ministério da Educação, que inclui programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O propósito do

programa é estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

As Salas Multifuncionais possuem dinâmicas próprias e muitas vezes adaptadas pelos profissionais que as conduzem conforme suas necessidades. Nesse sentido, os recursos tecnológicos são considerados fortes colaboradores para atingir os objetivos traçados com alunos com TDAH. A disciplina Matemática se apodera desse recurso quanto ao trabalho com jogos. Dentre muitos conteúdos, as quatro operações são situações encontradas em muitas situações-matemáticas, se fazendo necessário trabalhá-las prazerosamente, principalmente com alunos que tem déficit de atenção e hiperatividade.

Dessa forma, o trabalho proposto visa apontar uma Proposta Metodológica que valorize e contribua para o trabalho desenvolvido quanto à matemática na Sala Multifuncional da Escola Municipal Machado de Assis em que os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) estão inseridos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino aprendizagem no ensino da matemática é algo que gera muitas reflexões para a maioria dos professores e alunos.

Defende-se a ideia de que o ensino de Matemática deve ir além de simples técnicas para aplicação em exercícios repetitivos e padronizados.

O comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento. Partindo desse princípio, entende-se que a aprendizagem se constitui por meio de mediações, orientações, experiências e ações. Vygotsky (2003) enfatiza a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva é essencial no processo de desenvolvimento. No processo de aprendizagem tem que ter interação, socialização e trocas de conhecimento. Portanto, o aluno não aprende sozinho e o professor é peça fundamental, o que não quer

dizer que depende só dele, o educador é o mediador, quem propõe desafios e ajuda os alunos a resolvê-los. Assim, na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade (Vygotsky, 2003, p.75).

A diversidade em sala de aula está cada vez mais acentuada, o que dificulta o trabalho dos professores. As famílias pouco participam do contexto escolar, ficando cada vez mais difícil para toda a equipe da escola.

O trabalho no campo da matemática e suas tecnologias, em sala de aula, representa um desafio para o professor, de forma a conduzir uma aula significativa e estimulante para o aluno.

Ubiratan D'Ambrósio (1993) defende uma abordagem aberta à Educação Matemática, com atividades motivadoras, orientadas e induzidas a partir do meio; consequentemente, tratam-se de construções fundadas em conhecimentos anteriores. Estudos desenvolvidos por Souza (1992), Floriani (2000), e outros pesquisadores com atuação em diferentes contextos, defendem quatro pontos fundamentais em comum relacionados à Educação Matemática: contextualização do ensino, respeito à diversidade, desenvolvimento de habilidades e reconhecimento das finalidades científicas, sociais, políticas e histórico-culturais.

Voltando-se o olhar pedagógico para um outro universo, percebe-se que hoje, profissionais no âmbito educacional tem mostrado uma preocupação crescente com crianças que sofrem de transtornos psicológicos que influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem. O TDAH é uma realidade e vem chamando a atenção da mídia, educadores e especialistas da saúde mental. Segundo (POLÔNIO, 2009), a associação Americana de Psiquiatria (APA) define TDAH como um distúrbio neurofisiológico, com sinais de falta de atenção e impulsividade não adequadas ao nível de desenvolvimento, prejudiciais a aprendizagem em crianças na idade escolar. De acordo com (CALIMAN, 2008), ainda não se encontrou teste ou exame específico e preciso.

Uma das consequências da hiperatividade/impulsividade é que toda criança faz primeiro, pensa depois. Elas reagem irrefletidamente à maioria dos estímulos que se apresentam, não porque sejam mal-educadas, imaturas ou pouco dotadas intelectualmente. Isso se deve ao fato da área cerebral responsável pelo controle dos impulsos e filtragem de estímulos (o córtex pré-frontal) na criança como um todo não ser muito eficiente.

Por ser muito nova para refletir sobre questões tão complexas sobre a convivência social e outras em que o controle dos impulsos seja necessário e desejável, ela se sente totalmente deslocada, inadequada e, de alguma forma, defeituosa.

Esse comportamento diferenciado não tem nenhuma relação com o déficit intelectual. Na verdade, com extrema frequência, a criança como um todo é bastante inteligente e criativa. Pode aparentar imaturidade, em comparação a outras crianças de mesma idade, no aspecto emocional e no comportamento manifesto, mas não em relação à capacidade cognitiva. Com o tratamento adequado, aquela criança aparentemente imatura equipara-se às demais.

A criança como um todo é constantemente inundada com estímulos que não consegue filtrar de maneira correta. A consequência mais evidente é que parece não conseguir priorizar os seus afazeres, características que, aliás, é levada adiante na vida adulta. É um tanto comum que tenha dificuldades em aprender ou memorizar, não porque não queira, ou porque seja pouco capaz, mas sim porque não consegue sustentar a atenção e se manter concentrada por tempo suficiente e com a intensidade adequada.

Ribas (1998, p.98) aponta para o fato de que "Pensar numa sociedade melhor para as pessoas deficientes é também pensar numa sociedade melhor para todos nós". E o primeiro passo na direção dessa sociedade melhor é uma sociedade de educação inclusiva, também no uso de tecnologia de informação e comunicação, ferramenta similar à mente que, segundo Pinker (1998), é um conjunto de órgãos de computação.

Segundo Raskind (2002), um outro efeito benéfico do uso de tecnologias é que as crianças introduzidas no uso dessas tecnologias têm passado a escrever e soletrar melhor.

Esse universo de alunos com TDAH necessita de atenção e maiores cuidados no que se refere à dinâmica a ser traçada para alcançar determinados objetivos. O jogo interativo, dinâmico, colorido, além de despertar a atenção do TDAH, o faz interagir com outros alunos de forma prazerosa, levando-o a assimilar com mais clareza, na medida em que o jogo exige o planejamento de estratégias para que os níveis sejam concluídos com êxito. Além de planejar, o jogador deve compreender a interação complexa estabelecida entre as inúmeras etapas do jogo.

A SALA MULTIFUNCIONAL DA ESCOLA MACHADO DE ASSIS

Desde a promulgação do decreto Federal nº 6571, em 17 de setembro de 2008, que reestrutura a Educação Especial e estabelece que as escolas matriculem crianças com deficiência física ou intelectual em classe comuns do ensino regular, analisou-se o contexto escolar de pessoas com deficiência que estão inseridas no ensino regular e os recursos utilizados para que esse aluno seja incluído nesse processo escolar. Dentre esses recursos, aponta-se as Salas Multifuncionais como espaços físicos onde são oferecidos Atendimento Educacionais Especializados à alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, múltipla com transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, TDAH entre outros.

Como relata Alves (2006), os atendimentos na sala multifuncional acontecem, “[...] por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos [...], (p.13) para que estes atinjam melhores resultados tendo em vista a especificidade de cada caso.

No entanto após tantas discussões sobre educação especial e sobre as formas de atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, este trabalho pretende conhecer o atendimento especializado da Escola Municipal Machado de Assis, na cidade de Ananindeua, no estado do Pará. Para isso buscou-se verificar como a sala multifuncional da escola contribui para o ensino da Matemática com alunos com TDAH. Pesquisas sobre a contribuição de jogos para alunos com Déficit de Atenção e Hiperatividade. Trata-se em propor o Jogo Matematicando como Proposta Metodológica para alunos que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade da Sala Multifuncional Machado de Assis, com objetivo intrínseco de apresentar um modo interativo de trabalhar as quatro operações com esses alunos.

A Sala Multifuncional da Escola Municipal Machado de Assis local da pesquisa existe há 08 anos e está estruturada em estações que têm por objetivo dinamizar o trabalho com as crianças bem como observar o desenvolvimento de cada uma delas conforme a estação que cada uma passa. As estações são as seguintes:

1ª Estação: Jogos Educativos

Nessa estação, tem-se como principal objetivo acalmar o aluno, trabalhar o emocional, a atenção, a concentração, o raciocínio. O aluno ao chegar à sala, meio agitado,

concentra-se com o jogo a ser trabalhado que tem como principais características: Ordenar, selecionar, parear, montar, encaixar, construir, empilhar, desmontar, guardar...

2ª Estação: Prática que se aproxima da Sala de Aula

Nessa estação há o uso do quadro, pesquisas, leituras, escrita, interpretação, pintura, desenho, recorte, colagem, cujo principal objetivo é minimizar barreiras e dificuldades na aprendizagem, organização da atividade (início, meio e fim), identidade e autonomia.

3ª Estação: Tecnologia Educativa

Nessa etapa o aluno faz pesquisas na internet, digitação, vídeos, músicas, CD Room, Softwares, Impressão, em que os meios eletrônicos ficam mais próximos do mundo moderno, encantamento das informações e jogos.

4ª Estação: Estimulação Motora

Nessa etapa os alunos utilizam quebra-cabeça gigante, dados táteis, pista de carros, bolas grandes e pequenas, minhocão, xadrez gigante, conexões de encaixes, jogos do construtor, cujo objetivo é a coordenação motora, fina e grossa, deslocamento, rolamento, quebra de padrão, relaxamento.

5ª Estação: Atividades Práticas

Nessa etapa o aluno desenvolve oficinas, receitas culinárias, espaço natureza viva, passeios, cinemas, culminâncias, datas comemorativas, cujo objetivo é a socialização, compartilhamento em grupo de emoções, construção social.

Quanto à 3ª Estação, em que o aluno TDAH entra no universo da tecnologia, percebe-se o encantamento pelas informações e jogos que de forma prazerosa trabalham a concentração. Busca-se com isso trabalhar os mais variados campos do conhecimento, de modo especial vamos enfatizar o Ensino da Matemática.

No que diz respeito ao ensino da Matemática na sala multifuncional, aponta-se que o emprego de jogos na aprendizagem de conceitos de Matemática é de suma importância. Como afirma KISHIMOTO:

Enquanto a criança brinca, vai garantindo a integração social, além de exercitar seu equilíbrio emocional e atividade intelectual. É na

brincadeira também que se selam as parcerias, porém o aprendizado não deve estar presente só na escola, mas também como parte do dia-a-dia da criança. Na medida em que a criança progride em seu desenvolvimento e amadurecimento, é necessário que ela manifeste o que é próprio de cada etapa de sua vida. Para as crianças o jogo está relacionado às brincadeiras, e utilizar o jogo como instrumento do ato educativo é oferecer à criança uma aprendizagem significativa (KISHIMOTO, 1994, p.52).

Dessa forma, há possibilidade de auxiliar os discentes na aprendizagem da matemática, criando mecanismos de fixação de conceitos básicos que são necessários para o dia a dia de todo indivíduo, possibilitando a melhor visualização. O lúdico é um meio muito utilizado para a compreensão deles. A construção de materiais e revisões contínuas dos assuntos interligados à matéria dada em sala de aula é um meio de inserir esses alunos cada vez mais na escola regular.

O trabalho realizado na Sala Multifuncional da referida escola, quanto à metodologia está estruturada da seguinte forma:

- Os alunos são avaliados a cada estação: I, II, III, IV e V;
- Utilização do Tempo: 20min, 15min, 10 min (Avaliar evolução);
- Orientação da atividade: independência;
- O Tempo e as limitações dos alunos são respeitados e determinam quantas estações serão utilizadas na aula.

Quanto ao Desenvolvimento Pedagógico, fundamenta-se em:

- Vygotsky, Wallon, Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Jussara Roffman;
- Behavioristas: John Watson e Ivan Pavlov;
- É o pensamento verbal que nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos. Um grande salto evolutivo do homem quando ele aprende a urbanizar seus pensamentos.(Vygotsky);
- Educação humanizadora formando em cada aluno o máximo de qualidade humana. Educação que ensina o aluno a pensar.

A avaliação baseia-se em:

- Treino de repertório de apoio;
- Repetitivos motores;
- Treino de Interação Social;
- Comportamento Verbal;
- Redução do comportamento Excessivo;

Quanto ao aspecto comportamental:

- São contínuas de treino e repetições para que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado.

Ex: Teacch, ABA, Pecs,...

Baseia-se no behaviorismo: Silvia Ester Orrú(2009):

- Segundo essa concepção:
- Comportamento do ser humano controlado pelo ambiente;
- Entender o comportamento humano;
- Frequências de respostas;
- Baixa frequência de reforçadores;
- Estímulos discriminativos;
- Para todo estímulo há uma resposta(John Watson);
- O meio ambiente ocasiona o estímulo que sendo assim, provoca as manifestações do comportamento(Ivan Pavlov);
- Compreender o desenvolvimento da consciência numa perspectiva histórica ampla.

A 3ª estação da Sala Multifuncional da referida escola desenvolve trabalhos com recursos tecnológicos por meio também de jogos. De modo especial, o jogo assume um papel de destaque na sala de multifuncional, sendo um aparato importante na aquisição do conhecimento, pelo fato de aprender de forma divertida, oportunizando o aluno com TDAH lidar com suas emoções e com sua segurança e confiança, envolvimento por parte do aluno e professor.

Por isso, Kishimoto (2010) alerta quanto à escolha do jogo, seu grau de dificuldade, capacidade de transmitir desafios, bem como considerar o nível de conhecimento do aluno, verificar a forma do desenvolvimento da criatividade, formular estratégias próprias, analisar como é sua imaginação. Isso é necessário para que o aluno possa avançar na compreensão dos conceitos matemáticos e não simplesmente o jogo como divertimento.

Destaca-se a importância do professor no processo educacional, de modo especial, na perspectiva inclusiva, em que a mediação é realizada por ele, orientando e regulando a atividade proposta Vygostky (2013), valorizando a partilha das responsabilidades com todos os envolvidos.

Segundo D'ambrósio (2007) é importante a adoção de um novo paradigma centrado no mundo que cerca os alunos, a fim de sugerir atividades para que o ensino da matemática seja efetivo e prazeroso, e que no final de cada aula o educador tenha aplicado a atividade de forma clara.

METODOLOGIA

O lócus da pesquisa foi uma Sala Multifuncional da Rede Municipal de Ensino do Município de Ananindeua, chamada Machado de Assis.

A pesquisa foi qualitativa, pois envolveu pesquisa de campo e entrevista para melhor entender a realidade sócio-histórica e pedagógica dos participantes da pesquisa (professores).

A abordagem qualitativa, conforme (CHIZZOTI, 2003, p.79) [...] “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo profissional entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Nesse sentido, busca-se ouvir os sujeitos envolvidos (professores) por meio de uma entrevista semiestruturada a fim de obter informações, subsidiando o conhecimento de elementos essenciais para elucidar o objeto de estudo.

No dizer de SARMENTO, o estabelecimento da relação entre entrevistador e entrevistado:

[...] se caracteriza como uma relação de experiência (apoio, estímulo, interação, etc.) e uma relação educativa (para que a pessoa descubra seus recursos e capacidades, para desenvolver as forças que há nela e, as utilize eficientemente para solucionar conflitos. Também é preciso ter certeza do profundo interesse pelas pessoas, acompanhado de um sincero desejo de lhes ser útil; o respeito pelos sentimentos e capacidade de trocar seus próprios planos, consolidando a habilidade de orientação. (SARMENTO, 2005, p.33).

A entrevista constitui-se um instrumento utilizado para conhecer expressões de subjetividade das pessoas, através do diálogo para direcionar a lógica de transformação. Aos sujeitos entrevistados será mantido sigilo para resguardá-los de quaisquer constrangimentos caso possa ocorrer.

Segundo a professora da Sala Multifuncional as crianças com TDAH são assistidas visando à melhoria na aprendizagem e colaborando com pais sem muitas condições

financeiras e instrucionais. Para estes que devido à falta de formação e informação tratam a situação como “normal” são “crianças sapecas”, “não querem estudar”, “deixa para lá” e quando inseridas na instituição escolar em que são observadas por olhares pedagógicos são apontadas como aquelas que precisam de uma atenção melhor, um trabalho diferenciado. São encaminhadas para salas multifuncionais não como um estado de dificuldade para sempre, mas momentâneos que em contra-partida são favorecidos quando são acompanhadas por terapias e muitas vezes medicamentos.

Essas crianças são extremamente inteligentes, criativas desde que sintam-se estimuladas e os que lhe for apresentado seja atrativo, uma vez que a falta de concentração faz com que esqueçam rapidamente o que foi dito. Por isso a importância do trabalho para com a concentração, a auto-estima, a confiança, a segurança. Que segundo a própria dinâmica da sala pode ser trabalhado na 3ª estação apropriada para os recursos tecnológicos.

As Novas Tecnologias como Tecnologia Assistiva para a Educação Especial

Para Vygotsky, é sumamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 1987). O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias, etc., influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa. Mas a limitação do indivíduo, quando portador de deficiência, tende a tornar-se uma barreira a este aprendizado.

Promover recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura, atentando-se para a dificuldade que as limitações de interação trazem consigo que são os preconceitos a que o indivíduo portador de deficiência está sujeito. Porém, esses recursos de acessibilidade também pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um "diferente-igual"... Ou seja, "diferente" por sua condição de portador de necessidades especiais, mas ao mesmo tempo "igual" por interagir,

relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. É visto como "igual", portanto, na medida em que suas "diferenças" cada vez mais são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção a eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua auto-estima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos.

É sabido que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999). Esta constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos a pessoas com necessidades especiais. Para eles são utilizadas como Tecnologia Assistiva.

Definindo, Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência. O objetivo da Tecnologia Assistiva é:

"proporcionar à pessoa portadora de deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, competição, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade."...
"Podem variar de um par de óculos ou uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado"

(http://www.clik.com.br/ta_01.html)

Cook e Hussey definem a Tecnologia Assistiva citando o conceito do ADA - American with Disabilities Act, como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências". (COOK & HUSSEY, 1995).

A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.

Nesse sentido, é importante apresentar um pouco mais detalhadamente alguns recursos de acessibilidade utilizados com a finalidade de ser promovidos como ferramentas ou ambientes de aprendizagem, na Educação Especial. Conforme tem sido detectado: "A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo

afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afe¹tivas." (SANTAROSA, 1997 e, na Web, em PROINESP/MEC).

Os recursos de acessibilidade existentes são classificados em: adaptações físicas ou órteses, adaptações de hardware e softwares especiais de acessibilidade. O enfoque será dado para esse último recurso de acessibilidade onde aponta programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno portador de deficiência com a máquina.

O Jogo Matematicando- Aprendendo e brincando com a tabuada colorida

O jogo proposto para alunos que apresentam TDAH da Sala Multifuncional da Escola Municipal Machado de Assis é de autoria do Escritor Dilmar Batista Cunha, Co- autor Walter dos S. O. Júnior (Engenheiro- UFPa). Segundo ele:

"As gerações passadas tiveram um aprendizado difícil, no que se refere à tabuada, em que aprendê-la era sinônimo de tortura, uma vez que as antigas técnicas em relação à mesma baseavam-se em gritos e palmatórias" (DILMAR, 2014, pg. 1)

Em virtude das dificuldades apresentadas por sua filha e suas sobrinhas em relação à tabuada, mais especificamente nas operações multiplicação e divisão com as casas de 7, 8 e 9, o autor pensou em confeccionar uma tabuada diferente da tradicional apresentado no Jogo Matematicando. Ele é apresentado em interface Multi-Touch¹ para IOS² e Android³ e contempla níveis de dificuldades que proporcionam ao usuário uma imersão no jogo através de sua colocação (rankings e matriz de conquista) local e global que contabiliza o número de acertos e o tempo de cada etapa criando expectativas de uma disputa saudável com os colegas, proporcionando ao usuário inconscientemente o

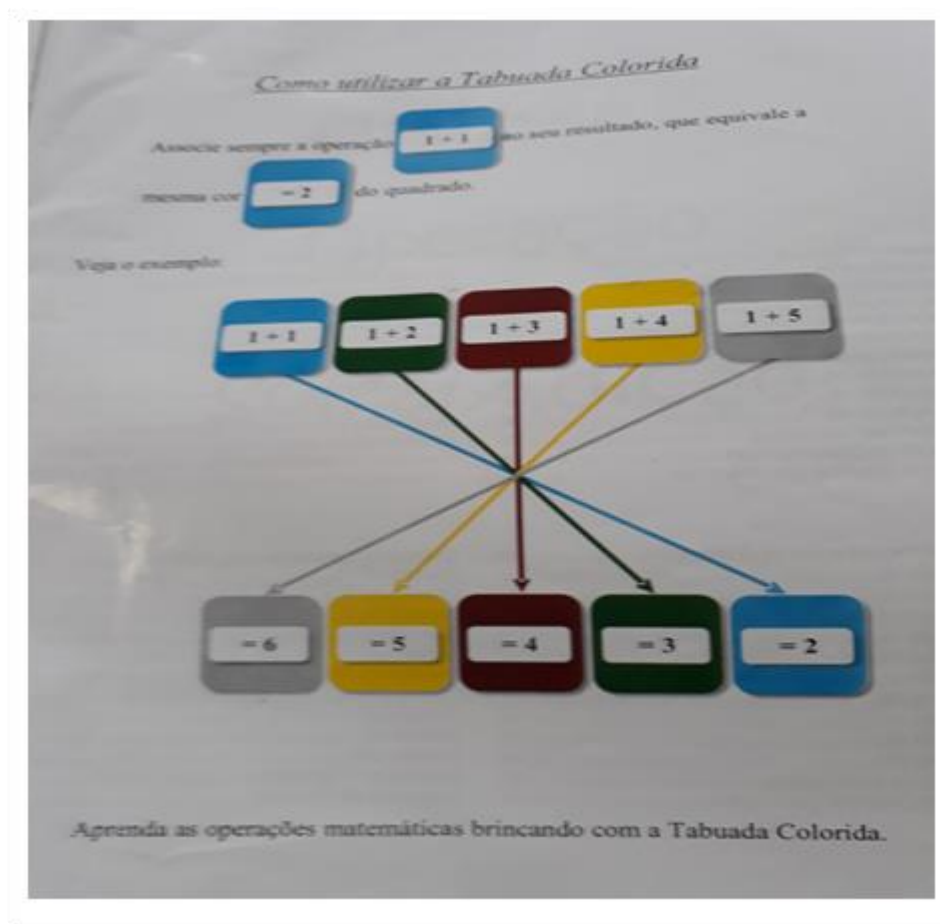
¹ Multi-Touch, significa múltiplos toques. Tecnologia que permite abrir mão de botões e teclas físicas de um aparelho para clicar com o dedo direto na tela do aparelho.

² IOS- (antes chamado de iPhone OS) é um sistema operacional móvel da Apple Inc. desenvolvido originalmente para o iPhone, também é usado em iPod touch e iPad. A Apple não permite que o **iOS** seja executado em hardware de terceiros. A interface do usuário do **iOS** é baseado no conceito de manipulação direta.

³ Android- é o nome do sistema operacional do Google para dispositivos móveis baseado no Linux.

conhecimento matemático que antes era tão difícil de atingir com métodos tradicionais de ensino.

Abaixo segue uma pequena ilustração de como utilizar a Tabuada Colorida no Matematicando:



Sendo assim os jogos na concepção teórica e metodológica histórico-cultural, contribuem para uma interação professor/aluno/aluno. A aprendizagem tem um caráter social que vai permitir o desenvolvimento de habilidades e a necessidade dos alunos com algum tipo de deficiência de aprenderem de uma forma diferenciada, muitas vezes usando um material mais concreto e complementando com jogos adaptados para aprendizagem de conteúdos muitas vezes ainda não entendidos ou mesmo pela dificuldade dos alunos em aprenderem.

REFERÊNCIAS

SENADO FEDERAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96. Brasília. 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Educacional de Educação Especial**. Brasília. MEC/SEESP.1994.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes Inquietas*. TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade.

<https://repositorio.unesp.br/handle>

<https://educacao-publica.cederj.edu.br/revista/artigos/praticas-matematica>

www.ufrgs.br/niee/eventos/ciie/2002/programacao/demonstracoes.pdf

www.assistiva.com.br/Introducao_tecnologia_assistiva.pdf

ANEXO

ENTREVISTA

Profissional:

Formação:

Idade:

Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis

1ª) Há quanto tempo existe a Sala Multifuncional da E.M.E.F Machado de Assis?

A Sala Multifuncional da E.M.E.F Machado de Assis foi implantada em 2010 pela referida professora. Existe, portanto, há 07 anos. Inicialmente a sala era dedicada à interação. Logo em seguida a sala foi dividida em 2 partes com propostas diferentes (a de informática e a multifuncional), e a mesma surgiu devido haver uma grande clientela de crianças com deficiência na Rede regular de ensino.

2ª) Qual exatamente o público alvo que a Escola Municipal Machado de Assis no momento atende?

A escola atende todas as deficiências, conforme o censo do MEC. Existe a deficiência intelectual, em que a síndrome de down está inclusa, tem-se os deficientes físicos, a deficiência múltipla. No momento a escola não tem deficientes auditivos. Existe o deficiente da área da visão, considerada baixa visão, onde ele usa fonte 18. E tem os

deficientes da TER(Transtorno do espectro do autismo) em que estão englobados todas as pessoas com transtorno.Os que tem déficit de atenção, dislexia, desvalia, discalculia; eles são atendidos, porém eles precisam de terapia; de acompanhamento. Não são considerados alunos permanentes conforme o censo do MEC. Os mesmos são atendidos devido estarem com dificuldades na sala de aula. Essa deficiência não é considerada para sempre. Os estudantes com TDAH têm como melhorar bastante por meio de acompanhamento de terapia e profissionais adequados. Esses alunos são assistidos com base em laudo médico.

3ª) Como funciona a sala multifuncional para alunos com TDAH?

Esses alunos provém da UEI(Unidade de Educação Infantil Irmã Nair Bezerra da Trindade) em que a descoberta das deficiências acontecem no espaço escolar por meio da professora. Como a Educação Infantil até os 1º, 2º e 3º anos dos ciclos, trabalhados no município; as avaliações dos alunos são por meio de relatórios, dessa forma há uma facilidade em detectar as deficiências. Essas deficiências são detectadas por meio da não-evolução na aprendizagem, que muitas vezes são apresentadas crianças inquietas com falta de auto-estima.

Percebe-se que a contribuição da fala das mãezinhas dos alunos com deficiências é de suma importância para garantir o direcionamento adequado.

A Sala Multifuncional trabalha com estações de desenvolvimento divididas em estações 1,2,3,4,e 5.

Pelas estações existe um local adequado para o desenvolvimento das atividades e um tempo para o cumprimento da tarefa. Existe uma regra, uma demanda para fazer.

Quanto aos alunos com TDAH, eles precisam estar motivados para desenvolver a aprendizagem. A questão não é tanto cognitiva, mas algo que interfere é a falta de motivação e a auto-estima.

As estações acontecem da seguinte forma:

Estação 1- O aluno TDAH ao chegar na sala irá desenvolver jogos por volta de 20min. Normalmente são de 04 a 06 jogos cumpridos no total de 20 min.

Estação 2 – Nessa estação se encontra tudo que se aproxima da sala de aula, uso do quadro, folha A4, livro. São realizadas pesquisas, leitura, escrita, desenho, corte, recortes, colagem. Todo o universo existente dentro da sala de aula,

Estação 3 - Nessa estação são usadas as tecnologias. São feitos digitação, ampliação, colagem de figuras, impressão...

Estação 4 - Caso haja um pouco de agitação por parte do aluno, utiliza-se a leitura no tatami e alguns jogos gigantes. Pois geralmente essa estação é para aluno no qual o sensorial está muito desordenado. Nesse sentido ele precisa de coordenação motora grossa que é o corpo. Por isso é utilizada muito a atividade no chão com dado tátil e usa o corpo da criança, instrumentos musicais, bola...

Estação 5 – A criança com TDAH gosta muito de colocar a mão na massa, pois é um universo de pesquisa, há contato com a natureza, tem receita, elaboração. Por isso as crianças gostam muito de estar mexendo, construindo. Encantam-se com a produção. Gostam de usar materiais alternativos. São muito criativas. Por outro lado, têm muita dificuldade de se relacionar. É necessário o uso de comandos, de limites.

Foi estruturada essa rotina contabilizando o tempo; a fase que tem que acontecer a produção. Lembrando que o tempo é uma marca da evolução. Por exemplo, se em uma determinada estação cujo há um tempo estimado de 20 min para a realização e o aluno por sua vez desenvolve a atividade em 10min ou 15 min, então confirma-se a evolução. De outra forma, essa confirmação acontece quando é retirado o apoio parcial e o apoio total, e daí só se explica o que é preciso fazer e o aluno realiza sozinho.

4ª) E você enquanto educadora, qual seria seu maior desafio para aplicar as metodologias com as crianças que possuem TDAH?

Existem várias metodologias e cada criança é diferente da outra. Cada uma possui um universo diferente da outra. Por isso, muitas vezes não existe uma metodologia fechada. É preciso observar e planejar. São necessárias as contribuições ao mesmo tempo de muitos educadores(como Emilia Ferreiro, Wallon, Vigostky), para o entendimento desses universos tão diferentes que possuem as mesmas deficiências. Às vezes é um detalhe na oralidade, um detalhe no comportamento, no emocional que precisa ser ajustado.

A referida professora defende enquanto educadora que deve haver um plano prévio, individual e precisa-se observar as evoluções individuais e as regressões. É preciso mapear o desenvolvimento da criança. Com as crianças com TDAH sabe-se que funciona o sistema de estruturação e que se faz necessário o elogio, com o intuito de motivá-las e trazê-las para desenvolverem algo; serem co-participantes(parceiras) em qualquer situação, a fim deles se sentirem úteis.

5ª) Na sua opinião qual o motivo da regressão?

Tem-se muitas crianças voluntariosas. Tem que ser como elas querem. Isso é fato.

O NÃO dado por eles tem que ser regado com uma possibilidade de acerto. Muitas vezes uma falta de educação ou uma forma de responder, de agir; o professor tem que estar preparado para esse não. Acontece que muitas vezes é preciso refazer a forma de liberação; logo encontrar um novo formato.

Eles são muito bons no que fazem. E esse superam no que é área de interesses deles.

Deve-se estar atento que esses alunos não podem estar próximos de janela, de porta, pois tudo isso dispersa. Muitas vezes não está no que o professor explica. Está em outras coisas. Por isso a importância de se ter um professor-pesquisador-observador para verificar cada detalhe.

6ª) E com relação à família, existe um trabalho, uma parceria para que haja uma evolução no trabalho da Sala Multifuncional?

A criança com TDAH muitas vezes passa despercebido na infância, porque geralmente as pessoas acreditam ser normal da criança. Muitas vezes existem pais que não fazem esse acompanhamento. Geralmente, existe o despercebido que não é tão peralta.

E aquele que é muito agitado e faz rápido são muito inteligentes. Fazem rápido suas tarefas para fazer outra coisa que seja da área de interesse deles.

Alguns pais nem aceitam que o seu filho tem alguma coisa e que precisa ajustar alguns detalhes.

O interesse deles (pais considerados muito carentes) está em benefícios, em assistência para família; raros casos os pais acompanham para um bem melhor, uma qualidade de vida, qualidade educacional, de conhecimento...

A professora informa que até o presente momento não existiu um pai que queira pesquisar, buscar informações a cerca das dificuldades de seus filhos. São pais que trazem as crianças, mas não têm maiores interesses. Muitas vezes são pais de pouca leitura.

Segundo o MEC, o TDAH não faz parte da sala multifuncional. Até mesmo nas escolas, o TDAH e o dislexo são vistos como momentâneos. Eles não são clientes da Sala Multifuncional, porque podem ser tratados com terapia, fonoaudiólogos, psicólogos etc, mas aqui em nossa escola eles são assistidos visando à melhoria na aprendizagem e colaborando com pais sem muitas condições financeiras e instrucionais.

7ª) Quanto às metodologias desenvolvidas na área da matemática e suas tecnologias, como as mesmas são desenvolvidas na Sala Multifuncional?

A matemática é desenvolvida por meio da lógica-matemática em jogos educativos, além de atividades lúdicas que envolvam o sistema monetário, sistema de medidas de comprimento, massa, volume..., antecessor e sucessor, medidas de tempo, operações de adição, subtração, multiplicação e divisão...

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÉ ESCOLA

Silvana Goretti Luz e Silva

Licenciada Plena em Matemática

Universidade Federal do Pará.

goretti.13@hotmail.com

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Elisio Barral de Almeida

pós graduação em educação ESPECIAL INCLUSIVA E NEUROPSICOPEDAGOGIA

Endereço: av. Rodolfo chermont, número 1391

Marambaia

E-mail elisiolico@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Elcias Oliveira da Silva

Doutorando em Direitos Humanos
Universidade de Salamanca, Espanha
elciassilva72@gmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)
Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)
Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS
dr.h.c.silva@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e
Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia
Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg
dalvaeas@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação
UNADES: Paraguai
ltgpsh@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi
Profissional da Educação Física
Graduanda do 8º semestre em Enfermagem
pereirarosane@hotmail.com

Glaúcio Simão Alves

Graduação em Ciências Biológicas
Universidade Cruzeiro do Sul
prof.glaucioalves@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem infantil é intrinsecamente vinculado à curiosidade natural da criança e à sua constante necessidade de explorar o meio que a cerca, elementos fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e social. Desde o nascimento, a criança manifesta potencialidades que, ao serem estimuladas por meio das interações sociais e ambientais, favorecem a aquisição contínua de conhecimentos. Nesse sentido, a inserção da criança no ambiente escolar representa um marco essencial para a sistematização de experiências que promovem sua formação integral (VYGOTSKY, 1996). A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel central nesse processo, pois tem por objetivo oferecer às crianças vivências que contribuam para a construção de sua autonomia, identidade e senso crítico (SANTOS; SILVA, 2017).

Neste contexto, torna-se imprescindível considerar que a aprendizagem na infância não se restringe à assimilação de conteúdos, mas envolve, sobretudo, a apropriação de práticas culturais, valores éticos e atitudes que favoreçam o convívio social e o respeito à diversidade. Como salientam Mantoan e Pietro (2006), a escola precisa ser um espaço inclusivo, no qual todas as crianças — independentemente de suas características individuais — possam se desenvolver plenamente. Para tanto, a construção de propostas pedagógicas voltadas à pluralidade e ao reconhecimento das diferenças deve ser uma diretriz da prática docente. A esse respeito, Ferraz (2007) destaca que os sujeitos considerados "diferentes" enfrentam desafios que exigem um olhar sensível e políticas educacionais que promovam a equidade e a participação efetiva no processo educativo.

Entre os conteúdos transversais que ganham destaque no contexto da Educação Infantil, a Educação Ambiental emerge como componente essencial para a formação crítica e cidadã dos educandos. Essa abordagem, ao articular vivências concretas com questões ambientais contemporâneas, permite que as crianças compreendam, desde cedo, a importância da preservação do meio ambiente, desenvolvendo atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade coletiva (LEITE, 2004). Nesse sentido, a Educação Ambiental na infância não se configura apenas como um tema a ser abordado, mas como uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a construção de uma consciência ecológica.

Diante disso, a presente pesquisa tem como problemática a seguinte indagação: qual a importância e relevância de se inserir a Educação Ambiental no currículo programático da Educação Infantil? O objetivo geral consiste em realizar uma revisão teórica sobre a relevância da Educação Ambiental nesta etapa da educação. Como objetivos específicos, propõe-se: contextualizar a prática da Educação Ambiental na Educação Infantil; identificar as principais estratégias que possibilitam o trabalho com essa temática no ambiente escolar, e refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito à diversidade no processo educativo.

A justificativa desta investigação fundamenta-se na necessidade de compreender os elementos que podem aprimorar as propostas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, de modo que elas sejam não apenas significativas, mas também inclusivas. Considerar a diversidade, os interesses e o desenvolvimento integral das crianças é tarefa essencial dos profissionais da Educação Infantil. Assim, é fundamental que os docentes planejem atividades com base na realidade sociocultural dos alunos, favorecendo a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento de atitudes cooperativas.

Sob a perspectiva metodológica, este estudo adota uma abordagem qualitativa, embasada em revisão bibliográfica, conforme os pressupostos de Gil (2002), o qual define a metodologia científica como o campo que estuda os métodos e técnicas utilizados na investigação do real, com o objetivo de ampliar os saberes e aprofundar a compreensão sobre os fenômenos educacionais. A pesquisa, neste sentido, não se configura apenas como procedimento técnico, mas como ferramenta indispensável para a formação crítica de professores e para o fortalecimento das práticas pedagógicas que visem uma educação ambiental inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história da humanidade, transformações profundas têm reconfigurado a forma como os indivíduos se relacionam com o meio em que vivem. O avanço da tecnologia, o crescimento populacional desordenado e as mudanças nos sistemas de valores da sociedade culminaram em sérios desequilíbrios ambientais, como o aquecimento global, o derretimento das calotas polares, os eventos climáticos extremos, a escassez hídrica e o desmatamento de ecossistemas nativos. Esses fenômenos, resultantes de ações antrópicas, suscitaram uma ampla mobilização social, impulsionando debates em esferas como mídia, organizações não governamentais, instituições educacionais e governamentais.

Nesse cenário, a Educação Ambiental emerge como um instrumento fundamental para fomentar a consciência crítica e o engajamento coletivo frente às problemáticas ambientais. Tal educação, sobretudo quando integrada desde a educação infantil, possui um papel estruturante na formação de sujeitos conscientes, éticos e participativos. Segundo Dias (1994), a Educação Ambiental deve abarcar múltiplas dimensões — sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas — uma vez que os problemas ambientais são, em sua essência, reflexos de desigualdades estruturais que afetam, principalmente, os mais vulneráveis.

A inclusão da temática ambiental na pré-escola contribui não apenas para o desenvolvimento de atitudes ecológicas desde a infância, mas também para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, nas quais todas as crianças, com ou sem deficiência, possam participar ativamente das ações educativas. A construção de uma consciência ambiental crítica e inclusiva deve considerar a diversidade como princípio e não como exceção. Conforme argumenta Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe a valorização das diferenças e a superação de práticas normalizadoras que historicamente excluíram sujeitos considerados "fora da norma" do processo educacional.

Nessa perspectiva, a educação ambiental na educação infantil deve ir além da transmissão de conteúdos: ela deve se constituir como uma prática viva, experiencial e situada no cotidiano das crianças. Para Reigota (1998), a proposta pedagógica da Educação Ambiental deve ser pautada na conscientização, na mudança de comportamento, no desenvolvimento de competências e na participação ativa dos educandos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

Assim, torna-se imprescindível que as escolas de educação infantil proponham atividades que favoreçam a vivência e a interação com o meio ambiente de forma lúdica, acessível e colaborativa. Tais práticas devem incluir desde rodas de conversa, passeios ecológicos, jogos cooperativos e projetos interdisciplinares até adaptações que assegurem a participação efetiva de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência ou em outras condições de vulnerabilidade social, como crianças migrantes ou refugiadas.

A esse respeito, Mantoan e Pietro (2006) defendem que a verdadeira inclusão educacional requer a revisão das concepções pedagógicas tradicionais e a adoção de posturas que reconheçam os sujeitos como plurais, ativos e dotados de potencialidades. Complementando esse entendimento, Sardagna (2017) critica as práticas normalizadoras que ainda permeiam a educação especial e aponta para a urgência de uma pedagogia da diversidade, comprometida com a equidade e a justiça social.

Nesse mesmo sentido, Souza e Machado (2024) ressaltam que a formação docente precisa problematizar o capacitismo e ampliar o repertório pedagógico para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. A educação ambiental, enquanto prática pedagógica crítica, pode se constituir como um importante vetor dessa transformação, ao favorecer a sensibilização, o respeito às diferenças e a construção de vínculos afetivos e éticos com o meio ambiente e com o outro.

Assim, a inserção da Educação Ambiental no contexto da pré-escola, sob uma perspectiva inclusiva, deve ser compreendida como parte de um processo educativo permanente, que visa desenvolver valores, atitudes e comportamentos responsáveis e transformadores. Trata-se de preparar as novas gerações não apenas para compreender os desafios ambientais, mas sobretudo para atuar, de forma coletiva e inclusiva, na construção de um mundo mais justo e sustentável. Como afirma Dias (2003), o respeito mútuo entre homem e natureza só será possível se houver respeito a si mesmo, o que, no campo educacional, traduz-se na promoção de uma cultura de paz, inclusão e responsabilidade socioambiental.

Portanto, a escolha desta temática justifica-se pela urgência em integrar as práticas de educação ambiental às propostas inclusivas nas instituições escolares desde os primeiros anos de vida. O ambiente escolar, enquanto espaço de formação cidadã, deve assumir o compromisso com a sustentabilidade e a inclusão, preparando crianças para que se tornem sujeitos ativos na preservação do meio ambiente e na defesa da diversidade em todas as suas formas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÉ ESCOLA

Para Oliver (2012, p. 20) “a fase da Educação Infantil é o início da vida escolar de uma criança, é um mundo desconhecido em que ela irá desenvolver a parte cognitiva, motora, psicológica, social e cultural”. De acordo com a Política Nacional da Educação Infantil a criança é considerada “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p. 08). Com isso, a criança é considerada o elemento fundamental para o crescimento da sociedade e fortalecimento da cidadania. A Educação Infantil encontra-se voltada para as crianças de 0 a 6 anos que são beneficiadas por propostas pedagógicas que garantem a satisfação de suas necessidades de acordo com suas características individuais, respeitando suas limitações e especificidades. Por sua vez, Barbosa (2009, p. 12) ainda afirma que:

“A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, 360 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 6 (1): 356-369, 2019. ISSN 2357-9358 [unifafibe.com.br/caderno de educacao](http://unifafibe.com.br/caderno_de_educacao), possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história”.

Silva e Rossetti-Ferreira (2000, p. 02) afirmam que “é a partir da consideração das especificidades de desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade que cuidado e educação são considerados como indissociáveis nessa fase da vida”. Assim, entende-se que a Educação Infantil permite não apenas o mero desenvolvimento escolar da criança, mas contribui significativamente com seu crescimento social, já que lida com atividades assistencialistas e compensatórias voltadas para o alcance dos objetivos pedagógicos.

Nesta perspectiva, identifica-se a importância da Educação Ambiental na formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e deveres na comunidade ao qual se encontram inseridos. De acordo com o art. 1 da Política Nacional de Educação Ambiental, fomentada pela Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é conceituada como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

No art. 2 desta mesma Lei, a educação ambiental é reconhecida como um componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo ser incorporada de modo articulado e em todos os níveis e modalidades que compõem o processo educativo, podendo ser transmitida a partir de atividades formais e informais (BRASIL, 1999).

Baseado nesses princípios, entende-se que a educação ambiental é considerada como um componente do desenvolvimento pedagógico, contribuindo com a busca de novas oportunidades de crescimento da relação entre homem e natureza. Cabe enfatizar que antigamente era comum que muitos educadores apresentassem alguma resistência à questão ambiental, por considerarem que ela faz parte das situações objetivas da vida humana. Atualmente, muitos desses profissionais acabaram desenvolvendo a consciência ambiental, passando a desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao tema (Loureiro, 2007).

Por sinal, é fácil observar que educadores e educandos, ao participarem da consolidação de ações afinadas com uma abordagem crítica da educação ambiental se sentem à vontade e motivados com tal perspectiva. Isso se explica, pois, ao trazermos a educação ambiental para a realidade concreta, para o dia a dia, evita-se que esta torne-se um agregado a mais, idealmente concebido nas sobrecarregadas rotinas de trabalho. Evita-se, ainda, que fique no plano do discurso vazio de “salvação pela educação” ou da normatização de comportamentos “ecologicamente corretos” (Loureiro, 2007, p. 68).

A educação ambiental contribui com a expansão dos conhecimentos sustentáveis, assegurando a escolha de valores responsáveis pelo aperfeiçoamento de práticas que interagem entre si, fundamentais para o equilíbrio do meio ambiente e o atendimento das necessidades da sociedade. Portanto, “o seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem” (JACOBI, 2003, p. 196).

O ensino voltado aos aspectos ambientais é considerado um processo permanente e contínuo, não devendo estar limitado à educação escolar, porém deve ser implementado logo na educação infantil, sendo uma das melhores estratégias para sua expansão e formação de cidadãos mais conscientes.

PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste contexto, a educação ambiental quando inserida no ambiente educativo faz com que as escolas se transformem em um ambiente de articulação de ideias, com o intuito de discutir os fatores acerca dos valores e princípios que envolvem a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento de comportamentos conscientes e responsáveis desde a infância (Oliveira; Toniosso, 2014). Em seu estudo, Barros e Tozoni-Reis (2009, p. 139) demonstraram a importância da realização do mapeamento ambiental, em que:

[...] as crianças identificavam e estudavam os problemas da escola e seu entorno, para que, depois, selecionassem coletivamente, aqueles que tinham mais significado para nós, aqueles que deveríamos transformar em ações e contribuir para a sua solução. Como o trabalho com crianças de seis anos de idade, em idade pré-escolar, é mediado pelo educador neste processo de investigação e ação, de decisão coletiva, isso foi de grande importância. Mas isso não quer dizer que este educador deva monopolizar o processo, impedindo o desenvolvimento crítico das crianças, em especial as atitudes cooperativas e participativas, durante as quais as crianças aprendem a tomar decisões de uma maneira democrática.

O papel do professor no mapeamento ambiental é mediar as atividades de ensino, assumindo uma postura democrática, partindo de princípios participativos e de coletividade. Conforme demonstra Leite (2004) a dramatização de histórias também é comum no fortalecimento da consciência ambiental, pois permite que as crianças vivenciem outros papéis, fazendo uso da criatividade e da imaginação no desenvolvimento das falas e dos figurinos. Além disso, inúmeras linguagens são praticadas e experimentadas de maneira lúdica e prazerosa.

Outro instrumento avaliado por muitos estudiosos como importante instrumento fomentador da consciência ambiental, é a implantação de hortas nas escolas, Capra (2008, p. 14- 15), as plantações contidas na horta permitem o desenvolvimento de uma nova visão pedagógica, já que através da mesma as crianças associam os “fundamentos básicos da comida – na realidade, com a essência da vida – ao mesmo tempo em que integra e enriquece praticamente todas as atividades escolares”.

Entende-se então que a horta é capaz de proporcionar às crianças novos aprendizados sobre os ciclos alimentares, além das informações e cuidados associados ao plantio, cultivo, colheita e reciclagem de materiais. Através destes estudos é possível aprender também a respeito dos ciclos da água e das estações.

[...] todos eles [ciclos] formando conexões na teia de vida planetária. Na horta, aprendemos que o solo fértil é o solo vivo que contém em cada centímetro cúbico bilhões de organismos vivos. Essas bactérias que existem no solo realizam muitas transformações químicas essenciais para a manutenção da vida na Terra. [...]. Esse princípio, baseado num profundo respeito pela vida, faz parte de muitos métodos tradicionais de cultivo da terra e está sendo hoje resgatado num movimento mundial de retomada da agricultura orgânica (Capra, 2008, p. 15).

Baseado nesta afirmação é possível compreender que para muitos profissionais, estes ciclos se tornarão ensinamentos muito complexos para crianças de até seis anos, porém é preciso entender que estes ciclos poderão ser trabalhados de maneira lúdica, fazendo com que as crianças se encantem pelo processo de plantar e cultivar, fornecendo novas oportunidades para a compreensão de tais questões.

Vasconcellos (2006, p. 146) evidencia que “a valorização das atividades recreativas e contemplativas junto à natureza é devido ao caos urbano e a natureza identificada como princípio de ordem ecológica”. É fundamental que as crianças se encantem com os benefícios da natureza, não deixando simplesmente que o olhar do homem perca sua capacidade de compreender as necessidades do meio ambiente.

Assim, “para a educação ambiental, sua apropriação pelas escolas não deve se dar como imitação da sala de aula, mas na superação do já tradicional pensar globalmente e agir localmente para um pensamento integrador de pensar e agir local e globalmente” (Sorrentino; Trajber, 2007, p. 20).

Com isso, muitas escolas estão descobrindo que ao oferecerem passeios ao ar livre, conseguirão aumentar o interesse das crianças pela natureza. Mello (2002) aborda a técnica da aula-passeio como importante recurso pedagógico, pois permite que os alunos se interessem mais pela realidade a sua volta, já que as antigas lições pedagógicas são substituídas por atividades mais prazerosas e inovadoras.

Esses passeios podem ser realizados no próprio entorno da escola, pelo bairro, ou até mesmo em locais mais distantes da cidade, desde que sejam utilizados para ensinar às crianças sobre o meio ambiente e suas necessidades. Este método permite o despertar das crianças para a consciência ambiental, sendo que através dos passeios as crianças conseguem assimilar os conteúdos ensinados em sala de aula com a vida real.

Mello (2002) ainda ressalta que é imprescindível sistematizar o conhecimento obtido durante as aulas-passeios através do desenvolvimento de atividades artísticas e coletivas. Considerando que na educação Infantil as crianças se encontram em processo de alfabetização, estas atividades devem contribuir com a decodificação da escrita e da

leitura, auxiliando no registro do saber por meio de desenhos, colagens, pinturas, maquetes e apresentações de teatro. Além disso, permite a garantia do processo de investigação e ação.

A educação ambiental é capaz de promover a inserção social da criança num mundo ambientalmente responsável, visto que as crianças costumam a praticar hábitos mais responsáveis pela sua própria realização pessoal, e não apenas por obrigatoriedade. Isto faz com que sejam consideradas vetores da sociedade para a formação de cidadãos mais conscientes. Assim, ao se tornarem conscientes dos problemas que rondam o nosso planeta, as crianças passarão a exercer um verdadeiro papel como cidadãos no próprio meio em que vivem.

ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR EDUCAÇÃO ENCLUSIVA E AMBIENTAL NA ESCOLA

Para que a Educação Ambiental ocorra de maneira efetiva e significativa na Educação Infantil, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam comprometidas com o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo das crianças, respeitando suas limitações e peculiaridades inerentes à fase da infância. Tal abordagem é essencial para a formação de uma consciência ecológica que transcenda a mera obediência a regras impostas e se fundamente na construção de uma nova cultura de valores e atitudes sustentáveis (Santos; Silva, 2017). A criança, compreendida como sujeito ativo no processo de aprendizagem, deve ser estimulada a entender seu papel na sociedade e a importância de cuidar do meio ambiente em que vive, internalizando comportamentos socialmente responsáveis.

Nesse sentido, Dias (1998) destaca que a Educação Ambiental, para que possua um caráter integrador e transformador, deve ser estruturada de forma interdisciplinar, contínua e com uma perspectiva global. Isso permite à criança perceber a interdependência entre os seres humanos e a natureza, desde os primeiros anos de vida escolar. Todavia, é necessário que as propostas pedagógicas valorizem a natureza da infância e assegurem um currículo ambiental formador, que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e afetivas da criança.

A atuação docente é central nesse processo. O professor, sobretudo na Educação Infantil, deve adotar práticas que estejam alinhadas ao eixo “Natureza e Sociedade”, incorporando estratégias que conectem os conteúdos à vivência concreta da criança.

Conforme Oliveira e Toniosso (2014), o educador deve operar com base em uma abordagem construtivista, considerando os esquemas de conhecimento prévios das crianças, articulando-os com os saberes escolares e cotidianos. Isso proporciona às crianças uma nova forma de interpretar e compreender o mundo, favorecendo a construção de um olhar crítico e reflexivo.

A organização dos conteúdos deve ser adequada às diferentes faixas etárias. Para crianças entre 0 e 3 anos, as atividades educativas devem priorizar a observação e a exploração do meio, os cuidados com animais e plantas, além do respeito às relações humanas. Essas experiências devem ocorrer por meio de narrativas, musicalização, jogos simbólicos e outras práticas lúdicas que estimulem a apropriação do conhecimento (BRASIL, 1998). Para as crianças de 4 a 5 anos, os conteúdos podem ser organizados em blocos temáticos que abordem, de forma mais aprofundada, as relações sociais, os lugares e suas paisagens, os processos de transformação do meio ambiente e os principais fenômenos naturais, promovendo uma compreensão mais ampla do mundo (BRASIL, 1998).

Segundo Vygotsky (1996), o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido apenas por suas características biológicas. É necessário que ela participe de experiências socialmente organizadas que envolvam aspectos afetivos e cognitivos, permitindo a formação de significados por meio da linguagem, do jogo e da arte. Assim, o lúdico torna-se ferramenta indispensável para a exteriorização de emoções e consolidação de aprendizagens significativas.

Neste contexto, é preciso atentar-se também para a construção de uma prática inclusiva que respeite as singularidades de cada sujeito. A Educação Ambiental, quando pensada sob uma perspectiva inclusiva, deve estar comprometida com a eliminação das barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas que dificultam a participação plena das crianças com deficiência. Mantoan (2003; 2006) ressalta que a inclusão escolar exige uma profunda ressignificação das práticas educativas, pautada no reconhecimento da diversidade como um valor essencial da vida em sociedade. Sardagna (2017) complementa ao apontar que práticas normalizadoras ainda persistem no ambiente escolar, o que reforça a necessidade de ruptura com modelos excludentes.

Além disso, as políticas públicas e os programas de formação docente devem considerar os aspectos do capacitismo que permeiam a educação, de modo a formar professores aptos a desenvolver uma educação ambiental crítica e inclusiva (Souza;

Machado, 2024). Neste sentido, a proposta curricular para a infância precisa assegurar um espaço de aprendizagem que favoreça a constituição da identidade da criança e a construção de princípios éticos voltados ao cuidado com a vida em todas as suas formas (Biazotto, 2014).

Por fim, a educação ambiental, desde os anos iniciais da infância, deve ser compreendida como uma dimensão fundamental da formação humana, contribuindo para a inserção das crianças na sociedade de forma ativa, crítica e participativa. Conforme Ferraz (2007), os sujeitos considerados diferentes, como as crianças com deficiência, devem ser respeitados em sua especificidade, e o ambiente escolar precisa garantir condições efetivas de aprendizagem para todos, numa perspectiva inclusiva e emancipadora.

CONCLUSÃO

Dessa forma, constata-se que a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil, especialmente na etapa da pré-escola, constitui uma estratégia essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas o fortalecimento de competências cognitivas e socioemocionais, mas também a formação de uma consciência crítica e ambientalmente responsável desde os primeiros anos de vida. A abordagem ambiental, quando articulada com práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas à diversidade e às especificidades da infância, potencializa o processo de aprendizagem e favorece a construção de valores éticos, colaborativos e sustentáveis.

Nesse contexto, a inclusão se apresenta como princípio estruturante da prática pedagógica, ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou socioeconômicas, tenham acesso a experiências significativas de contato com o meio ambiente e com os saberes que dele emergem. Atividades como aulas-passeio, vivências em hortas escolares, jogos simbólicos, contação de histórias e dramatizações constituem importantes estratégias para a efetivação desse processo, na medida em que respeitam os modos próprios de ser e aprender da criança pequena, conforme defendido por Mantoan (2003, 2006) e corroborado por Sardagna (2017) no debate sobre práticas educativas inclusivas.

Portanto, a Educação Ambiental na pré-escola deve ser compreendida como um direito de todas as crianças e como uma ferramenta poderosa para a promoção da

cidadania, da equidade e da sustentabilidade. Para tanto, é imprescindível que os professores sejam devidamente formados para atuarem com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e competência na mediação do conhecimento ambiental em contextos educativos diversos (Souza; Machado, 2024). Tal perspectiva reforça a importância das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada docente, conforme destaca Leite (2004), e reafirma a necessidade de se promover uma educação que, desde a primeira infância, seja inclusiva, crítica e comprometida com a preservação da vida em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.
- BARROS, Verônica; TOZONI-REIS, Marília. Reinventando o ambiente: Educação Ambiental na Educação Infantil. Cadernos da Educação, Pelotas, n. 34, 2009. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n34/09.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- BLAZOTTO, Lucimara. A brincadeira e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4396/1/MD_EDUMTE_2014_2_51.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 3, 1998.
- CAPRA, Fritjof et al. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2008.
- DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1998.
- DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- FERRAZ, Roselane Duarte. Os sujeitos considerados diferentes e o contexto educacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO;

SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 2007, Maringá. Infância e práticas educativas. Maringá: Arq. Mudi, 2007. v. 11, Supl. 2.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, jul. 2003.

LEITE, Elaine Sílvia Martins. O diálogo com as culturas de infância para o presente: um princípio da Educação Ambiental na escola. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PIETRO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, Silvana Aparecida. A aula-passeio. Curso de Extensão “Educação Ambiental: princípios e práticas”. Botucatu, 2002. (Apostila).

OLIVEIRA, Gláucia Cristina Soares de; TONIOSSO, Juliana Panizza. Educação ambiental: práticas pedagógicas na educação infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, v. 1, n. 1, p. 30-43, 2014.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

SARDAGNA, Helena Venites. Práticas normalizadoras na educação especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 61, p. 37-52, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24870>.

SOUZA, Katarine Lapuente; MACHADO, Juliana Brandão. Formação de professores e educação inclusiva: contribuições das pesquisas sobre capacitismo. Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais, Santo Ângelo, v. 10, n. 2, p. 1-14, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



CAPÍTULO 6

A ABORDAGEM BILINGUE NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Daniel Mamede Leite

especialista em letras libras pela Universidade farese, Santa Maria de jetibá, Espírito
Santo. ES

mamede1234@gmail.com

Angélica Bittencourt Galiza

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do
Pará (UEPA/ PPGED

angelicagaliza@yahoo.com.br

Natália Medeiros Oliveira

Especialista em atendimento educacional especializado
Pela FACULDADE DE CIÊNCIAS DE WENCESLAU BRAZ- FACIBRA
e ESPECIALISTA EM LIBRAS-FACULDADE DE PATRICINIO-FAP

e-mail nataliamedeiros12@yahoo.com.br

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia
Universidade do Estado da Bahia
Bacharel em Direito
Fasete (unirios)
adrianorc@hotmail.com

Elisa de Sousa Coelho

Pós graduação: AEE
elisacoelho410@gmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)
Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)
Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS
dr.h.c.silva@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação
UNADES: Paraguai
ltgpsh@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi
Profissional da Educação Física
Graduanda do 8º semestre em Enfermagem
pereirarosane@hotmail.com

Alba Estevam Batista

Mestrando em Educação
Universidad Europea del Atlántico
alba.ebatista@gmail.com

Samantha de Souza Leal Ribeiro

Especialista em educação inclusiva

Faculdade Facuminas

samlealbiologia@gmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia

Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas

Alexassvy1001@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e

Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia

Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg

dalvaeas@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

INTRODUÇÃO

A visão de que linguagem é um meio de adequação do indivíduo a sociedade, sempre esteve presente nas abordagens tradicionais e elitista de educação. Predominando na esfera educacional dos anos 60 até o final dos anos 80. Enquanto um instrumento padronizado de comunicação e de transmissão de ideias, E, portanto, o fator de interação que une o ser humano ao convívio social. Além de um instrumento construtor das práticas sociais condicionadas e da identidade psicológica do ser humano.

Neste sentido torna-se importante observar que todo sujeito social vive em uma dada realidade, convivendo com diferentes experiências e aprende a estabelecer um processo formal ou informal de comunicação. Um indivíduo que fica isolado da sociedade e aprende a linguagem tardiamente, tem uma percepção diferenciada da realidade, suas ideias não se

limitam a símbolos ou abstrações, palavras. Sons e elementos linguísticos vinculados à oralidade pela falta de estímulos orais/auditivos Inter-relacionados na conversa entre sujeitos sociais.

Suas percepções estarão abertas, a partir de um determinado estímulo sociolinguístico e cognitivo, originado pelo sentido genérico de experiências vivenciadas que determinara o seu conhecimento de mundo. Este sentido poderá estar ou não livre de pré-conceitos, rotulados e/ou padronizados pela sociedade, que instituídos em uma vivência dialógica e gradativa. Dará as bases para a definição de seu modo de ler e compreender o mundo.

Assim a esfera de percepção social de conceitos padronizados como verdadeiras neste contexto não estão analisados nas possibilidades sociolinguísticas e perceptuais do sujeito surdo pelo fato de possuir um padrão seletivo de linguagem pré-existente, conceitual hegemônico e tradicionalista de enfatizar o nível hierárquico de perfeição da língua oral. Mas que se analisadas à luz das possibilidades linguísticas e cognitivas do sujeito surdo serão fatores sociolinguísticos, sociais de práticas articuladoras que se utilizam a lógica/possibilidade, sem a imposição de regras (normas) para a regulação da prática do ensino da língua portuguesa escrita para surdos.

Para isso, é preciso identificar as possibilidades de aprendizagem desta pessoa, o que implica no recolhimento de suas vias de captação, integração e compreensão do mundo. E neste teor de discussão que o tema em estudo tem como objetivo a análise do processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo surdo no ensino fundamental. Como um meio alternativo de possibilidades a ser compreendidas e adquiridas através de metodologias própria a sua percepção do mundo.

Inúmeros estudiosos dedicados à questão tem mostrado que a linguagem é um instrumento mediador da aprendizagem. E deve ser adquirida através da interação, enquanto elemento que institui o desenvolvimento da fala social.

Compreendemos a linguagem como uma habilidade inata e impulsionadora da necessidade de interação entre sujeitos. A qual vai depender de uma língua para ser desenvolvida como fala social a ser usada pelos indivíduos em seu processo de comunicação, e necessariamente vai depender de um código gráfico para registro do conhecimento adquirido.

Deste modo podemos salientar que no processo de educação bilíngue, a criança surda passara a ter desenvolvimento cognitivo – linguístico equivalente ao verificado na

criança ouvinte, e pode desenvolver uma relação harmoniosa também aos ouvintes tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária em sua forma escrita.

É nesta linha de pensamento que organizamos o presente artigo. Fazendo uso da abordagem bibliográfica, como metodologia de pesquisa. E a partir desse núcleo analítico, conceitual e reflexível sobre o tema em destaque. Com critério de conduzir o seguinte questionamento: - de que maneira a língua portuguesa escrita é compreendida e adquirida pelo surdo? Considerando sua habilidade comunicativa gestou/espacial e viso/motor, diferenciada da língua da oral/auditiva majoritária.

Esta reflexão foi organizada em quatro tópicos em caráter introdutório que se inicia com a subtema a importância da linguagem para constituição do sujeito surdo, seguindo pela compreensão da Educação dos Surdos na perspectiva Bilíngue, Aquisição da Língua de Sinais como primeira língua para o surdo, Aquisição da língua portuguesa para surdos e as considerações finais argumentativas.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO

Vivemos um momento de profunda transição tanto na esfera social, quanto na educacional. Estão surgindo no contexto social e escolar da atualidade discurso sócio interacionistas, humanistas e históricos de compreender o processo de ensino e aprendizagem baseados na visão de diferenças humanas, acessibilidade e inclusão; todas as teorias buscam de quaisquer formas os caminhos que devem permear o processo sobre a educação das pessoas surdas. Essas discussões se dão tanto em relação a aspectos informais quanto formais e fazem jus as práticas pedagógicas com características opostas às tradicionais, a realidade evidencia a sua falta de concretização. Entendendo que existe um paralelo internacionalizante das experiências comunicacionais, sociais, políticas e filosóficas conduzidas no interior da prática e do processo de aquisição da linguagem.

Segundo Vygotsky, (1988, P. 40):

A linguagem foi criada ao longo de todo o desenvolvimento histórico da humanidade, e é com o auxílio desse recurso que a criança pode se comunicar com as pessoas que a rodeiam, por meio da linguagem, que se manifesta com uma função social, que, com o passar do tempo e de forma gradual, é utilizada para o desenvolvimento de seus processos internos. Portanto, a linguagem, além de ser um meio de comunicação resultado do desenvolvimento humano e social, é primordial para o desenvolvimento e regulação dos processos internos próprios da criança.

Como fator interno e inato de desenvolvimento no sujeito a linguagem estará ao seu dispor para o estabelecimento de uma possível interação social, onde ele estabeleceria meios de se desenvolver socialmente. A partir dos condicionantes sociais existentes, que podem ser gradativamente alterados por ele em sua convivência social, considerando os processos internos pré-existentes em sua condição como ser humano historicamente determinado.

Por outro lado, **Fernandes (1990)** afirma que o homem é um agente ativo do meio social, porém não se constitui como produto desse meio, mas esse meio em uma sociedade estruturada disponibiliza instrumentos para que o homem possa se organizar no ambiente em que vive e nesse universo, a linguagem surge como um dos instrumentos de relevância fundamental a formação do ser humano, sendo um elemento simbólico essencial para organização e desenvolvimento do pensamento. Incluindo aqui o sujeito surdo em seu processo de interação social.

Em **Salles et al (2007)**, este aspecto é observado como de fundamental importância ao desenvolvimento da linguagem humana é convívio entre pares numa dada comunidade linguística, que fala pelo menos a mesma língua materna, aprendida com rapidez impressionante, até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades linguísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência linguística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição.

Goldfeld, (2002), traz a discussão a ideia de que no período de aprendizagem a criança, apresentará significantes atrasos em relação à aquisição da linguagem oral, uma vez que esse processo de aprendizagem depende do meio social em que vive as interações comunicativas, audição e língua comum. É neste sentido que as palavras vão ganhando significados por meio do diálogo num determinado contexto.

Entretanto **Fernandes (1990)**, cita que a ausência de audição na criança produz a perda do contato com a linguagem oral, gerando prejuízo no desenvolvimento emocional, comunicativo, do pensamento, e do processo educacional do surdo. Nesta visão, a aquisição da linguagem oral é um fator primordial para a organização e formação do pensamento na criança surda. Que por apresentar uma ausência de percepção auditiva, fica condicionada numa realidade inversa ao seu efetivo desenvolvimento emocional/psicológico e linguístico. Uma vez que a falta da audição neste sujeito reduz a

ampliação da percepção de mundo, abstração e generalização do conhecimento necessário do mundo em que vivi

A autora enfatiza ainda que;

O atraso da linguagem advém da dificuldade em lidar com o abstrato, uma vez que a linguagem é um processo abstrato do conhecimento e esse retardo leva o surdo a ter um pensamento mais concreto, dificultando sua internalização. Com isso, o surdo também terá dificuldade em abstrair os conhecimentos subjetivos do mundo e dos objetos, permitindo que sua aquisição de linguagem abstrata seja bem restrita (Fernandes, 1990, p. 30).

Visando aguçar o debate em torno da questão citaremos Góes (1999) que ressalta o fator aqui apresentado como crucial ao sujeito surdo, porque esta nasce imerso em relações sociais, e é concretizada por meio do uso social da linguagem. Pois, se a única via de acesso à linguagem depender da via auditiva, a possibilidade de integração desse sujeito ao meio social será restrita.

Partindo desse patamar de relações sociais determinadas, as possibilidades de interações significativas entre o indivíduo surdo e o meio não advém da via oral/auditiva de uma fala social padronizada como única e adquirida por meio da audição. E neste sentido, não existe restrição ou impossibilidade de desenvolvimento afetivo/intelectual e linguístico na criança surda, pois a língua de sinais é um elemento comunicativo de suma relevância para manter as relações entre este sujeito e o mundo.

Dessa feita, a língua de sinais é um elemento simbólico/linguístico com sentido e significado comunicativo independente da oralidade e da audição. A qual denota uma forma de desenvolvimento genérico/cognitivo e genuíno em processamento no cérebro, via canal visual/espacial/motor, que para o surdo, irá servir de fonte construtora de sua subjetividade, uma vez que a Língua de sinais aumenta suas relações interpessoais, melhora a qualidade das interações e possibilita um meio eficiente de construção da leitura do mundo (Coldfield, 2002)

Para a maior relevância as ideias aqui postuladas iremos realizar um paralelo temático e interligar os assuntos nesta abordagem compreendendo o contexto da aquisição da linguagem pela pessoa surda a partir da compreensão das perspectivas da visão bilíngue.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

As propostas educacionais direcionadas aos surdos têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades e não é isso que acontece na prática tradicional de ensinar os contextos do aprendizado da linguagem em seu aspecto gráfico e oral. Pelo fato de que as diversas propostas pedagógicas estão limitadas, de modo que ao final do ensino fundamental menor, essas pessoas não se mostram capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos escolares.

E neste contexto apresentamos vários teóricos que abordam propostas educacionais para identificar e apontar possíveis caminhos de resolução com preocupação concentrada a realidade escolar dos surdos no Brasil. (Lacerda, 1998).

Em Sales (2007) apontamos a ideia de que os condicionantes históricos e sociais demarcam uma maneira dialética de conceber o sujeito surdo em seu processo de interação social, ao afirmar que:

Porém, a trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania ao longo do tempo. A rigor a história da educação de surdos no Brasil é um pequeno capítulo da longa história em todo o mundo. Nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida. Posteriormente, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto, as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura. (Salles, et al, 2007, P. 30).

Na visão de Damásio (2005), esses fatores históricos e sociais embasam as concepções sobre a educação de pessoas com surdez em três abordagens fundamentais, dialéticas e diferentes: a oralista, a comunicação total e a bilíngue cada um com sua concepção de surdo e de surdez. Tais propostas educacionais centraram-se, ora na inserção desses alunos na classe comum, ora na classe especial ou na escola especial.

Ainda em Damásio (2005), essas concepções não tiveram bons resultados, porque no oralismo visava-se apenas o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social quanto na escola. Rotulando, o surdo de deficiente e a surdez como uma perda da capacidade Humana para a linguagem, em detrimento da importância dos conteúdos de ensino na constituição da cidadania ativa do sujeito surdo.

O predomínio do oralismo perdurou por muito tempo do século XIX, com a superioridade do oralismo no congresso de Milão e durante parte do século XX, porém

na maioria das escolas, o sistema era questionado por pessoas que achava de suma importância a língua de sinais.

Devido a insatisfação de pais, comunidade surda e também alguns autores com relação ao oralismo, começaram a surgir mais estudos sobre a língua de sinais e com eles várias alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. A ideia defendida nessa proposta, equipara a língua de sinais como língua natural dos surdos, que porque podem, mesmo sem o uso da audição. Apresenta habilidades para desenvolver uma linguagem gesto/espacial carregada de subjetividade e cognição.

Logo o modelo de educação bilíngue surgiu para contrapor-se ao modelo oralista, e assim definir o canal viso/motor como um elemento de fundamental importância para aquisição da língua na pessoa surda. Ao apresenta-se como mola mestra no desencadeamento de um espaço linguístico linear de desenvolvimento efetivo nesse processo. (Lacerda, 2000).

Em vista disso, o interesse de alguns autores sobre as línguas sinais e o bilinguismo, possibilitou ao surdo ser visto como uma pessoa com potencialidade e possibilidade comunicativa, que deve ter respeitada a sua forma de expressão e a parti desta, situar estratégias de ensino para a aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

É nesse modelo bilíngue que se propõe um olhar sobre a diferença de aquisição da linguagem, no contexto da formação da pessoa surda, cuja surdez instalada não extingue sua condição humana de ser histórico/social determinado por relações e determinante de interações com o mundo a sua volta. Em cujo meio predomina o seu direito a uma experiência educativa preconizada a exposição, o mais precocemente possível, à língua de sinais (Carnio, 2000, p. 58).

Entendendo o nível de relevância de um processo sistemático de relações sociais e educativas saudáveis, partimos para a focalização do estudo do processo de aquisição da língua de sinais como modalidade de primeira língua.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PARA SURDO

Partindo da ideia de que uma das condições para o desenvolvimento cultural é a capacidade que o ser humano tem de comunicação através dos símbolos, além de se constituir na realização mais elaborada e completa do homem em sua capacidade de

operação com signos o que infere à aquisição da língua um lugar privilegiado no que se refere ao desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido compreendemos que o ser humano apresenta habilidades inatas para descoberta de uma maneira de adaptação, meios e novas formas de pensamento transformando em percepção/concepção de mundo através da aquisição gradual de um sistema simbólico.

E, portanto, a linguagem surge como parte integrante e integradora deste universo simbólico, representativo e mesclado de significados que desenharam de forma abrangente uma capacidade cerebral do homem em estabelecer sentidos diferentes em espécie de qualquer outro organismo. Tratando-se de um conceito de signo linguístico fundamental ao estudo do desenvolvimento dos processos de significação, considerados em suas etapas de evolução cognitiva. (Guarinello, 2007).

Assim, o processo de significação cognitiva deve considerar a naturalidade simbólica da língua de sinais enquanto modalidade de primeira língua dos surdos que se desenvolve gradativamente por meio da percepção visual, apresentando etapas similares de evolução de uma língua materna constituída em níveis de desenvolvimento, iniciando pelo manuseio dos primeiros sinais representativos dos objetos, coisas e /;ou elementos simbólicos percebidos visualmente pelo surdo, seguindo-se pela etapa de constituição das primeiras frases sinalizadas naturalmente e veiculadas aos parâmetros morfológicos, fonológicos, semânticos e gramaticais da língua de sinais. Que por sua própria estrutura lexical permite elucidar qualquer conceito expresso através dela.

É neste contexto citamos:

Sacks (1998),

O que a difere das línguas orais é o seu canal de comunicação que é o gestual-visual. Além disso, ela se articula por meio das mãos, expressões faciais e corporais. Porém, um dos fatores que impede o acesso do surdo à língua de sinais nos seus primeiros anos de idade é esta concepção errônea de que ela é apenas pantomima e não oferece recursos linguísticos satisfatórios para uma comunicação efetiva. Sabe-se que muitos surdos nascem em famílias ouvintes e estas muitas vezes não aceitam a surdez e a língua de sinais como uma língua que proporciona ao surdo a oportunidade de se comunicar. Sacks (1998, p. 60)

Logo é mister dialogar que a pessoa surda em contato com a linguagem o mais cedo possível, estabelece fases em seu processo de desenvolvimento de uma língua natural e coaduna etapas gradativas de aquisição de outra língua que não é aquela usada em sua

interação social. E tais fatores são bases fundamentais para o seu desenvolvimento linguístico.

Em Oliveira (1993)

Uma criança surda ser privada de língua de sinais como sua primeira língua e apenas aprendiz da língua portuguesa, equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-la de seu direito a ter a sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1993, p. 59)

Então, a língua de sinais deve ser a primeira língua adquirida pelas pessoas com surdez, simplesmente pelo fato dela não ouvir os sons da língua oral e apresentar uma língua natural desprovida da sonoridade e plenamente desenvolvida pela percepção visual, que assegura uma comunicação completa e integral. Diferentemente da língua oral, a língua de sinais permitira as crianças surdas em idade precoce de comunicar com os pais, desde que ambos adquiram com naturalidade **(Quadros, 2007)**.

Então somos a favor da concepção de que a língua de sinais é importante para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo da criança surda, por permitir a aquisição do conhecimento sobre o mundo que o cerca e facilitar a sua identificação com o mundo surdo, um mundo a qual a criança pertence e situa sua interação comunicativa. Além disso, é uma porta para aquisição da língua portuguesa escrita. Um estímulo vital para aquisição da segunda língua.

Apesar disso, muitos alunos surdos inseridos no ensino fundamental apresentem grandes dificuldades para perceber e produzir uma língua oral na sua modalidade falada, esperando vários anos para alcançar um nível satisfatório, mesmo com esforços de profissionais que os cercam e o uso de suportes tecnológicos.

Em Quadros E Karnopp, (2004) podemos observar que:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um

problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. (Quadros e Karnopp, 2004: 30).

E mais adiante Quadros (2007) cita as duas línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, a língua de sinais Brasileira e o português no contexto mais típico no Brasil, fazem parte de uma realidade educacional e da vida dos surdos fora da escola .com suas respectivas representações sociais e em cujo meio deveriam desempenhar sentidos na escola e na vida dos surdos, a partir do momento em que são refletidas dentro de uma perspectiva surda.

As línguas de sinais não são meramente gestos e mímicas, são um código linguístico usado com naturalidade pelas comunidades surdas e com estruturas gramaticais próprias. As línguas de sinais possibilitam o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, uma vez que favorecem o acesso destes aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade.

Na visão de Pereira (2000), a língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A língua é um instrumento cognitivo do pensamento e da ação e bem sabemos que as diferenças sociais perpassam o seu domínio e uso. Dominá-lo significa conhecê-la como elemento de posse de um poder simbólico com o qual podemos argumentar confrontar opiniões, expressar o pensamento, dentro das expectativas de diferentes usos sociais.

Como a língua já faz parte do conhecimento do aluno, o seu estudo requer a revisão do legado recebido, como ponto de partida para a compreensão do seu significado social e cultural. Ao mesmo tempo em que o compreende, o aluno deve aprender as possibilidades dos múltiplos usos sociais da língua, em diversas condições, como protagonista de sua própria voz.

Entretanto Bueno (1998) apresenta uma visão de que:

Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a Língua Portuguesa em casa, na interação com os familiares, a maior parte das crianças surdas

vai aprendê-la na escola. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente as crianças surdas são privadas de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento, tais como conversas com a família e cotação de história, entre outras. Em decorrência disso, geralmente as crianças surdas chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa. (Bueno, 1998, p. 56)

Confirmando esta visão Crystal (1997) argumenta que a língua materna ou primeira língua- Libras diferenciam de quaisquer outras línguas que a criança surda possa adquirir. E como modalidade linguística diferente, terá que ser compreendida pela criança surda antes de ser posta em contato com a língua portuguesa. Como uma nova língua.

A língua portuguesa ocorre em duas circunstâncias distintas: como língua diferente ou como uma segunda língua, tendo como suporte de aprendizagem a Língua de sinais, como língua natural.

Segundo **Quadros (2007, p.46)** muitas são as razões que dificultam a aprendizagem a escrita da Língua Portuguesa pelo surdo, primeiramente pelo fato desta não ser a sua língua natural, outro fator está na diferença de modalidade das línguas, sendo a Língua de Sinais representada por uma modalidade espaço-visual e é essa diferença de modalidade que determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. Soma-se a isto o fato, que nas escolas a escrita da Língua Portuguesa ser ensinadas na forma da oralidade, que não irá favorecer a aprendizagem do aluno surdo.

A questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa há muito vem sendo tema de estudos, pesquisas, debates e propostas. No entanto, existem ainda lacunas sobre metodologias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que abranjam as perspectivas dos valores surdos.

Estes valores muitas vezes não nesta sendo considerados no contexto do processo de ensino e aprendizagem pois:

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao *status* das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com papel principal. As

implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão. (Quadros, 2007, p.31).

Entretanto por muitos anos a escola não deu muita atenção a especificidade do aluno surdo, tratando da mesma forma que os ouvintes, os mesmos eram submetidos a usar os mesmos materiais, os mesmos métodos de aprendizagem da língua escrita, com isso a pessoa com surdez não terá um bom domínio da língua, ou seja, a má compreensão de muitas palavras no texto.

Para Santana (2007), a língua de sinais não pode ser usada ao mesmo tempo com o português, pois as pessoas a língua de sinais não podem ser usadas ao mesmo tempo com o português, pois a pessoa surda não tem a capacidade de processar as duas línguas simultaneamente com estruturas diferentes. Por isso o processo de aquisição de uma nova língua deve ser feito de forma consciente respeitando todas as dificuldades que o aluno possa encontrar, assim cabe aos educadores utilizarem todos os recursos necessários para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Em relação a essas dificuldades Santana (2007) comenta que destas considerações existem problemas mais complexos relacionados ao aspecto familiar, já que maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes e não possuem um ambiente linguístico adequado. Interligando-se a isso, destaca-se o aspecto educacional, pois estas crianças ao entrarem na escola não possuem um sistema de comunicação comum e dependendo da instituição de ensino não há professores surdos e bilíngues, o que acarreta a elas numa vida escolar sem êxitos.

E neste sentido.

[...] a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam. É uma linguagem silenciosa. [...] A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto. (Quadros, 2004, P. 99).

Para Guarinello (2007, P. 199);

O surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. Assim, o processo de aquisição da

linguagem escrita baseia-se na interação com o outro, e nessa parceria reconstroem-se os sentidos dos textos.

Desse modo, precisa-se entender a escrita do surdo sem compará-la com a do ouvinte. A língua de sinais, por ter uma estrutura diferente, faz a escrita de a língua portuguesa ser realizada preferencialmente com palavras de classe, como ocorre na estrutura da língua de sinais. E é com base nesta língua que sua linguagem interna “organizaria” a escrita.

Portanto escrever e ler estão relacionados não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito, com textos escritos e com a sua inserção na sociedade letrada. Esse fator deve ser considerado nas discussões da área de educação para que se possam aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes formas de configurações textuais. Ou seja, proporcionar ao máximo, a “imersão” do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas, assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo focalizamos argumentos que caracterizam a Libras como uma língua usada pelos surdos de forma natural, e portanto, a primeira língua, aquela cujo aprendizado é espontânea. O Português é a segunda língua, ela não é adquirida, é aprendida; e essa aprendizagem não ocorre de maneira é natural ou espontânea.

Logo como modalidade de primeira língua, a língua de sinais poderá ser um suporte para favorecer o entendimento da língua portuguesa escrita enquanto uma língua que proporciona comunicação para diferentes interlocutores e com interlocutores ausentes. Além disso, a aquisição de novos conhecimentos a capacidade de lidar com diferentes formas textuais pode fazê-lo compreender que a escrita é outra língua com regras gramaticais, estruturação formal e organização diferente da língua de sinais.

Entretanto vivemos em um mundo plural onde não cabem generalizações formuladas onde. Nem todos os surdos usuários da LIBRAS são expostos a língua portuguesa. E por isso, nem todos os surdos escrevem ou apresentam alterações na escrita, nem todos os surdos são alfabetizados ou tem oportunidade de frequentar a escola básica e a universidade. Ainda assim todos se comunicam.

Não importa a forma todos os sujeitos sociais apresentam uma ou mais formas de entrarem em contato com o mundo. Cabem a todos nós, cidadãos, respeitarmos as diferenças e darmos condições para que todos se desenvolvam de maneira plena, sem sofrimentos, sem humilhações e sem comparações.

Logo ignorar que diferenças existem é tão excludente quanto somente darmos importância a elas. O respeito às diferenças é condição singular para termos uma escola mais justa e humana.

A realidade da qual esta abordagem se reporta, no entanto, reflete uma certa perspectiva linear básica na releitura da realidade e nos direciona no cerne do leque de possibilidades a ser desenrolado no processo de aprendizagem do português escrito pelos surdos.

E a partir do momento em que são compreendidos como sujeitos de uma cultura visual por via de regras, os professores procuraram, no entanto, ensinar a língua escrita pela via auditiva, esquecendo-se do fator visual, como elemento de percepção dos signos linguísticos entre outras simbologias significativas ao sujeito surdo.

Neste contexto, as palavras não são ensinadas através do significado em Libras dentro de diferentes parâmetros, e o surdo vai aprendendo a usá-las para se comunicar através do português escrito. Mesmo assim os surdos acham esse processo cansativo. Na verdade, enfatizamos que se expressar em uma língua pensando por outra é um tanto difícil e, portanto, quanto temos um texto surdo temos a nítida sensação de que ali se expressa um estrangeiro. No início essa expressão é bastante incompreensiva, mas com o tempo vai se aperfeiçoando. Até chegar lá muitos deles desistem.

Entendemos que para o surdo chegar a aprender a escrita da língua portuguesa vai precisar de muito empenho e força de vontade, além de sentir a necessidade para a comunicação por meio desta forma gráfica de expressar ideias.

O ideal seria então, estabelecer neste instrumento de pesquisa argumentos teóricos conceituais que possam dar bases sólidas para que o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo sujeito surdo, possa ser menos doloroso e mais efetivo. Para que esse argumento deduza um processo de ensino de escrita que não fica apenas a desejar.

Em momento algum, foi nossa pretensão difundir metodologias ou ferramentas para auxiliar no processo de escrita da pessoa com surdez. O nosso objetivo maior foi contextualizar bases teóricas para os não surdos ou para os que não convivem com esses

sujeitos, compreendam que existe uma outra realidade que eles precisam conhecer. A língua de Sinais existe, e a aquisição de língua escrita pelos surdos pode não ser tão espontânea, como para a maioria dos ouvintes.

É neste sentido que conhecer para acolher. E acolher para poder respeitar e incluir, trará bases a construção de uma prática de ensino contextualizada nas possibilidades e não nas dificuldades que o surdo apresenta ao tentar escrever

Assim argumentando, a língua portuguesa na forma oral é a primeira língua para os indivíduos ouvintes nascidos no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua dos surdos, ou sua língua natural. Considerando que a maioria dos surdos - aproximadamente 95% - são filhos de pais ouvintes uma minoria - 5% - são filhos de pais surdos, o surdo está exposto à língua portuguesa no seu contexto familiar e social, entretanto, ele também está incluído em uma comunidade surda, onde a Libras é a língua dominante. Logo, cabe-nos salientar definitivamente o caráter bilíngue do ser surdo.

Por outro lado, é importante reconhecer que esta condição bilíngue do surdo é apenas o início de um longo percurso a ser trilhado onde novas questões se colocam novas descobertas, desafios e reflexões são impostas a nós estudantes, pesquisadores, professores e aos espaços pedagógicos em geral.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno cedes**, v. 46, p. 41-56, ano 9, set. 1998.

CARNIO, M.S. **Leitura no deficiente auditivo**: reflexões em torno da técnica de cloze. São Paulo: Plexus, 2000.

DAMÁZIO, M. F. M. **Concepções Subjacentes**: Educação das Pessoas com Surdez, 2005.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C.B.F. **As diferentes concepções de linguagens na prática fonoaudiológicas**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. Rio de Janeiro: INES, 2000.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Art Med. 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SALLES; et al. **Ensino da língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SATANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: 2007.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.



CAPÍTULO 7

A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Cíntia Darlen Araújo Arruda

Licenciada Plena em Língua Portuguesa/Inglesa

Universidade de Uberaba - UNIUBE

E-mail: cintiadaa@gmail.com

Juliana Costa de Oliveira

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores - Universidade
Europeia do Atlântico (UNEATLANTICO) - Espanha.

Email: julianacostaa0123@gmail.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Elcias Oliveira da Silva

Doutorando em Direitos Humanos
Universidade de Salamanca, Espanha
elciassilva72@gmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)
Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)
Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS
dr.h.c.silva@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação
UNADES: Paraguai
ltgpsh@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi
Profissional da Educação Física
Graduanda do 8º semestre em Enfermagem
pereirarosane@hotmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia
Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas
Alexassvy1001@gmail.com

Marilene Santana de Almeida

pedagogia
Fael (Faculdade educacional da Lapa)
E-mail:marileneufmt@hotmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A democratização da gestão escolar e a adoção de metodologias ativas constituem-se como eixos fundamentais na reconfiguração da educação pública brasileira em direção a uma prática mais inclusiva, participativa e transformadora. Esses dois pilares, quando integrados de maneira eficaz, podem contribuir significativamente para o fortalecimento de uma escola equitativa, centrada no desenvolvimento pleno de todos os seus sujeitos. A gestão democrática, conforme prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), busca assegurar a participação efetiva da comunidade escolar — composta por gestores, professores, estudantes e famílias — nos processos decisórios, promovendo a transparência, a responsabilidade coletiva e a corresponsabilidade na construção do projeto político-pedagógico (BRASIL, 1996; Lück, 2016). Trata-se, portanto, de uma concepção de gestão voltada à cidadania e à emancipação, alinhada aos princípios de uma educação inclusiva.

Paralelamente, as metodologias ativas de aprendizagem, como a aprendizagem baseada em problemas (Problem-Based Learning), o ensino híbrido e a sala de aula invertida, representam inovações pedagógicas que se distanciam do modelo tradicional de ensino transmissivo. Tais metodologias são reconhecidas por sua capacidade de promover maior engajamento discente, desenvolver o pensamento crítico e fomentar a autonomia dos estudantes (Moran, 2018; Jonassen, 2014). Em contextos de vulnerabilidade, como o da educação pública brasileira, essas práticas podem desempenhar um papel ainda mais significativo na promoção da equidade educacional (Freire, 2019; Melo; Silva, 2022).

No entanto, embora os benefícios da gestão democrática e das metodologias ativas estejam amplamente documentados, sua implementação efetiva nas escolas públicas

brasileiras enfrenta diversos entraves. A ausência de formação continuada específica para gestores e docentes, a resistência cultural à participação coletiva, a carência de recursos materiais e tecnológicos e a fragmentação das políticas públicas educacionais são alguns dos fatores que dificultam essa integração (Oliveira; Santos, 2020; Santos; Oliveira, 2021). Além disso, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige a superação de barreiras atitudinais e estruturais que ainda persistem no cotidiano escolar (Montoan, 2003, 2006).

Autores como Mantoan (2003) e Pietro (Mantoan; Pietro, 2006) destacam que a inclusão escolar não se limita à presença física de estudantes com deficiência na escola, mas envolve transformações profundas na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Nesse sentido, a articulação entre gestão democrática e metodologias ativas pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos às necessidades da diversidade estudantil. Complementarmente, Florian (2014) argumenta que a inclusão educacional não pode ser avaliada apenas pela presença de estudantes diversos nas salas de aula, mas pela qualidade da participação e da aprendizagem proporcionadas a todos. Forlin (2010), por sua vez, enfatiza que a formação docente para a inclusão deve considerar abordagens inovadoras, centradas na colaboração, na reflexão crítica e no compromisso com a justiça social.

Dessa forma, esta pesquisa tem como problemática central a análise das condições e desafios para a integração da gestão escolar democrática com as metodologias ativas no contexto da educação pública brasileira. Apesar do reconhecimento dos benefícios que tais práticas oferecem de forma isolada, há escassez de estudos que abordem sua articulação de maneira sistemática, bem como lacunas quanto às barreiras que dificultam sua implementação de forma sinérgica nas escolas públicas. A necessidade de compreensão aprofundada desse cenário justifica o desenvolvimento da presente investigação.

Nesse contexto, a pesquisa propõe-se a responder às seguintes questões: (1) Como a gestão democrática pode ser efetivamente implementada nas escolas públicas brasileiras? (2) Quais são os principais desafios para a adoção das metodologias ativas no ensino público? (3) Como a participação da comunidade escolar influencia na adoção das metodologias ativas? (4) Quais são as percepções dos gestores sobre a integração da

gestão democrática com as metodologias ativas? (5) Quais políticas públicas podem facilitar essa integração?

Assim, o objetivo geral desta investigação é analisar as perspectivas e desafios para a integração da gestão democrática e das metodologias ativas na educação pública brasileira, compreendendo suas potencialidades para a consolidação de uma educação mais inclusiva e de qualidade. Os objetivos específicos incluem: (a) investigar os principais obstáculos à implementação da gestão democrática nas escolas públicas; (b) avaliar as condições necessárias para a adoção das metodologias ativas; (c) identificar as percepções de gestores e docentes sobre a integração desses conceitos; e (d) propor recomendações para políticas públicas que possam apoiar essa integração no cenário educacional nacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

2.1 Eixo/pilar epistemológico

O paradigma neoperspectivista giftedeano, formulado por Breviário (2021; 2022; 2023), foi adotado nesta pesquisa como o alicerce teórico-metodológico, orientando a análise das interações entre a gestão democrática e as metodologias ativas no contexto da educação pública brasileira. Este paradigma defende a coexistência de duas verdades principais: uma verdade objetiva, que é pronta, acabada, completa e perfeita, representando a realidade tal como ela é; e uma verdade subjetiva, que é inacabada, imperfeita, incompleta, e construída com base nas vivências cotidianas. A aplicação deste paradigma permite uma abordagem holística e complexa, que reconhece tanto as estruturas formais e normativas da educação quanto as práticas e percepções vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Na condução desta pesquisa, a verdade objetiva foi abordada através da análise documental e das normativas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e outras diretrizes oficiais que regulam a gestão escolar e a implementação de metodologias ativas. Esses documentos representam a verdade pronta e acabada, que fornece uma base estável e normativa para a análise. Segundo Milan et al. (2024), ao aplicar o paradigma neoperspectivista giftedeano em suas pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva, a verdade objetiva serve como ponto de partida para a compreensão das estruturas e diretrizes que moldam a prática educativa.

Paralelamente, a verdade subjetiva foi explorada através da revisão bibliográfica e documental narrativa, onde foram analisadas as experiências e percepções de gestores, docentes e outros atores educacionais sobre a implementação das metodologias ativas e da gestão democrática nas escolas. Aqui, a verdade subjetiva é construída a partir das vivências e práticas cotidianas dos sujeitos, o que Breviário (2023) descreve como essencial para compreender as nuances e as complexidades da prática educativa em contextos diversos. Essa abordagem permitiu uma análise mais rica e contextualizada, que leva em conta as particularidades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

A contribuição teórica deste paradigma para a pesquisa reside na sua capacidade de integrar diferentes perspectivas e verdades, oferecendo um quadro interpretativo que não se limita a dicotomias simplistas, mas que reconhece e valoriza a coexistência de múltiplas realidades. Essa abordagem foi crucial para compreender como as normativas e as práticas cotidianas interagem e se influenciam mutuamente, permitindo uma análise mais profunda e completa do fenômeno estudado. Além disso, essa perspectiva teórica se alinha com abordagens contemporâneas na pesquisa educacional, que enfatizam a importância da complexidade e da pluralidade na análise dos processos educativos (Hall, 2022; Giddens, 2020).

No âmbito empírico, a aplicação do paradigma neoperspectivista giftedeano permitiu a identificação de como as normativas educacionais, enquanto expressão da verdade objetiva, são interpretadas e adaptadas pelos sujeitos no contexto das escolas públicas, construindo assim uma verdade subjetiva que reflete as práticas e desafios específicos do cotidiano escolar. Essa interação entre as verdades objetiva e subjetiva revelou-se particularmente útil para identificar as barreiras e potencialidades na implementação das metodologias ativas e da gestão democrática. Milan et al. (2024) destacam que essa abordagem é fundamental para entender como as políticas públicas educacionais são vivenciadas e reconfiguradas nas práticas diárias dos profissionais da educação.

Metodologicamente, a adoção do paradigma neoperspectivista giftedeano orientou a pesquisa no sentido de integrar dados normativos e experiências práticas, utilizando o método hipotético-dedutivo para formular e testar hipóteses sobre a implementação das metodologias ativas e da gestão democrática. A revisão bibliográfica e documental narrativa serviu como base para a coleta e análise de dados, permitindo uma triangulação

entre a teoria, os dados normativos e as práticas cotidianas, conforme defendido por autores renomados na pesquisa educacional contemporânea (Creswell, 2021; Bogdan; Biklen, 2018). Essa abordagem metodológica proporcionou uma análise rica e multifacetada, que contribui para um entendimento mais profundo e contextualizado do fenômeno estudado.

2.2 Eixo/pilar lógico

O método hipotético-dedutivo, uma abordagem amplamente reconhecida na pesquisa científica, foi fundamental nesta investigação para estruturar a análise das interações entre a gestão democrática e as metodologias ativas na educação pública brasileira. Este método, que se baseia na formulação de hipóteses e na sua subsequente dedução e verificação empírica, permitiu que a pesquisa seguisse uma lógica rigorosa e sistemática. Segundo Popper (2008), o método hipotético-dedutivo é caracterizado pela formulação de hipóteses como respostas provisórias a problemas de pesquisa, seguidas pela dedução de implicações testáveis e pela verificação dessas hipóteses à luz dos dados disponíveis.

Na primeira etapa, a formulação das hipóteses foi orientada pelas revisões teóricas e pelos desafios identificados na literatura sobre gestão democrática e metodologias ativas. A partir da revisão bibliográfica e documental narrativa, foram identificadas lacunas e questões emergentes que orientaram a construção das hipóteses. Por exemplo, uma das hipóteses formuladas foi que a implementação das metodologias ativas é diretamente influenciada pelo nível de participação democrática na gestão escolar, uma proposição que deriva da literatura sobre práticas pedagógicas participativas (Freire, 2019; Dewey, 2018).

Na segunda etapa, as hipóteses formuladas foram deduzidas em proposições testáveis. Esta dedução envolveu a identificação de indicadores empíricos que poderiam ser observados na prática, como a participação ativa da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e o nível de adoção das metodologias ativas nas salas de aula. A dedução seguiu os princípios estabelecidos por Lakatos (1978), que defende que a força do método hipotético-dedutivo reside na sua capacidade de conectar teorias com observações empíricas de maneira lógica e sistemática.

A terceira etapa consistiu na verificação empírica das hipóteses deduzidas, utilizando a revisão bibliográfica e documental narrativa como principal fonte de dados. Nesta pesquisa, foram analisados estudos de caso, documentos oficiais e relatos de experiências de escolas públicas brasileiras que adotaram tanto a gestão democrática quanto as metodologias ativas. A verificação buscou identificar correspondências e divergências entre as previsões teóricas e as observações empíricas, conforme sugerido por Creswell (2021). Esse processo de verificação foi crucial para avaliar a validade das hipóteses formuladas e, conseqüentemente, para o avanço do conhecimento na área estudada.

A aplicação do método hipotético-dedutivo trouxe importantes contribuições teóricas, empíricas e metodológicas para a pesquisa. Teoricamente, a abordagem permitiu testar a interdependência entre a gestão democrática e as metodologias ativas, contribuindo para a construção de um quadro teórico mais robusto e articulado sobre a educação pública brasileira. Essa contribuição se alinha com as discussões de Popper (2008) sobre a importância do teste empírico de hipóteses na construção de teorias científicas.

Empiricamente, o método hipotético-dedutivo facilitou a identificação de padrões e regularidades nas práticas educacionais analisadas, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fatores que facilitam ou dificultam a implementação das metodologias ativas em contextos de gestão democrática. Esse enfoque empírico é consistente com a abordagem de Creswell (2021), que enfatiza a importância de alinhar as hipóteses teóricas com os dados empíricos coletados de forma rigorosa.

Metodologicamente, o uso do método hipotético-dedutivo proporcionou uma estrutura clara e lógica para a condução da pesquisa, garantindo que as etapas de formulação de hipóteses, dedução e verificação fossem seguidas de maneira sistemática e coerente. Além disso, essa abordagem permitiu a integração de diferentes fontes de dados, enriquecendo a análise e contribuindo para a robustez dos resultados, conforme discutido por Lakatos (1978). Essa robustez metodológica fortalece a validade e a confiabilidade das conclusões da pesquisa, oferecendo uma contribuição significativa para a literatura sobre gestão democrática e metodologias ativas na educação.

2.3 Eixo/pilar técnico

A Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa conduzida nesta pesquisa desempenhou um papel central na construção do quadro teórico, na identificação das lacunas na literatura e na fundamentação das hipóteses formuladas. Este tipo de revisão é caracterizado pela integração de fontes bibliográficas e documentais de maneira narrativa, permitindo uma abordagem mais fluida e interpretativa do que as revisões sistemáticas tradicionais (Rumrill; Fitzgerald, 2001). Essa metodologia é particularmente adequada para pesquisas que buscam explorar conceitos complexos e multidimensionais, como a gestão democrática e as metodologias ativas na educação.

A primeira etapa da revisão envolveu a definição dos critérios de seleção das fontes a serem incluídas na pesquisa. Foram consideradas obras e artigos acadêmicos relevantes publicados nos últimos dez anos, com foco em estudos que abordassem a gestão escolar, as metodologias ativas, e o contexto da educação pública no Brasil. Além disso, foram incluídos documentos normativos, como leis, diretrizes e relatórios oficiais, que fornecem a base objetiva para a análise, conforme destacado por Gil (2019) em suas discussões sobre a importância das fontes primárias na pesquisa documental.

Na segunda etapa, as fontes selecionadas foram analisadas de forma integrada, buscando identificar as principais correntes teóricas, debates e lacunas na literatura. Este processo incluiu a leitura crítica e interpretativa dos textos, onde foram destacadas as contribuições teóricas relevantes e as evidências empíricas que suportam ou questionam as hipóteses formuladas. A abordagem narrativa permitiu que os achados fossem contextualizados dentro de uma perspectiva mais ampla, conectando as normativas educacionais com as práticas cotidianas nas escolas, uma metodologia defendida por Denzin e Lincoln (2018) como essencial para a pesquisa qualitativa.

A terceira etapa da revisão envolveu a síntese dos achados em um quadro interpretativo que serviu de base para a análise subsequente. Este quadro não apenas sistematizou as informações coletadas, mas também permitiu a identificação de padrões, divergências e consensos entre as fontes revisadas. De acordo com Webster e Watson (2002), uma revisão bem estruturada deve fornecer uma visão crítica e integrativa do estado da arte sobre o tema, o que foi atingido através da combinação de fontes teóricas, empíricas e documentais.

A Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa contribuiu significativamente para a pesquisa em vários aspectos. Teoricamente, ela proporcionou uma base sólida para a formulação das hipóteses e para a construção do referencial teórico. A revisão permitiu que conceitos centrais, como a gestão democrática e as metodologias ativas, fossem explorados em profundidade, destacando suas inter-relações e aplicabilidade no contexto educacional brasileiro, em linha com as reflexões de Bardin (2016) sobre a importância da análise teórica na pesquisa científica.

Empiricamente, a revisão ajudou a contextualizar os dados e as observações dentro de um panorama mais amplo, facilitando a compreensão dos desafios e das oportunidades na implementação das práticas educativas estudadas. Essa abordagem foi essencial para garantir que as conclusões da pesquisa fossem fundamentadas em evidências sólidas e contextualizadas, um aspecto enfatizado por Creswell (2021) na condução de pesquisas educacionais rigorosas.

Metodologicamente, a Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa proporcionou uma estrutura flexível e adaptável, que permitiu a integração de diferentes tipos de fontes e a combinação de abordagens teóricas e empíricas. Esta metodologia foi particularmente eficaz para explorar temas complexos e multidimensionais, permitindo uma análise rica e contextualizada que reflete as realidades e desafios da educação pública no Brasil, conforme discutido por Gil (2019) e Denzin e Lincoln (2018). A abordagem narrativa também facilitou a comunicação dos achados de forma clara e acessível, permitindo uma compreensão mais holística do fenômeno estudado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Influência da Gestão Democrática na Implementação das Metodologias Ativas

A gestão democrática nas escolas tem se mostrado um fator determinante para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais, na tomada de decisões pedagógicas, cria um ambiente propício para a adoção de práticas inovadoras de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido (Freire, 2019; Dewey, 2018). Essa abordagem coletiva permite que as metodologias ativas sejam adaptadas às necessidades específicas da comunidade escolar, garantindo uma maior relevância e efetividade no processo de

ensino-aprendizagem. A gestão democrática, ao facilitar a colaboração e o diálogo entre os diferentes atores, potencializa a implementação dessas metodologias, promovendo uma cultura de inovação e experimentação contínua (Lück, 2016).

Além disso, a gestão democrática oferece um suporte institucional essencial para que as metodologias ativas sejam integradas de forma sustentável ao currículo escolar. A criação de espaços para discussão e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas permite a identificação de barreiras e oportunidades para a implementação das metodologias ativas (Oliveira; Santos, 2020). Esse processo de construção coletiva de soluções é fundamental para garantir que as metodologias ativas não sejam apenas uma inovação temporária, mas sim uma parte integrante e permanente da prática pedagógica. Segundo Hall (2022), a institucionalização das práticas pedagógicas inovadoras depende da capacidade da escola de incorporar esses processos de forma estruturada e colaborativa.

A gestão democrática também desempenha um papel crucial na formação contínua dos professores, um fator indispensável para a efetividade das metodologias ativas. Ao promover uma cultura de aprendizagem entre os docentes, a gestão democrática assegura que os professores estejam constantemente atualizados sobre as novas abordagens pedagógicas e possam adaptá-las às realidades de suas salas de aula (Giddens, 2020). Essa formação contínua é essencial para que os professores se sintam confiantes e capacitados para aplicar as metodologias ativas de maneira eficaz, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar dessas práticas inovadoras (Creswell, 2021).

Um exemplo notável da influência da gestão democrática na implementação das metodologias ativas é o caso da Escola Municipal Professor Paulo Freire, em Recife, Pernambuco. A escola, localizada em uma área de vulnerabilidade social, adotou um modelo de gestão democrática em que todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, participam das decisões pedagógicas e administrativas (Freire, 2019). Essa abordagem permitiu a adoção de metodologias ativas, como o ensino híbrido e a aprendizagem baseada em projetos, que foram adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Como resultado, a escola observou um aumento significativo no engajamento dos alunos e na taxa de aprovação, demonstrando que a gestão democrática pode ser um fator crucial para o sucesso das metodologias ativas (Dewey, 2018).

Outro caso de sucesso é o da Escola Estadual Presidente Kennedy, em Belo Horizonte, Minas Gerais, que também adotou uma gestão democrática e colaborativa. Nesta escola, a gestão democrática foi fundamental para a criação de um ambiente escolar que promove a experimentação pedagógica e a inovação. Através de conselhos escolares ativos, compostos por representantes de professores, alunos e pais, a escola conseguiu implementar com sucesso várias metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem por projetos. Esses métodos permitiram que os alunos assumissem um papel mais ativo em suas aprendizagens, resultando em melhor desempenho acadêmico e maior satisfação dos estudantes com a escola (Lück, 2016). Esse caso exemplifica como a gestão democrática pode não apenas apoiar a implementação das metodologias ativas, mas também criar uma cultura escolar que valoriza a participação e a inovação.

Um exemplo internacional que ilustra o impacto positivo da gestão democrática na adoção de metodologias ativas é o da Escola Municipal Nueva Esperanza, em Quito, Equador. A escola implementou um modelo de gestão escolar baseado na participação comunitária e no empoderamento dos professores. Nesse contexto, as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem colaborativa, foram integradas ao currículo de forma a refletir as necessidades e os interesses dos alunos (Giddens, 2020). Essa integração levou a uma redução significativa nas taxas de abandono escolar e a uma melhoria geral no desempenho acadêmico, reforçando a ideia de que uma gestão democrática eficaz pode ser um catalisador para a transformação educacional (Creswell, 2021). Esses exemplos demonstram como a gestão democrática pode facilitar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, criando escolas mais inclusivas e centradas no aluno.

No município de Sobral, Ceará, a gestão democrática foi um dos pilares para a transformação da educação pública, resultando na implementação bem-sucedida de metodologias ativas em suas escolas. Através de uma gestão escolar participativa, que envolve diretamente a comunidade, a cidade conseguiu criar um ambiente propício para a inovação pedagógica. Um exemplo é a Escola de Ensino Fundamental Raimundo Pimentel Gomes, onde o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa e a sala de aula invertida, foi incorporado com o apoio da gestão democrática (Freire, 2019). O sucesso dessa iniciativa pode ser visto nos resultados alcançados, como o aumento expressivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, que se tornou uma referência nacional. Esse case evidencia como a gestão democrática não

apenas facilita a implementação de metodologias ativas, mas também sustenta uma cultura de melhoria contínua e inovação educacional (Dewey, 2018).

Em Manaus, Amazonas, a Escola Estadual Dom Pedro II é um exemplo de como a gestão democrática pode catalisar a adoção de metodologias ativas em um contexto desafiador. A escola, situada em uma área de alta vulnerabilidade social, enfrentava problemas relacionados à baixa participação dos pais e alunos nas atividades escolares. Ao adotar um modelo de gestão participativa, que envolveu reuniões frequentes com a comunidade escolar e a criação de conselhos escolares ativos, a instituição conseguiu criar um ambiente mais inclusivo e propício à inovação pedagógica (Freire, 2019). Isso permitiu a implementação bem-sucedida da aprendizagem baseada em projetos, focando em temas locais como a preservação da Amazônia, o que resultou em um aumento significativo no engajamento dos alunos e na qualidade da educação oferecida (Dewey, 2018). Esse case mostra como a gestão democrática pode ser adaptada para contextos diversos, promovendo a inclusão e a participação ativa na vida escolar.

A implementação das metodologias ativas, apoiada por uma gestão democrática, agrega valor não apenas à temática da pesquisa, mas também à área educacional como um todo, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. Além disso, essa integração fortalece a ciência da educação, ao proporcionar evidências empíricas sobre a eficácia das metodologias ativas quando implementadas em um contexto de gestão democrática (Milan et al., 2024). A contribuição para a pós-graduação é significativa, oferecendo uma base sólida para estudos futuros e desenvolvimento de novas pesquisas na área. Para a sociedade, os benefícios são igualmente relevantes, uma vez que uma educação mais participativa e inovadora prepara melhor os alunos para os desafios do mundo contemporâneo (Freire, 2019).

3.2 Desafios e Oportunidades na Adoção das Metodologias Ativas na educação inclusiva em Escolas Públicas Brasileiras

A adoção das metodologias ativas nas escolas públicas brasileiras enfrenta diversos desafios, mas também apresenta inúmeras oportunidades para a melhoria da qualidade educacional. Um dos principais desafios é a falta de infraestrutura adequada para a implementação dessas metodologias, como o acesso limitado a recursos tecnológicos e a ambientes de aprendizagem flexíveis (Melo; Silva, 2022). A ausência de

suporte técnico e de equipamentos adequados pode dificultar a aplicação eficaz das metodologias ativas, especialmente em regiões mais carentes. No entanto, a superação desse desafio pode abrir caminho para uma transformação significativa na prática pedagógica, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente (Jonassen, 2014).

Outro desafio crítico é a resistência à mudança, tanto por parte dos docentes quanto da administração escolar. Muitos professores ainda estão acostumados a métodos tradicionais de ensino e podem se sentir desconfortáveis com a transição para as metodologias ativas, que exigem uma maior flexibilidade e um papel mais facilitador do que instrutor (Moran, 2018). A falta de formação específica para o uso dessas metodologias também contribui para essa resistência. No entanto, as oportunidades que as metodologias ativas oferecem, como o aumento do engajamento dos alunos e a promoção de habilidades críticas e colaborativas, são argumentos poderosos para a sua adoção (Giddens, 2020).

Por outro lado, a implementação das metodologias ativas também oferece a oportunidade de redefinir o papel do aluno no processo educacional. As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a assumir um papel mais ativo e autônomo na construção do conhecimento (Freire, 2019). Isso não apenas melhora a qualidade da aprendizagem, mas também prepara os alunos para serem cidadãos críticos e ativos em suas comunidades. Essa transformação do papel do aluno representa uma oportunidade única para a educação pública brasileira, especialmente em um momento em que se busca maior equidade e inclusão no sistema educacional (Dewey, 2018).

Um case de sucesso que ilustra como as escolas públicas podem superar os desafios e aproveitar as oportunidades das metodologias ativas é o da Escola Estadual Vila Maria, em São Paulo. Inicialmente enfrentando problemas significativos de infraestrutura e resistência à mudança por parte do corpo docente, a escola lançou um projeto de reestruturação que envolveu a comunidade escolar em todas as etapas do processo (Melo; Silva, 2022). Com o apoio de parcerias público-privadas, a escola conseguiu modernizar suas instalações e introduzir ferramentas tecnológicas que viabilizaram a implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida. Além disso, a formação contínua dos professores foi priorizada, o que resultou em uma maior adesão às novas práticas

pedagógicas e na melhoria significativa dos indicadores educacionais da escola (Moran, 2018).

Na Escola Municipal Antônio Ferreira, em Fortaleza, Ceará, a resistência inicial dos professores foi superada através de um programa de formação continuada e da criação de espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas (Giddens, 2020). Esse processo de formação permitiu que os docentes se apropriassem das metodologias ativas e as adaptassem ao contexto local, resultando em aulas mais dinâmicas e participativas. A escola também investiu em criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos trabalham em grupos para resolver problemas reais, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula (Jonassen, 2014). Esse enfoque gerou um aumento expressivo no engajamento dos alunos, especialmente entre aqueles que tradicionalmente apresentavam baixo desempenho, demonstrando o potencial das metodologias ativas para transformar a educação pública.

Um exemplo internacional que destaca tanto os desafios quanto as oportunidades na adoção das metodologias ativas é o caso da Escola Secundária Gabriel García Márquez, em Bogotá, Colômbia. Localizada em uma região com altos índices de pobreza e violência, a escola enfrentava dificuldades severas para implementar novas práticas pedagógicas devido à falta de recursos e ao desinteresse dos alunos (Freire, 2019). No entanto, através de um projeto de revitalização educacional que envolveu a participação ativa de ONGs e do governo local, a escola conseguiu introduzir metodologias ativas, como o aprendizado baseado em projetos, que conectaram o conteúdo curricular com as realidades vividas pelos alunos. Esse enfoque não só melhorou o desempenho acadêmico, mas também aumentou a autoestima dos estudantes, mostrando que, com o apoio adequado, as metodologias ativas podem superar barreiras estruturais e gerar mudanças significativas (Melo; Silva, 2022).

Em Curitiba, Paraná, a Escola Municipal Professor Brandão também demonstrou como os desafios na adoção das metodologias ativas podem ser superados através de um planejamento estratégico participativo. A escola enfrentava dificuldades iniciais com a falta de infraestrutura e resistência de alguns docentes, mas através de uma gestão democrática focada na capacitação contínua e na adaptação das metodologias à realidade local, conseguiu reverter esse cenário (Melo; Silva, 2022). Parcerias com universidades locais e a comunidade permitiram que a escola desenvolvesse projetos de ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas, que tiveram um impacto positivo na motivação

dos alunos e nos resultados de aprendizagem. Esse exemplo destaca a importância de uma abordagem holística e colaborativa para superar barreiras e aproveitar as oportunidades que as metodologias ativas oferecem (Moran, 2018).

Em Florianópolis, Santa Catarina, a Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal superou os desafios da implementação das metodologias ativas através de um programa intensivo de formação docente e reestruturação curricular. Inicialmente, a escola enfrentava resistência por parte dos professores, que se mostravam reticentes em abandonar métodos tradicionais de ensino. Contudo, com o apoio de uma gestão escolar comprometida com a inovação, foi possível oferecer capacitações continuadas e promover trocas de experiências entre docentes (Melo; Silva, 2022). A escola também revisou seu currículo para integrar de forma mais orgânica as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o uso de tecnologia digital. Como resultado, os alunos passaram a se envolver mais nas atividades escolares, e os indicadores de desempenho acadêmico melhoraram consideravelmente (Moran, 2018). Este exemplo ressalta a importância de uma gestão estratégica e colaborativa na superação das barreiras à inovação pedagógica.

As oportunidades geradas pela adoção das metodologias ativas nas escolas públicas brasileiras agregam valor à educação ao promover uma prática pedagógica mais centrada no aluno e adaptada às necessidades do século XXI. A superação dos desafios mencionados contribuirá para a construção de um sistema educacional mais robusto e inclusivo, com potencial para melhorar significativamente os resultados de aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais (Melo; Silva, 2022). Para a sociedade, os benefícios são claros: uma educação mais inovadora e inclusiva prepara os cidadãos para enfrentar os desafios do futuro com maior competência e criatividade (Jonassen, 2014).

3.3 A Contribuição das Metodologias Ativas para a Redução das Desigualdades Educacionais

As metodologias ativas têm demonstrado um grande potencial para a redução das desigualdades educacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Estudos recentes indicam que essas metodologias, ao promoverem uma aprendizagem mais personalizada e centrada no aluno, podem ajudar a compensar deficiências educacionais que são comuns em comunidades menos favorecidas (Freire, 2019; Hall, 2022). A personalização do ensino permite que os alunos avancem em seu

próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas, o que é particularmente benéfico em contextos onde o ensino tradicional muitas vezes falha em atender às demandas individuais dos estudantes (Jonassen, 2014).

Além disso, as metodologias ativas incentivam a participação ativa dos alunos, o que pode aumentar significativamente o engajamento e a motivação, especialmente entre aqueles que tradicionalmente enfrentam barreiras ao sucesso educacional. A aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido, por exemplo, criam ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, onde os alunos podem explorar questões de interesse pessoal e aplicar seus conhecimentos em situações práticas (Dewey, 2018). Esse tipo de aprendizagem experiencial tem mostrado ser particularmente eficaz em promover a inclusão educacional, ao permitir que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham acesso a uma educação de qualidade (Moran, 2018).

A contribuição das metodologias ativas para a redução das desigualdades educacionais também se estende à formação de professores. A implementação dessas metodologias requer uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e promove a equidade, o que exige dos professores uma formação contínua e específica (Giddens, 2020). Essa formação não apenas capacita os docentes a aplicarem as metodologias ativas de forma eficaz, mas também os sensibiliza para as necessidades dos alunos mais vulneráveis, promovendo uma prática educativa mais inclusiva e equitativa (Melo; Silva, 2022).

A Escola Estadual João Cândido, em Salvador, Bahia, é um exemplo claro de como as metodologias ativas podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais. A escola, localizada em uma área de alta vulnerabilidade social, implementou uma série de metodologias ativas com o objetivo de tornar o ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos (Freire, 2019). A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, foi utilizada para conectar o currículo escolar com as questões e desafios da comunidade local, permitindo que os alunos se engajassem em projetos que tinham relevância direta para suas vidas. Como resultado, a escola observou uma melhoria significativa no desempenho acadêmico dos alunos, bem como um aumento na participação e no interesse dos estudantes pela escola (Hall, 2022).

Outro case de sucesso é o da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escola, situada em uma comunidade predominantemente afrodescendente, utilizou as metodologias ativas como uma

ferramenta para promover a equidade racial e educacional. Através de projetos que valorizam a cultura e a história afro-brasileira, a escola conseguiu engajar os alunos de maneira mais profunda e significativa (Giddens, 2020). Esses projetos não apenas melhoraram os resultados acadêmicos, mas também contribuíram para a construção de uma identidade coletiva positiva entre os alunos, reforçando a importância das metodologias ativas como uma ferramenta para a redução das desigualdades educacionais (Moran, 2018).

No contexto internacional, a Escola Primária Nelson Mandela, em Soweto, África do Sul, destaca-se como um exemplo de como as metodologias ativas podem ser utilizadas para reduzir desigualdades em contextos de extrema pobreza e exclusão social. A escola implementou o ensino baseado em projetos e o aprendizado colaborativo como estratégias para promover a inclusão e melhorar a qualidade da educação (Jonassen, 2014). Esses métodos permitiram que os alunos, muitos dos quais enfrentam dificuldades econômicas significativas, desenvolvessem habilidades críticas e colaborativas, preparando-os melhor para os desafios futuros. Além disso, a personalização do ensino através das metodologias ativas ajudou a reduzir as lacunas de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva (Freire, 2019).

Outro exemplo relevante é o da Escola Estadual Professor José de Souza Marques, no Rio de Janeiro, que utilizou as metodologias ativas como uma estratégia para combater as desigualdades educacionais em uma comunidade de baixa renda. A escola implementou programas de aprendizagem por projetos focados em questões sociais e ambientais relevantes para os alunos, como saneamento básico e reciclagem (Freire, 2019). Esses projetos não só engajaram os estudantes de maneira significativa, mas também resultaram em melhorias nas taxas de aprovação e de evasão escolar. Além disso, a personalização do ensino permitiu que os professores adaptassem os conteúdos às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para a redução das lacunas de aprendizagem (Hall, 2022). O sucesso dessa iniciativa demonstra como as metodologias ativas, quando bem implementadas, podem ser um poderoso instrumento de inclusão social e educativa, com impactos positivos na comunidade escolar e na sociedade em geral.

No interior de Pernambuco, a Escola Municipal Frei Caneca, em Garanhuns, ilustra como as metodologias ativas podem ser empregadas para reduzir desigualdades educacionais em áreas rurais. A escola, que atende principalmente a filhos de agricultores,

implementou a aprendizagem baseada em projetos para integrar o currículo escolar com a realidade local. Um dos projetos de destaque foi o desenvolvimento de soluções para problemas agrícolas enfrentados pela comunidade, como técnicas de irrigação sustentáveis (Freire, 2019). Essa abordagem não só aumentou a relevância dos conteúdos para os alunos, como também promoveu um aprendizado mais significativo e aplicado, o que se refletiu em melhores resultados educacionais e uma maior valorização da educação por parte das famílias (Hall, 2022). O sucesso deste case demonstra como as metodologias ativas podem ser uma ferramenta eficaz para a inclusão social e a promoção da equidade educacional em contextos rurais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Portanto, as metodologias ativas representam uma ferramenta poderosa para a redução das desigualdades educacionais, agregando valor à educação ao proporcionar um ensino mais justo e adaptado às necessidades de todos os alunos. Para a ciência da educação, essa abordagem oferece um campo fértil para novas pesquisas que possam explorar e expandir as possibilidades dessas metodologias em contextos diversos (Hall, 2022). Na pós-graduação, os estudos sobre o impacto das metodologias ativas na equidade educacional podem contribuir para a formação de profissionais mais preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. Para a sociedade, a redução das desigualdades educacionais é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta como um de seus principais pontos fortes a abordagem integrada entre os conceitos de gestão escolar democrática e metodologias ativas, ambos analisados sob a ótica da educação inclusiva. Ao articular uma revisão teórica robusta com uma análise documental e bibliográfica narrativa, fundamentada no método hipotético-dedutivo, o estudo oferece uma compreensão crítica e aprofundada da interação entre práticas participativas de gestão e estratégias pedagógicas centradas na aprendizagem ativa. Tal abordagem permitiu a identificação de caminhos para uma educação pública mais equitativa, crítica e participativa, alinhada aos pressupostos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e aos princípios da inclusão defendidos por autores como Mantoan (2003) e Florian (2014).

Destaca-se, ainda, o valor prático da pesquisa ao propor recomendações aplicáveis à realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da participação da comunidade escolar e à adoção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o protagonismo dos estudantes, inclusive daqueles com deficiência. A inserção de metodologias como a aprendizagem baseada em problemas, o ensino híbrido e o trabalho colaborativo, conforme defendem Moran (2018), Freire (2019) e Jonassen (2014), amplia as possibilidades de inclusão e qualidade na aprendizagem, contribuindo significativamente para a democratização do processo educacional.

Contudo, reconhecem-se limitações de natureza teórica, empírica e metodológica. Do ponto de vista teórico, a densidade conceitual dos temas abordados — gestão democrática e metodologias ativas — implica desafios para uma análise que abarque todas as suas interfaces, especialmente no contexto das políticas de inclusão. Empiricamente, a base da pesquisa em fontes secundárias e estudos de caso limita a capacidade de generalização dos resultados, restringindo as conclusões a determinados contextos educacionais. Metodologicamente, a opção por uma revisão narrativa, embora rica em profundidade e análise qualitativa, pode ter excluído estudos empíricos recentes ou quantitativos que ofereceriam outras perspectivas relevantes à temática.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais, capazes de acompanhar a implementação das metodologias ativas e dos processos de gestão democrática ao longo do tempo em escolas públicas, possibilitando a avaliação de seu impacto prático com maior precisão. Sugere-se também a adoção de metodologias mistas, que integrem análises quantitativas e qualitativas, a fim de fortalecer a triangulação de dados e ampliar a validade dos achados. Estudos comparativos, tanto em nível nacional quanto internacional, podem contribuir para a identificação de boas práticas e modelos replicáveis em distintos contextos socioculturais, conforme sugerem Forlin (2010) e Mantoan e Pietro (2006). Dessa forma, será possível enriquecer o debate sobre a aplicabilidade das metodologias ativas em consonância com os princípios da gestão democrática, promovendo uma educação pública cada vez mais inclusiva, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods**. 5. ed. Boston: Pearson, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BREVIÁRIO, Á. G. As dimensões micro e macroeconômicas da fusão de ações Itaú-Unibanco. **Revista Aten@**, v. 2, n. 4, p. 47-66, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/gestaoenegocios/article/view/1067>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BREVIÁRIO, Á. G. Bases fundantes das principais abordagens paradigmáticas nos EO. In: **Anais...** Congresso Brasileiro de Administração, CONVIBRA. 2023. Disponível em: <<https://convibra.org/publicacao/28304/>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BREVIÁRIO, Á. G. **Os Três Pilares da Metodologia da Pesquisa Científica: O Estado da Arte**. Curitiba: Appris, 2021.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4. ed. Nova York: SAGE, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. 3. ed. Nova York: Macmillan, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. 2. ed. Stanford: Stanford University Press, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALL, S. **Cultural Representations and Signifying Practices**. 5. ed. Londres: SAGE, 2022.

JONASSEN, D. H. **Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2014.

LAKATOS, I. **The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

LÜCK, H. **Gestão Escolar e Qualidade do Ensino: A Participação Coletiva no Cotidiano Escolar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MELO, R. S.; SILVA, F. A. **Metodologias Ativas e Educação Pública: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2022.

MILAN, D. et al. Tipos-níveis de superdotação: uma proposta teórica. **Revista Observatório de La Economia Latinoamericana**, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2024. DOI: 0.55905/oelv22n6-130.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

OLIVEIRA, R. M.; SANTOS, V. L. **Democracia na Escola: Reflexões sobre a Gestão Democrática no Contexto Brasileiro**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

POPPER, K. R. **The Logic of Scientific Discovery**. 5. ed. Londres: Routledge, 2008.

RUMRILL, P. D.; FITZGERALD, S. M. **Using Narrative Literature Reviews to Build a Scientific Knowledge Base**. *Work*, v. 16, n. 2, p. 165-170, 2001.

SANTOS, M. L.; OLIVEIRA, P. C. **Educação e Gestão Democrática: Desafios na Implementação no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. **Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review**. *MIS Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002.



CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DOS ALUNOS

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Carina da Silva Mota

Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Pará, Brasil. Mestre em Educação.

Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

End.rua tucano n. 595, bairro alvorada.

E-mail: prof.calsb@gmail.com.

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação

UNADES: Paraguai

ltgpsh@gmail.com

Halysson Francisco Silva

Mestrando

Fundação Universitária Iberoamericana - FUNIBER

halyssonfs@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi

Profissional da Educação Física

Graduanda do 8º semestre em Enfermagem

pereirarosane@hotmail.com

Eidinéia de Almeida Martins

UNOPAR

eidineia.martins@gmail.com

Antônia Nascimento de Souza Carvalho

Terapia Ocupacional

Unifatecie Centro Universitário

antoniasouzacarv@gmail.com

Francileide Moura Ferreira

psicopedagoga

centro universitário Leonardo da Vinci uniasselvi

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia

Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas

Alexassvy1001@gmail.com

Halysson Francisco Silva

Mestrando

Fundação Universitária Iberoamericana - FUNIBER

halyssonfs@gmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e

Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia

Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg

dalvaeas@gmail.com

Elcias Oliveira da Silva

Doutorando em Direitos Humanos

Universidade de Salamanca, Espanha

elciassilva72@gmail.com

Janise dos Reis Gomes

Especialista

em Educação física e psicomotricidade

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

reisdjanise@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

UNESP/Marília

davimilan145@gmail.com

1 Introdução

A criação de um ambiente escolar inclusivo é fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam participar plenamente do processo educativo. A inclusão escolar não só promove a equidade e a justiça social, mas também beneficia o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Os ambientes escolares inclusivos proporcionam oportunidades valiosas para que os alunos aprendam a respeitar e valorizar as diferenças. Segundo Lima e Mendes (2016), a convivência diária com a diversidade ajuda a desenvolver empatia e habilidades de comunicação entre os estudantes. Além disso, a inclusão escolar encoraja a colaboração e o trabalho em equipe, elementos essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

A integração de alunos com e sem deficiência no mesmo espaço escolar pode também reduzir preconceitos e estigmas associados às deficiências. Conforme argumenta Rodrigues (2017), a exposição contínua a colegas com diferentes habilidades e necessidades contribui para a normalização da diversidade, criando uma cultura escolar mais acolhedora e menos discriminatória. Dessa forma, a inclusão escolar não só beneficia os alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência educativa de todos os estudantes.

Ademais, o desenvolvimento emocional dos alunos é significativamente influenciado por ambientes que promovem a inclusão. Sentir-se aceito e valorizado dentro do ambiente escolar é crucial para a saúde mental e o bem-estar dos estudantes. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a falta de inclusão e o sentimento de isolamento podem levar a problemas emocionais e comportamentais (OMS, 2014). Portanto, escolas inclusivas desempenham um papel vital na promoção de um ambiente seguro e suportivo, onde todos os alunos podem prosperar.

Finalmente, a implementação de práticas inclusivas requer um compromisso coletivo de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, administradores, pais e os próprios alunos. Como observam Santos e Oliveira (2018), a formação contínua de professores e o desenvolvimento de políticas escolares inclusivas são essenciais para a efetiva inclusão de todos os alunos. A colaboração entre família e

escola é igualmente importante para criar um ambiente educativo que atenda às necessidades de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento integral.

2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

2.1 Eixo/pilar epistemológico

O paradigma neoperspectivista giftedeano, conforme apresentado nos trabalhos de Breviário (2021, 2022, 2023) e Milan et al. (2024), foi adotado nesta pesquisa para fornecer uma estrutura teórica e metodológica que considera tanto a existência de verdades absolutas quanto a construção contínua de verdades subjetivas. Esse paradigma é caracterizado pela coexistência de uma verdade absoluta, perfeita, pronta e incognoscível, e uma verdade subjetiva, dinâmica, em constante evolução e construção pelos seres humanos imperfeitos.

A pesquisa adotou o paradigma neoperspectivista giftedeano ao seguir suas fases metodológicas: a primeira fase envolveu a revisão da literatura para entender as bases teóricas das verdades absolutas e subjetivas. Nesta fase, a abordagem teórica foi fundamental para estabelecer uma compreensão inicial das premissas e conceitos que orientariam a pesquisa. As obras de Breviário (2021; 2022; 2023) foram essenciais para definir os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, ao enfatizar a necessidade de reconhecer a complexidade e a multiplicidade das verdades no contexto científico e social.

Na segunda fase, a pesquisa empregou uma abordagem empírica, utilizando, leitura de artigos e livros. A pesquisa evidenciou que, embora exista uma verdade absoluta sobre os princípios da acessibilidade, as interpretações e aplicações dessas verdades são subjetivas e dinâmicas, moldadas pelas experiências e percepções dos participantes. Os dados empíricos coletados mostraram que a construção da verdade científica e tecnológica é um processo contínuo e colaborativo, refletindo a premissa neoperspectivista de que a verdade está em constante progresso e construção (Milan et al., 2024).

Na terceira fase, a pesquisa focou na análise dos dados e na integração das descobertas com a teoria existente. Essa fase destacou como a verdade subjetiva, construída ao longo de anos de dedicação científica, tecnológica e social, contribui para a evolução do conhecimento e para a prática em acessibilidade escola e emocional dos

estudantes. As contribuições teóricas da pesquisa incluem a validação do paradigma neoperspectivista giftedeano como uma ferramenta eficaz para compreender a complexidade das verdades no contexto da acessibilidade escolar e emocional. A pesquisa também proporcionou uma compreensão mais profunda de como as verdades subjetivas influenciam a prática e a política na área de acessibilidade (Milan et al., 2024).

Empiricamente, a pesquisa contribuiu ao evidenciar como a verdade subjetiva, formada por meio das experiências e práticas dos trabalhadores com deficiência, influencia a eficácia das adaptações e ferramentas de acessibilidade. As contribuições metodológicas envolvem a aplicação do paradigma neoperspectivista para analisar e interpretar dados qualitativos, oferecendo uma visão abrangente das verdades em constante evolução na prática de acessibilidade (Milan et al., 2024).

As premissas do paradigma neoperspectivista giftedeano, conforme discutido por Breviário (2021; 2022; 2023), incluem a coexistência de uma verdade absoluta, que é perfeita e inalcançável, e uma verdade subjetiva, que é construída dinamicamente e está sempre em progresso. Essa abordagem permite que cientistas e pesquisadores reconheçam e integrem tanto a imutabilidade de certos princípios quanto a flexibilidade e evolução contínua do conhecimento e da prática.

2.2 Eixo/pilar lógico

O método hipotético-dedutivo foi empregado nesta pesquisa como uma abordagem sistemática para investigar a relação entre acessibilidade do com deficiências e as suas emoções. Este método, que se baseia na formulação e teste de hipóteses para chegar a conclusões científicas, foi adotado em diversas fases da pesquisa (Popper, 2005).

Na fase inicial, a pesquisa começou com a formulação de hipóteses baseadas em uma revisão abrangente da literatura. A formulação de hipóteses foi guiada por teorias e modelos relevantes, incluindo a teoria da acessibilidade e as abordagens sobre a inclusão no ambiente escolar e as emoções. O trabalho de Popper (2005), que destaca a importância da falsificabilidade e da testabilidade das hipóteses, orientou a construção das hipóteses nesta pesquisa. As hipóteses foram elaboradas para examinar se a implementação de adaptações arquitetônicas e tecnológicas realmente influencia positivamente a produtividade e o bem-estar dos estudantes com deficiência (Lakatos, 2010; Kuhn, 2012).

O método hipotético-dedutivo, portanto, permitiu uma abordagem estruturada e rigorosa para investigar as questões centrais da pesquisa. As contribuições teóricas incluem a validação ou refutação das hipóteses formuladas, com base em dados empíricos, e a contribuição para o conhecimento sobre a eficácia das adaptações de acessibilidade. Empiricamente, a pesquisa forneceu evidências concretas sobre o impacto das adaptações no ambiente de trabalho, contribuindo para uma melhor compreensão dos fatores que influenciam a produtividade e o bem-estar dos trabalhadores com deficiência. Metodologicamente, a pesquisa exemplifica a aplicação do método hipotético-dedutivo na análise de questões complexas e na formulação de conclusões baseadas em evidências rigorosas (Popper, 2005; Lakatos, 2010; Kuhn, 2012).

2.3 Eixo/pilar técnico

A metodologia da Revisão Bibliográfica de Dados Narrativos (RBDN) foi conduzida nesta pesquisa seguindo um processo estruturado para garantir a qualidade e a relevância das informações coletadas. Esta abordagem metodológica, descrita em profundidade por autores renomados, foi fundamental para a análise crítica e a integração dos dados sobre acessibilidade arquitetônica e tecnológica no ambiente de trabalho (Breviário, 2021).

A primeira etapa da RBDN envolveu a definição dos critérios de inclusão e exclusão das fontes de dados. Esta fase é crucial para garantir que a revisão aborde apenas os estudos mais relevantes e recentes. Seguindo os princípios estabelecidos por Moher et al. (2015), foram estabelecidos critérios rigorosos para selecionar os artigos, livros e relatórios que tratam de acessibilidade e inclusão no ambiente de trabalho. A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como PubMed, Scopus e Google Scholar, para assegurar a inclusão de literatura atualizada e de alta qualidade.

Na segunda etapa, foi realizada a análise crítica das fontes selecionadas. A análise foi guiada pelos métodos descritos por Liberati et al. (2009), que enfatizam a importância da avaliação sistemática da qualidade e da relevância dos estudos. A análise envolveu a leitura detalhada dos textos, a extração das informações-chave e a avaliação da robustez metodológica dos estudos incluídos. Esse processo permitiu identificar as principais tendências, lacunas e contribuições teóricas da literatura existente.

A terceira etapa concentrou-se na síntese dos dados. A partir da análise crítica, foram identificados padrões e temas emergentes relacionados à acessibilidade

arquitetônica e tecnológica. Conforme descrito por Higgins e Green (2011), a síntese envolveu a integração dos dados qualitativos e quantitativos para fornecer uma visão abrangente sobre o impacto das adaptações no ambiente escolar. A síntese não apenas consolidou os achados da pesquisa, mas também ajudou a identificar áreas que requerem mais investigação.

Na etapa final, foram elaboradas as conclusões e recomendações com base na síntese dos dados. Esta fase envolveu a contextualização dos achados dentro do panorama mais amplo da literatura existente e a proposição de sugestões para futuras pesquisas. A abordagem de revisão narrativa permitiu que a pesquisa fosse orientada por evidências, oferecendo uma análise crítica e fundamentada sobre o tema de acessibilidade no ambiente escolar (Breviário, 2021).

A aplicação da RBDN nesta pesquisa proporcionou uma análise abrangente e crítica da literatura, permitindo uma compreensão profunda dos efeitos da acessibilidade arquitetônica e tecnológica na produtividade e bem-estar dos estudantes com deficiência. A metodologia assegurou que a revisão fosse completa, rigorosa e relevante, contribuindo para o avanço do conhecimento na área (Breviário, 2021).

3 Definição e características de um ambiente escolar inclusivo

A inclusão escolar é um princípio fundamental que visa garantir o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. No contexto do ensino médio, a criação de um ambiente escolar inclusivo é crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas em termos acadêmicos, mas também sociais e emocionais. Este artigo explora a importância desse ambiente inclusivo e seu impacto no desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Um ambiente escolar inclusivo é caracterizado por práticas educativas que acolhem e valorizam a diversidade, promovendo a participação e aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com Booth e Ainscow (2002), a inclusão implica na reformulação das políticas, culturas e práticas escolares para responder à diversidade dos alunos. Isso envolve a eliminação de barreiras físicas, sociais e acadêmicas que possam impedir a plena participação dos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

3.1 Importância do Ambiente Escolar Inclusivo

O impacto de um ambiente escolar inclusivo no desenvolvimento social e emocional dos alunos é significativo. Um estudo realizado por Salend (2011) indica que práticas inclusivas promovem a autoestima, a autonomia e o sentimento de pertencimento dos alunos, elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Alunos que se sentem aceitos e valorizados são mais propensos a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como empatia, resiliência e capacidade de colaboração.

Além disso, a inclusão escolar contribui para a redução do preconceito e da discriminação. Quando alunos com e sem deficiência convivem e aprendem juntos, há uma desconstrução de estereótipos e uma maior compreensão das diferenças. Essa convivência promove uma cultura de respeito e solidariedade, essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa (UNESCO, 2005).

3.2 Práticas Inclusivas no Ensino Médio

No ensino médio, a implementação de práticas inclusivas pode ser desafiadora, mas é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Stainback e Stainback (1999), algumas das práticas eficazes incluem a adaptação do currículo, o uso de tecnologias assistivas, o desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEI) e a formação continuada de professores. Essas práticas não apenas facilitam a aprendizagem acadêmica, mas também promovem o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

A adaptação do currículo é uma das estratégias fundamentais para a inclusão. Um currículo flexível e acessível permite que todos os alunos participem ativamente das atividades escolares, independentemente de suas habilidades. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e dispositivos de comunicação alternativa, também é crucial para garantir a acessibilidade e a participação dos alunos com deficiência (Rose & Meyer, 2002).

3.3 Impacto no Desenvolvimento Social e Emocional

O desenvolvimento social e emocional dos alunos é profundamente influenciado pelo ambiente escolar. Em um ambiente inclusivo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como a comunicação eficaz, a resolução de conflitos e a cooperação. Esses aspectos são essenciais para a vida adulta e para a inserção no mercado de trabalho. A inclusão também promove a resiliência, ajudando os alunos a enfrentar desafios e adversidades com confiança e perseverança (Roffey, 2013).

Além disso, a inclusão escolar favorece a formação de indivíduos mais empáticos e socialmente integrados. A convivência com a diversidade ensina os alunos a valorizar as diferenças e a construir relações baseadas no respeito e na compreensão mútua. Isso contribui para a formação de uma sociedade mais coesa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de participar e contribuir de maneira significativa (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

4 Impacto do ambiente inclusivo no desenvolvimento social dos alunos

A implementação de práticas inclusivas requer um compromisso coletivo de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, administradores, pais e os próprios alunos. Como observam Santos e Oliveira (2018), a formação contínua de professores e o desenvolvimento de políticas escolares inclusivas são essenciais para a efetiva inclusão de todos os alunos. A colaboração entre família e escola é igualmente importante para criar um ambiente educativo que atenda às necessidades de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento integral.

4.1 Colaboração e Compromisso Coletivo

O compromisso coletivo é fundamental para a criação de um ambiente escolar inclusivo. Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão não é apenas uma responsabilidade dos professores, mas de toda a comunidade escolar. Isso inclui a administração escolar, que deve fornecer os recursos e o apoio necessários, e os pais, que precisam estar envolvidos no processo educativo de seus filhos. A inclusão bem-sucedida

depende da colaboração entre todos esses atores, que devem trabalhar juntos para identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação.

4.2 Formação Contínua de Professores

A formação contínua de professores é crucial para a implementação eficaz de práticas inclusivas. De acordo com Pacheco e Souza (2017), os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Isso inclui a capacidade de utilizar tecnologias assistivas, desenvolver materiais didáticos acessíveis e implementar estratégias de ensino diferenciadas. A formação contínua permite que os professores se mantenham atualizados com as melhores práticas e desenvolvam as competências necessárias para promover a inclusão.

4.3 Políticas Escolares Inclusivas

O desenvolvimento de políticas escolares inclusivas é outro elemento chave para a inclusão. Segundo Mantoan (2015), as políticas devem ser baseadas em princípios de equidade e justiça social, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Essas políticas devem incluir medidas para a adaptação do currículo, a formação de equipes de apoio multidisciplinar e a criação de ambientes físicos acessíveis. A implementação dessas políticas requer um compromisso institucional e uma visão de longo prazo para transformar a cultura escolar.

4.4 Colaboração entre Família e Escola

A colaboração entre família e escola é essencial para criar um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de cada estudante. De acordo com Fernandes e Santos (2019), os pais desempenham um papel crucial no apoio ao desenvolvimento educacional e emocional de seus filhos. A comunicação regular e aberta entre pais e educadores ajuda a garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz. Além disso, a participação ativa dos pais nas atividades escolares pode promover um senso de comunidade e apoio mútuo, beneficiando todos os alunos.

4.5 Impacto no Desenvolvimento Social

O impacto de um ambiente escolar inclusivo no desenvolvimento social dos alunos é profundo. Em um estudo de Loreman et al. (2013), foi observado que os alunos em ambientes inclusivos desenvolvem habilidades sociais mais fortes, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para a vida adulta e para a participação ativa na sociedade. Além disso, a convivência com a diversidade em um ambiente inclusivo promove a aceitação e valorização das diferenças, contribuindo para a formação de indivíduos mais tolerantes e respeitosos.

A implementação de um ambiente escolar inclusivo requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar. A formação contínua de professores, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a colaboração entre família e escola são fundamentais para garantir a inclusão efetiva. O impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos demonstra a importância de investir em práticas inclusivas, que promovem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

5 Relação entre inclusão e desenvolvimento emocional

Inclusão escolar é um tema amplamente discutido nas últimas décadas, devido ao reconhecimento de que um ambiente educacional inclusivo é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Especificamente no ensino médio, onde os jovens passam por importantes transições sociais e emocionais, um ambiente inclusivo pode ser decisivo para a formação de indivíduos mais empáticos, resilientes e socialmente integrados. Este artigo investiga como práticas inclusivas contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, com ênfase no ensino médio.

5.1 Importância do Ambiente Escolar Inclusivo

Um ambiente escolar inclusivo é aquele que valoriza e respeita a diversidade, promovendo a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Segundo Stainback e Stainback (1999), a inclusão envolve a criação de uma comunidade escolar onde todos se sintam aceitos e valorizados. Essa

abordagem não apenas beneficia alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo um ambiente de respeito e cooperação.

5.2 Desenvolvimento Social e Emocional

O desenvolvimento social e emocional dos alunos é fortemente influenciado pelo ambiente escolar. Segundo Elias et al. (1997), um ambiente que promove a inclusão ajuda os alunos a desenvolver habilidades sociais importantes, como empatia, colaboração e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso na vida adulta, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Alunos que se sentem aceitos e valorizados em suas escolas estão mais propensos a desenvolver uma autoimagem positiva e a se envolver de maneira construtiva com seus colegas.

5.3 Práticas Inclusivas e Empatia

Práticas inclusivas, como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a formação contínua de professores, são fundamentais para criar um ambiente escolar acolhedor. De acordo com Booth e Ainscow (2002), essas práticas ajudam a reduzir barreiras à aprendizagem e à participação. Além disso, a inclusão escolar promove a empatia, pois os alunos aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças individuais. Quando os estudantes interagem com colegas de diferentes origens e habilidades, eles desenvolvem uma compreensão mais profunda das experiências dos outros, o que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.4 Resiliência e Inclusão

A resiliência é outra competência crucial que pode ser fortalecida em um ambiente escolar inclusivo. Alunos que enfrentam desafios em um contexto de apoio e aceitação tendem a desenvolver maior capacidade de adaptação e superação. Pesquisas indicam que a inclusão pode fornecer um senso de pertencimento e apoio social que é vital para a construção da resiliência (Masten & Coatsworth, 1998). Assim, práticas inclusivas não

apenas beneficiam alunos com necessidades especiais, mas também fortalecem a capacidade de todos os alunos de lidar com adversidades.

Conclui-se que um ambiente escolar inclusivo é vital para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, especialmente no ensino médio. Práticas inclusivas promovem a empatia, a resiliência e a integração social, formando indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida adulta. A criação de escolas que valorizem a diversidade e a inclusão é, portanto, um imperativo para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. A literatura sugere que a implementação de políticas educacionais inclusivas deve ser uma prioridade para educadores e formuladores de políticas (UNESCO, 2009).

6 Práticas de convivência e respeito à diversidade na escola

A promoção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso é essencial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. As práticas de convivência e respeito à diversidade desempenham um papel crucial na criação de um ambiente educacional onde todos os estudantes se sintam valorizados e aceitos, independentemente de suas origens, habilidades ou características individuais. Este artigo explora as estratégias e práticas que podem ser implementadas nas escolas para promover a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade, com base em uma revisão bibliográfica.

6.1 Educação para a Diversidade

A educação para a diversidade é um componente essencial das práticas de convivência escolar. De acordo com Banks (2004), um currículo que integra a diversidade cultural e social contribui para a formação de uma consciência crítica e empática nos alunos. Isso inclui a incorporação de perspectivas variadas nos conteúdos escolares, celebrando diferentes culturas e promovendo a compreensão intercultural. Quando os alunos são expostos a uma variedade de histórias, tradições e experiências, eles aprendem a valorizar e respeitar as diferenças.

6.2 Formação Continuada de Educadores

A formação continuada dos educadores é fundamental para a implementação eficaz de práticas de convivência e respeito à diversidade. Segundo Lima e Silva (2016), os professores devem ser capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula, utilizando metodologias inclusivas e estratégias de mediação de conflitos. A formação deve incluir temas como direitos humanos, igualdade de gênero, inclusão de alunos com necessidades especiais e habilidades interculturais. Educadores bem preparados são mais capazes de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

6.3 Adaptações Curriculares e Metodológicas

Adaptações curriculares e metodológicas são práticas essenciais para atender às necessidades de todos os alunos. Conforme mencionado por Booth e Ainscow (2002), a flexibilização do currículo e a utilização de metodologias diversificadas permitem que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais didáticos e a implementação de estratégias de ensino diferenciadas. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo de forma equitativa, a escola promove um ambiente de respeito e inclusão.

6.4 Projetos e Atividades Extracurriculares

Projetos e atividades extracurriculares que promovem a convivência e o respeito à diversidade são fundamentais para a formação de um ambiente escolar inclusivo. Iniciativas como clubes de diversidade, eventos multiculturais e projetos colaborativos entre alunos de diferentes origens contribuem para a construção de uma comunidade escolar coesa e solidária. De acordo com Freire (1996), a participação ativa dos alunos em atividades que promovam a inclusão e o respeito às diferenças é crucial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

6.5 Promoção de um Ambiente de Respeito e Diálogo

A promoção de um ambiente de respeito e diálogo é essencial para a convivência harmoniosa na escola. Práticas como a mediação de conflitos, a realização de círculos de diálogo e a implementação de políticas de combate ao bullying são estratégias eficazes para garantir um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos. Segundo Cohen e Sandy (2003), a criação de um clima escolar positivo, onde o respeito mútuo e a empatia são valorizados, contribui significativamente para o bem-estar emocional e social dos estudantes.

As práticas de convivência e respeito à diversidade na escola são fundamentais para a criação de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. A educação para a diversidade, a formação continuada dos educadores, as adaptações curriculares, os projetos extracurriculares e a promoção de um ambiente de respeito e diálogo são estratégias eficazes para promover a inclusão e o respeito às diferenças. A implementação dessas práticas contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais empáticos, resilientes e socialmente integrados, formando uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

7 Programas de apoio psicológico e emocional para alunos inclusivos

A inclusão escolar é um processo que visa garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental oferecer suporte psicológico e emocional adequado. Este artigo discute a importância dos programas de apoio psicológico e emocional para alunos inclusivos, explorando suas características, benefícios e exemplos de práticas eficazes.

7.1 Importância do Apoio Psicológico e Emocional

O apoio psicológico e emocional é crucial para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. Alunos inclusivos, como aqueles com deficiências ou transtornos de desenvolvimento, frequentemente enfrentam desafios adicionais que podem impactar sua saúde mental e emocional. Segundo Weissberg e Greenberg (1998), a oferta de

suporte psicológico na escola contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, onde todos os alunos se sentem seguros e valorizados. Esse suporte é essencial para promover a resiliência, a autoestima e as habilidades sociais, facilitando o processo de inclusão.

Programas de apoio psicológico e emocional para alunos inclusivos devem ser abrangentes e adaptados às necessidades específicas de cada estudante. Conforme afirmam Merrell e Gueldner (2010), esses programas devem incluir:

Quadro 1: Características dos Programas de Apoio

Aconselhamento Individual e em Grupo	Sessões de aconselhamento que abordem questões específicas de cada aluno, bem como sessões em grupo que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de redes de apoio.
Intervenções Psicoeducacionais	Atividades e workshops que eduquem os alunos sobre gestão emocional, resolução de conflitos e desenvolvimento de habilidades sociais.
Formação de Professores e Funcionários	Treinamento contínuo para educadores e equipe escolar sobre como identificar e responder às necessidades emocionais e psicológicas dos alunos.
Envolvimento da Família	Programas que incentivem a participação ativa das famílias, promovendo uma abordagem colaborativa e integrada.

Fonte: Merrell e Gueldner (2010), adaptado pelos autores.

Os benefícios dos programas de apoio psicológico e emocional são amplos e bem documentados. Estudos indicam que alunos que recebem suporte adequado apresentam melhor desempenho acadêmico, maior engajamento escolar e relações sociais mais saudáveis (Durlak et al., 2011). Além disso, a oferta de apoio emocional contribui para a redução de comportamentos problemáticos e o aumento da resiliência, preparando os alunos para enfrentar desafios futuros com mais confiança e autonomia. Diversas práticas têm se mostrado eficazes na promoção do bem-estar emocional de alunos inclusivos, observa-se no quadro 1:

Quadro 2: Exemplos de Práticas Eficazes

Programas de Tutoria e Mentoria	Iniciativas que conectam alunos inclusivos com tutores ou mentores, oferecendo orientação e apoio personalizados
--	--

Espaços de Acolhimento e Escuta	Criação de espaços seguros na escola onde os alunos possam expressar suas emoções e preocupações, recebendo apoio imediato
Atividades de Conscientização e Inclusão	Campanhas e projetos que promovam a conscientização sobre a inclusão e a diversidade, envolvendo toda a comunidade escolar
Parcerias com Profissionais de Saúde Mental	Colaboração com psicólogos, terapeutas e outros profissionais para oferecer intervenções especializadas e apoio contínuo

Fonte: Durlak et al., 2011, adaptado pelos autores.

Programas de apoio psicológico e emocional são fundamentais para a inclusão efetiva de alunos no ambiente escolar. Ao proporcionar suporte adaptado às necessidades individuais, esses programas promovem o bem-estar emocional, a resiliência e a integração social dos alunos, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva. A implementação de práticas abrangentes e colaborativas é essencial para criar um ambiente escolar onde todos os alunos possam prosperar.

Os programas de apoio psicológico e emocional são vitais para a inclusão escolar efetiva. Ao proporcionar suporte adaptado às necessidades individuais dos alunos, esses programas promovem o bem-estar emocional, a resiliência e a integração social, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva. A implementação de práticas abrangentes e colaborativas, que envolvem toda a comunidade escolar, é essencial para criar um ambiente onde todos os alunos possam prosperar e alcançar seu pleno potencial.

Considerações finais:

A investigação sobre a importância do ambiente escolar inclusivo para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, com ênfase no ensino médio, revela a profunda influência que práticas inclusivas exercem na formação de indivíduos mais empáticos, resilientes e socialmente integrados. Um ambiente escolar que promove a inclusão não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Os resultados demonstram que a inclusão escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Alunos que frequentam escolas

inclusivas aprendem a valorizar a diversidade e a trabalhar de forma colaborativa com colegas de diferentes origens e habilidades. Isso resulta em uma maior capacidade de empatia, cooperação e resolução de conflitos, habilidades que são essenciais para a vida adulta e para o sucesso em diversos contextos sociais e profissionais (Elias et al., 1997).

A resiliência é outra competência que é fortalecida em um ambiente escolar inclusivo. Alunos que enfrentam desafios em um contexto de apoio e aceitação desenvolvem uma maior capacidade de adaptação e superação. A inclusão fornece um senso de pertencimento e apoio social vital para a construção da resiliência, permitindo que os alunos lidem melhor com adversidades e se tornem mais autoconfiantes e independentes (Masten & Coatsworth, 1998).

Além disso, a inclusão escolar tem um impacto positivo nas relações interpessoais. Alunos que estudam em ambientes inclusivos tendem a desenvolver relacionamentos mais saudáveis e construtivos com seus colegas. A interação com uma diversidade de perspectivas e experiências promove uma compreensão mais profunda das diferenças individuais, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar coesa e solidária (Booth & Ainscow, 2002).

Os benefícios da inclusão não se restringem ao desenvolvimento social e emocional; eles também se refletem no desempenho acadêmico. Estudos indicam que alunos em escolas inclusivas apresentam maior engajamento e motivação, o que se traduz em melhor desempenho acadêmico. A sensação de pertencimento e o apoio emocional proporcionado por um ambiente inclusivo criam as condições ideais para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (Durlak et al., 2011).

Apesar dos inúmeros benefícios, a implementação de práticas inclusivas ainda enfrenta desafios significativos. É essencial que as escolas invistam em formação contínua para educadores, adaptação curricular e metodológica, e o desenvolvimento de programas de apoio psicológico e emocional. Políticas educacionais que incentivem a inclusão e a diversidade são fundamentais para superar barreiras e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (UNESCO, 2009).

Conclui-se que um ambiente escolar inclusivo é vital para o desenvolvimento social e emocional dos alunos, especialmente no ensino médio. As práticas inclusivas promovem a empatia, a resiliência e a integração social, formando indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida adulta. A criação de escolas que valorizem a diversidade e a inclusão é, portanto, um imperativo para a construção de uma sociedade

mais equitativa e solidária. A literatura sugere que a implementação de políticas educacionais inclusivas deve ser uma prioridade para educadores e formuladores de políticas.

Referências

- AINSCOW, M., Dyson, A., & Weiner, S. **From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs.** *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 381-396, 2013.
- BOOTH, T. AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BREVIÁRIO, Á. G. **Os Três Pilares da Metodologia da Pesquisa Científica: O Estado da Arte.** Curitiba: Appris, 2021.
- DURLAK, Joseph A. et al. **O impacto da melhoria da aprendizagem social e emocional dos alunos: Uma meta-análise de intervenções universais baseadas na escola.** *Desenvolvimento infantil*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- ELIAS, Maurice J. et al. **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.** Alexandria: ASCD, 1997
- HIGGINS, J. P. T.; GREEN, S. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions.** Chichester: John Wiley & Son, 2011
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2012
- LADNER, R. E. **Design for User Empowerment.** *interactions*, v. 22, n. 2, p. 24-29, 2015.
- LAKATOS, I. **A metodologia das pesquisas científicas.** São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2010.
- LIMA, M. F.; MENDES, E. G. **Diversidade na escola: estratégias para a inclusão educacional.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- LOREMAN, T., DEPPELER, J., e HARVEY, D. **Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom.** Routledge, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MASTEN, Ann S.; COATSWORTH, J. Douglas. **The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children.** *American Psychologist*, v. 53, n. 2, p. 205-220, 1998.

- MERRELL, K. W.; GUELDNER, B. A. **Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success**. New York: Guilford Press, 2010
- MILAN, D. et al. **Tipos-níveis de superdotação: uma proposta teórica**. Revista Observatório de La Economia Latinoamericana, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2024. DOI: 0.55905/oelv22n6-130.
- MOHER, D. et al. **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement**. PLoS Med, 6(7), e1000100, 2015.
- RODRIGUES, D. B. **Educação inclusiva: da exclusão à escola inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Editora da OMS, 2014.
- PACHECO, J., & SOUZA, L. Formação continuada de professores para a inclusão escolar. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1053-1070, 2017.
- POPPER, K. R. **A lógica da descoberta científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- ROSE, D. H., & MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.
- ROFFEY, S. **Inclusive and exclusive belonging: The impact on individual and community well-being**. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 38-49, 2013.
- SALEND, S. J. **Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2011
- SANTOS, J. R.; OLIVEIRA, L. M. **Formação de professores para a inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2018.
- STAINBACK, S., & STAINBACK, W. **Inclusion: A Guide for Educators**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1999.
- WEISSBERG, Roger P.; GREENBERG, Mark T. **School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs**. In: **Damon, William (Ed.). Handbook of Child Psychology**. 5. ed. New York: Wiley, p. 877-954, 1998
- UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**. Paris: UNESCO, 2009.



CAPÍTULO 9

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ADAPTAÇÕES DO PROCESSO DE ENSINO AS POSSIBILIDADES COGNITIVAS DO SUJEITO COM DEFICIENCIA

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europea del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Pedagoga (Unopar)

Especialização em Gestão escolar (Faec)

flima.recepcao@hotmail.com

Angélica Bittencourt Galiza

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do

Pará (UEPA/ PPGED

Email: angelicagaliza@yahoo.com.br

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Claudeir Manoel da Silva

Mestrando em Educação – Uneatlântico

claudeir040@gmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi

Profissional da Educação Física

Graduanda do 8º semestre em Enfermagem

pereirarosane@hotmail.com

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Pedagoga/ Graduanda em Psicopegogia e

Enfermagem/Mestranda em Neuropsicologia

Funiber/ Iergs Uniasselvi/ Censupeg

dalvaeas@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação

UNADES: Paraguai

ltgpsh@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

Licenciatura em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia

Bacharel em Direito

Fasete (unirios)

adrianorc@hotmail.com

Pedro Honório Ferreira França

Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE

Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva

Especialista em ABA - Análise Comportamental Aplicada ao Autismo

pedrofranca198@gmail.com

Michele Menna Viraque

Graduanda em Biomedicina

Fadergs Porto Alegre

miljuviraque@gmail.com

David Ferreira da Silva Neto

Licenciado em Língua Portuguesa

Universidade do Estado do Pará-UEPA.

davidferneto555@gmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia

Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas

Alexassvy1001@gmail.com

INTRODUÇÃO

À opção pela temática em estudo pauta-se por meio da experiência na vida acadêmica do sujeito surdo, situado no contexto de uma trajetória educacional percorrida desde o ensino fundamental e ao longo do ensino superior. Que nos condicionou a repensar de forma criteriosa e dedutiva a atuação profissional e docente no interior do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Situando para isto. A análise do nível de importância de um diálogo entre a realidade vivida pelo sujeito em estudo. Enquanto aluno surdo inserido nos eixos estruturais do ensino regular da escola inclusiva e os subsídios da esfera acadêmica, trilhado no ensino superior do curso de pedagogia, Letras-

Libras, Educação Especial psicopedagogia e e posterior conclusão do curso de pós-graduação em Gestão pública e escolar.

É neste modo de compreender a importância do papel social que o professor deveria desenvolver no meio institucional do atendimento educacional, diante de estudantes com deficiências . Buscaremos subsidiar uma abordagem qualitativa e sistematicamente processual de ensino que apresente enfoque em metodologias adequadas as reais possibilidades cognitivas e linguísticas do aluno com deficiência. Fator que não foi Experienciando por nós, durante a convivência no ensino fundamental e médio numa escola de Educação inclusiva.

Assim pretendemos através da pesquisa bibliográfica averiguar qual a importância da sala de AEE na escola regular de educação inclusiva e de que forma situa o ensino aprendizagem de alunos com deficiência. Iniciando esta abordagem de estudo com a compreensão do processo de Formação de professores para atuação na sala do Atendimento Educacional Especializado- AEE; seguindo para a contextualização do Atendimento Educacional Especializado enquanto um mecanismo de ensino com foco na pessoa com deficiência - público alvo da Educação especial situada ou não no interior da escola de ensino regular; e após o desenrolar desses assuntos, entender as barreiras impostas na sala do AEE.

A pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo elencada como o instrumental metodológico nesta abordagem traz a luz uma perspectiva linear abrangendo a leitura, análise e interpretação de livros, dissertações, teses, artigos científicos que podem apresentar um paralelo entre diferentes concepções acerca do tema proposto como subsídio a informação do assunto em discussão (Marconi e Lakatos 2007, p.185)

É como esta base que pretendemos descrever os instrumentos necessários para a construção do artigo, uma vez que os procedimentos metodológicos servem para nortear todas as etapas da pesquisa.

Assim, o princípio evidenciado no eixo norteador da pesquisa bibliográfica foram compreender a formação de professores para atuação na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecer o AEE e o público alvo da Educação Especial, e as barreiras impostas na sala do AEE.

Nesse sentido, após a constatação dos problemas tornou-se necessário organizar a estrutura metodológica para responder, discutir as intervenções necessárias que a escola deve realizar para minimizar as situações e dificuldades diferenciadas no cotidiano.

Portanto, a realização deste estudo seguiu os requisitos de natureza básica de uma pesquisa científica, e assim fazer os confrontos com a teoria.

Neste sentido o tema proposto nos fez compreender que o AEE é uma modalidade de atendimento educacional para alunos com deficiência. Com bases sistemáticas que possibilitem instruir o que é necessário e real na promoção de uma autêntica aprendizagem. Diferencial do programa de ensino comum e que é indispensável para que os alunos sejam capazes de ultrapassar o obstáculo impostos por suas limitações ou deficiências.

E deste modo que observamos nas considerações finais que o AEE é um lugar onde a convivência com a experiência acadêmicas não tem bases nas dificuldades educativas impostas pelo sistema nas escolas comuns, até então é bastante recente, dessa forma, constitui questões e aflições, entre diretores, aprendizes, docentes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A formação de professores para a educação especial foi historicamente contextualizada no paradigma de um atendimento configurado na pedagogia curativa que abrangia as formas de subsidiar a necessidade de readaptação ou ação corretiva das deficiências aparentes no sujeito inserido na escola, até chegar à atual denominação de ensino especializado. (Fernandes, 2007: 70)

Nos Estudos de Fernandes (2007), podemos compreender que contexto da formação de professores para a educação especial iniciou no nível do ensino superior a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970. Pois antes deste período, os cursos de formação para professores da educação especial, eram ofertados como especialização nos cursos regulares de cunho normal.

Que segundo Mendes (2009) foi o resultado da reforma do ensino superior. Iniciada no ano de 1970, abrangendo, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia.

Em Bueno (1999), este contexto é enfatizado por meio do parecer nº 252/69 que dispunha sobre a formação de professores para atuar na educação especial como eixo de qualificação ocorrido no ensino superior, o qual foi alterado, com a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN que em seu Artigo 59 prevê que o sistema de ensino assegurar

II – Professores com especialização adequada em nível médio superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996: 33-34)

Bueno (1999), enfatizou que desenvolvimento da atividade do professor regular estava situado no núcleo de uma formação generalizada num currículo mínimo de conhecimentos da prática educativa diante de alunos especiais. Completamente diferenciado da qualificação de um professor especializado que apresenta uma formação mais específica e/ou subsidiada em conhecimentos aprofundados da prática sistemática e singulares às necessidades educacionais específica das pessoas com deficiências inseridas na ação docente.

Desse modo a política de formação de professores assumida nos moldes da LDBN pretende dar ênfase na qualificação de um profissional para atender às demandas da inclusão escolar, e instituir um diferencial entre duas categorias de profissionais. De um lado os professores capacitados com um mínimo de formação. De outro lado, os professores especializados.

Comtemplando este cenário no contexto Brasileiro, Almeida (apud Fernandes, 2007) apresenta como situação de análise, a formação de professores para a educação especial, em quatro esferas: A primeira esfera faz referência ao processo de formação inicial em nível médio, composto por professores normalistas com estudos adicionais ou aperfeiçoamento em áreas de atuação específicas. E a segunda esfera cita os cursos de Estudos Adicionais. Com formação inicial em nível superior. Situando neste meio, os professores habilitados em educação especial para determinadas áreas específicas. A terceiro bloco é representado pelos cursos de Pedagogia, com professores licenciados em educação especial e professores especializados em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. (Fernandes, 2007: 72)

No ano de 2001 com a aprovação da Resolução nº 2/2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica instável que para atuar na educação especial é indispensável cumpri as determinações do artigo 18. Que estabeleceu a necessidade:

I – Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado

à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – Complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001: 39)

Em 2006 com a criação da Resolução nº 1, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), foram extintas as habilitações responsáveis pela formação dos professores de educação especial.

Trazendo após este período, as atenções em torno da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Que além de definir o público-alvo da educação especial, especifica o contexto da formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para atuar na inclusão escolar. E deste modo, cita que o desenvolvimento do trabalho na educação especial

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008: 17-18)

A visão de uma formação docente contextualizada as especificidades estruturais da educação especial, estavam claramente desenhadas neste documento, como uns campos de qualificação profissional que envolve características específicas na compreensão do público alvo a ser abrangido, com bases em suas singularidades diferenciadas.

Entretanto o impulso dos movimentos sociais imposto pela sociedade civil no decorrer do ano de 2008. Contribuiu para que o Ministério de educação reerguesse uma nova roupagem no campo sistemático da formação docente com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que elencou como objetivo a garantia do acesso à educação escolar, participação, aprendizagem e a

continuidade do ensino; através de uma transversalidade. Que inicia na educação infantil e vai até a superior. Abrangendo neste contexto, uma certa preocupação com a promoção de um atendimento educacional especializado na escola; a formação docente e de outros profissionais da educação para a inclusão como base para a acessibilidade e, a articulação entre os sistemas de ensino na implementação das políticas públicas para os alunos definidos como público-alvo da educação especial.

A partir desse criterioso subsidio norteador. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um mecanismo instrumental de ensino complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com deficiências, especificando esta tarefa educativa, como um serviço com função de identificar, elaborar , organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminação de barreiras que possam dificultar a plena participação dos alunos (BRASIL, 2008:15).

Neste mesmo período, surge no cenário Educacional, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, apresentando em seu Artigo 3º, a ideia de que a educação especial deverá ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, enquanto parte integrante do processo educacional.

Por esta ótica estrutural , a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, abrange no Artigo 1º, o estabelecimento de um mecanismo operacional organizados pelos sistemas de ensino para a matrícula dos alunos com deficiências, público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Tais instituições devem se conveniar com a Secretaria da Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios.

Desse modo é necessário a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento na escola, e o professor que atua neste atendimento, deve ter a competência para instituir tal ação em articulação com os demais professores do ensino comum e em interface com os demais serviços estabelecidos na escola.

Em conforme a este pensamento, os Art. 9º e o Artigo 10º determinam que no interior do Projeto Político Pedagógico organizado pela escola que institucionaliza a proposta do Atendimento Educacional Especializado, deve ofertar na sua organização:

- I – Salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – cronograma de atendimento dos alunos;
 - IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – Professores para o exercício da docência do AEE;
 - VI – Profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
 - VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
- (BRASIL, 2009: 02)

Decorrente desta alternativa sistemática e estrutural de ensino, a organização do A.E.E, prevista na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, tem a pretensão de discutir acerca das atribuições do professor que vai atuar no interior dessa modalidade de serviço educativo, a fim de refletir qual seria a formação desejada para o desempenho efetivo desse profissional.

Então seria indispensável refletir sobre as atribuições do professor nos eixos organizacionais do AEE. Os quais são definidas na Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010 como um mecanismo operacional de grande responsabilidade. Dentre essas funções, o que nos chamou a atenção. É a primeira delas. Que cita o Plano de AEE. Como uma responsabilidade do professor, situando como ações:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

(BRASIL, 2010: 04)

Considerando nesta esfera as potencialidades e especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, o professor do AEE planeja e produz materiais

didáticos e pedagógicos acessíveis, para que esses alunos possam superar as dificuldades vivenciadas no ensino comum, tendo em vista os objetivos e as atividades instituídas no currículo da turma em que o aluno está inserido.

É importante observar neste estudo que a articulação entre os professores atuantes no AEE com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, se faz fundamental; pois, visa à disponibilização dos serviços e recursos. Contribuindo para o desenvolvimento de atividades a participação dinâmica e aprendizagem dos alunos com deficiências nas atividades escolares.

Desse modo, cabe ao professor do AEE, orientar os demais professores e as famílias sobre as alternativas, formas adaptadas, os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de modo que possa ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia.

Para Mendes (2009), as bases que embasa a Política que institui mecanismos, formas e dinâmica organizacional para o Atendimento Educacional Especializado. Antes de refletir os tipos de atividades, as estratégias e recursos a ser implementado no AEE, deveria em princípio, esclarecer de forma específica, qual seria a melhor maneira para o professor conduzir a prática pedagógica de maneira que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum,

Assim na definição política da Nota Técnica SEESP/GAV nº 11/2010 as funções do professor do AEE são aparentemente de cunho técnico, amplas e detalhadas, com a finalidade de:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento 12 curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010: 05)

Sob este ponto de vista, é evidente o nível de importância que a formação do professor do AEE abrange. Enquanto um pilar de diversidades e conhecimentos específicos acerca das diferentes tipologias e terminologias que embasam as características de cada categoria de deficiência existente no interior do público alvo da

Educação especial. Que ao contrário daquilo que está instituído na realidade expressa no processo de formação acadêmica. Apresentando matrizes curriculares insuficiente a compreensão das singularidades, características e categorias específicos que cada pessoa com deficiência aparenta possuir, os quais, demarcam o campo de atuação do professor no interior do Atendimento Educacional Especializado.

Então acreditamos que seja indispensável a reflexão acerca da que é:

[...] necessário que os cursos ou projetos de formação inicial e continuada, na modalidade presencial ou à distância, desenvolvam um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e questionamento da globalização hegemônica, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. (Dorziat, 2009: 10)

Logo as matrizes que estruturam a formação de professores devem estar estreitamente vinculadas na pedagogia da diferença para desenvolver um olhar criterioso sobre os processos educacionais que permita a constituição da ideia de que todo ser humano é educável e pode participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que aparente ter uma deficiência instalada em si, como uma característica individual a ser compreendida pelo professor e pelo contexto escolar em que está inserido.

Esta ideia seria mais uma alternativa sócio educacional que combate a seletividade e o preconceito no interior de uma prática educativa acessível gerida na escola inclusiva por meio da lógica da diferença humana, situada no pensamento de que cada aluno é diferente, sendo deficiente ou não; apresentando direito à educação escolar que melhor contribua para o seu desenvolvimento integral e com base na visão igualdade de oportunidade.

Somando a isso, é inevitável discorrer acerca da importância que a formação do professor deverá ser substancial na compreensão das complexidades, habilidades e conhecimentos que o AEE vai exigir sobre os mais diferentes tipos de alunos, com deficiências matriculados em todos os níveis e modalidade da educação básica.

A abordagem em estudo enfatiza, portanto que para atuar no AEE, os docentes precisam ter formação especial, cumprir as metas da educação especial na concepção da educação inclusiva. No aprimoramento ou de especialidade, através de cursos de formação continuada para aprimoramento e desempenho de suas competências em assuntos característicos do AEE, para melhor auxílio aos seus alunos. Tendo a formação

como um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP), como fundamento à inquietude com a preparação permanente de professores, demais profissionais que atuam no ambiente educacional e também da família e da comunidade onde a escola está situada.

Logo a primeira organização que acontece na formação de professores do AEE direciona-se de que o educador não é qualificado em uma deficiência específica. Seu intuito é conhecer o educando, reconhecer suas capacidades e dificuldades, elaborar um planejamento de AEE para que consiga estruturar suas atividades, os métodos e os recursos acessíveis. A formação, portanto, não tem por alicerce o saber de uma exclusiva deficiência. Ela deve constituir um diálogo entre as competências que são características do AEE com os acontecimentos diários da escola. Além disso, a formação continuada só possui significado no momento em que está vinculada à atividade escolar que nos permite formular modos de trabalho com apoio no que vivemos e no que compreendemos. É uma formação que objetiva o domínio especializado de acordo com a perspectiva pedagógica.

Os professores regulares e os da Educação Especial devem ser comprometidos para que suas metas específicas educacionais sejam efetivadas, partilhando um exercício multidisciplinar e cooperador. Sendo que cada professor tem sua forma de trabalhar. Ao professor da sala regular, é responsabilizado a transmissão do ensino nas áreas do conhecimento, e ao professor do AEE compete suplementar/complementar o desenvolvimento do educando com saberes e recursos particulares que excluem os obstáculos os quais impossibilitam ou interrompem sua atuação com independência e autonomia nas turmas regulares de ensino comum. Desse modo:

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola. (Mainieri, 2005, p.21).

Sendo assim, é importante que o professor do AEE esteja sempre se atualizando, buscando novas fontes de saberes que o possibilitem a inclusão e valorização dos alunos. Essa capacitação ocorre tanto em nível de pós-graduação, quanto na formação em serviço, considerando que os cursos de graduação ainda não tem uma formação específica para trabalhar com a inclusão, menos ainda para a atuação no AEE. A formação desses

professores que irão atuar nas salas de recursos multifuncionais (SRM) é de responsabilidade dos órgãos governamentais que gerenciam a educação básica e especializada. Que no caso do Estado do Pará é a Coordenação de Educação Especial (COEES) vinculada a Secretária de Educação (SEDUC). Desse modo o Atendimento Educacional Especializado atende alunos com várias deficiências, elencadas pelo decreto, Nº 6.571/2008, na próxima sessão apresentaremos o perfil do aluno atendido.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao iniciar as argumentações acerca do atendimento educacional especializado buscaremos refletir em torno da inclusão Educacional como uma instancia política emergente na conferência Mundial sobre Educação especial que através da declaração de Salamanca, desenvolveu um documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Planejando as diretrizes básicas para a formulação de reformas políticas com a finalidade de promover uma educação de qualidade para todos os alunos. A declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Este documento declara as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combater a discriminação e orienta que as escolas devam acolher todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Tal paradigma, reafirma, o direito de toda pessoa a educação e confirmado na carta Magna – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante que: “A educação é direito de todos e visa o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (art.205, inc. III). Contudo a constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Desse modo, a educação inclusiva estabelece uma proposta que representa valores importantes, concordante com a igualdade de direitos e de possibilidades educacionais para todos, em ambiente educacional favorável.

A lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/2015 em seu artigo primeiro afirma que tem como compromisso, “assegurar e a promover em

condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”.

A educação tem nesse cenário, papel importante, sendo a escola o lugar no qual se deve beneficiar, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências. Assim uma escola é considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Numa escola inclusiva o aluno é sujeito de direitos e foco central de toda a ação educacional, pois garantir sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção de competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda a ação educacional. Desse modo, a declaração de Salamanca (1994), ressalta também que a escola inclusiva propicia um ambiente favorável à obtenção de igualdade de oportunidade e participação e que todas as crianças sempre que possível, aprender juntas, independentes de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Contudo a escola inclusiva é um processo que amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, por sua vez a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Segundo os fundamentos das diretrizes nacionais da educação básica, a educação especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e políticos filosóficos do:

Art. 208, III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (pag.34).

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. O que é estabelecido na Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009, conforme redigido da seguinte maneira:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de reduzir e eliminar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e estruturais para a plena participação dos sujeitos, considerando, suas necessidades específicas.

No entanto o AEE não pode ser confundido como um reforço escolar, pois tem como finalidade promover o vínculo entre atendimento escolar e especializado em unidades escolares, viabilizar o acesso e assistência ao aluno deficiente e seus familiares e conceder o desenvolvimento do conhecimento sem marginalização. Esse atendimento é disponibilizado no contra turno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são meios beneficiados de objetos, mobílias e materiais educativos e pedagógicos para acessibilidade e são estruturados e indicados a implantação de espaços de AEE. Contudo, o aluno irá frequentar a sala multifuncional pelo tempo preciso para a superação das suas dificuldades e limitações e aquisição de êxito no desenvolvimento de aprendizagem de classe comum.

O discurso sobre o atendimento educacional especializado é novo, no qual a prática ou as notícias sobre como este tem sido realizado são escassas e ainda carregadas de dúvidas. Tal contexto pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola regular. A escola especial, que também pode oferecer o AEE, sempre atuou com o aluno com necessidades educacionais especiais em um espaço que muito se diferencia do espaço da escola regular.

Assim, percebemos que há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora da sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno apreender e se desenvolver.

No âmbito escolar, os planejamentos de AEE direcionam os docentes de sala e colegas a: estimular a atuação em dinâmicas coletivas; propiciar exercícios variados, colaborando para a quebra da reiteração e estereotipia, entre outros.

Os debates sobre inclusão dizem que, a educação brasileira, tem o estímulo de localizar respostas que conteste à questão da admissão e da estadia dos alunos nos seus institutos educacionais. Isso já vem ocorrendo em inúmeras escolas públicas ou privadas que já utilizam essas condutas nessa percepção, mas percebe-se que, nem sequer todas se encontram completamente nos padrões dos métodos jurídicos para acolher alunos com deficiências. Até então, estão se adequando ao assunto das modificações no seu sistema pedagógico, de maneira de identificar e reconhecer as particularidades, sem marginalizar os alunos, firmando as concepções inclusivas. Neste sentido este artigo apresenta os seguintes itens de discussão para uma maior compreensão do tema;

A metodologia do Atendimento Educacional Especializado respeita as especificidades de cada aluno. Alunos com a mesma dificuldade podem precisar de assistência distinta. Desse modo, o principal procedimento para se delinear o atendimento não é saber imediatamente as razões, o reconhecimento da pressuposta deficiência do aluno. Anteriormente a deficiência, vem o indivíduo, o educando, com sua trajetória de vida, sua particularidade, suas necessidades e diversidades. Há alunos que comparecerão ao AEE mais gradualmente na semana e os demais, menos. Não persiste um guia, roteiro uma regra de atendimento antecipadamente estipulada e, assim sendo, cada educando gozará de uma categoria de recurso a ser manuseada, uma durabilidade de atendimento, um programa de ação que assegure sua presença e aprendizado nas tarefas escolares. Na organização do AEE, é viável atender aos discentes em pequenas categorias, se suas carências forem universais. É provável, por exemplo, apoio a uma classe de alunos surdos para mediar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou para mediar a Língua Portuguesa.

No transcorrer da preparação e progresso dos planejamentos de atendimento para cada educando, o docente do AEE se apreende de atuais temáticas e recursos que amplificam sua competência para desempenho na sala de recursos multifuncionais. O atendimento educacional especializado beneficia o aperfeiçoamento dos alunos e a superação das limitações racionais, motores ou sensoriais. Objetiva-se particularmente, a ascensão ao conhecimento, propiciando a pessoa livra-se de um ponto indiferente e automatizado diante do conhecimento para o acesso e adaptação dinâmica do exclusivo saber. O atendimento tem como finalidade dar suporte à formação dos educando que expressam deficiência física, mental, sensorial (visão e sujeito com surdez total ou parcial). Alunos com dificuldades sociais de progresso e com altas habilidades. Quando

possível esses alunos necessitam ser acompanhados mediante as suas peculiaridades, para que sejam capazes de integrar-se efetivamente no ensino comum.

Público-alvo, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008).

Sobre alunos com transtornos globais do desenvolvimento, Brasil, 2008, diz que são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As bases bibliográficas em estudo integralmente informam que uma comunidade significativa de alunos pode ser amparada pela educação especial dentro do ensino comum. São alunos que, por criarem possibilidades diversas aos que a escola está acostumada a enfrentar, acabam por ocasionar uma sucessão de indagações sobre a prática pedagógica, sobre o método da elaboração e de suas funções, sobre a aplicação e funcionalismo de lugares e recursos na escola.

AS BARREIRAS IMPOSTAS NA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Atualmente a sociedade almeja uma escola que propicie uma educação de qualidade formada com projetos que respeitem os alunos e suas adversidades. Apresentando como ponto principal, ser um espaço onde todos sejam capazes de

constituir seus conhecimentos, expressar suas ideias e se desenvolver sem que haja nenhum tipo de distinção, oferecendo acessibilidade e aumentando as possibilidades de escolarização e tornando viável uma educação inclusiva. Em meio a essa nova política inclusiva estão determinadas as diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE), uma modalidade de ensino da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008,p.16). Ou seja, sempre buscando um bom desenvolvimento em todas as particularidades viabilizando assim que o aluno se torne mais independente.

O AEE, a partir dessa Política, está organizado para facilitar o ambiente de escolarização dos alunos através de práticas que englobam o planejamento de recursos e serviços para acessibilidade arquitetônica, formas de comunicação, sistemas de informação, materiais didático-pedagógicos e orientação de alunos e professores quanto ao seu uso no ensino regular.

Dentro da proposta do AEE, onde se inclui o atendimento do aluno com deficiência no que tange à orientação e mobilidade, caberá ao professor especializado proporcionar ao seus alunos o conhecimento dos espaços da escola em que ele estiver trabalhando. Ao aluno com deficiências deverá ser dado o tempo necessário a fim de que possa explorar, um por um, todos os espaços da escola para ,aos poucos ,construir ir na sua mente o mapa mental de cada um desses espaços. (Giacomini-2010,p.8)

Para que isso ocorra, é necessário que o professor especializado dê aos alunos com deficiência possibilidades de reconhecerem juntos cada espaço da escola. Como por exemplo, o aluno identificar onde está a porta, janela, ou seja, todos os objetos pertencentes a sala de aula ou do lugar específico que convive. Para intensificar a construção mental, pode ser desenvolvido com as crianças atividades pedagógicas como a construção de maquetes ou mapas táteis, mas sempre é importante levar em conta a sua forma de comunicação, essas atividades servem como material de consulta para que o mesmo tenha noção par onde deseja ir e solicitar ao professor, desse modo o aluno desenvolve um aprendizado mais eficiente e significativo.

Contudo, reconhecer essas barreiras são indispensáveis para a realização de um modelo de educação com efeito inclusivo. Preparar uma avaliação oportuniza a construção de um Planejamento pedagógico especializado e individualizado, que de acordo com Poker, 2013.

Analisa e aponta quais condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e ações dos gestores e da comunidade escolar, ...também está previsto nesse planejamento informações sobre sua vida escolar e familiar e suas potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado proposto pela sala de recurso multifuncional. (Poker, 2013 p.12)

O que se deseja com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)é estabelecer um mecanismo de avaliação e mediação pedagógica para auxiliar os professores habilitados na organização e direcionamento da sua prática na sala do AEE. POKER, 2013, diz ainda que essa avaliação, trata-se de um mecanismo em construção contínua e passível de revisões e adaptações devendo ajustar-se às necessidades de cada rede de ensino, cada escola, de cada professor e, principalmente, da realidade e das necessidades educacionais de cada aluno.

Pensando por essa perspectiva a educação inclusiva tem como referência gerador, o princípio de uma única escola para todos, promover um ambiente acolhedor, fundamentado na ideia de que perante a lei somos todos iguais. Desse modo, o ensino regular e o AEE precisam atuar de forma igualitária, harmoniosa e entendida. Mas o que acontece em alguns casos é que devido a imposição da lei as instituições de ensino recebem os alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), e não tem a preocupação em ofertar um ensino qualitativo aos mesmos. Contudo, sabe-se que os alunos com NEE, precedentemente de serem alunos da educação especial são também alunos da escola regular e ,por isso, depreende-se que a escola é que deve adequar à recepção de todos os alunos e não os alunos a escola (Fación, 2005). Desse modo, o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação devem agir por meio de condições organizativas tais como; adaptações curriculares e flexibilizações, processos avaliativos adequados ao desenvolvimento dos educando e professores capacitados e especializados. Essa capacitação se faz importante, pois os professores das classes comuns encontram muitas dificuldades para desenvolverem estratégias para suprir determinadas limitações apresentadas por cada aluno.

De acordo com nossas vivencias nos estágios supervisionado, foi possível constatar que a família é fundamental na vida de seus filhos, deve acompanhá-los e incentivar a ir ao atendimento educacional especializado, pois percebe-se que inicialmente os pais/responsáveis pelos alunos comparecem ao atendimento, mas depois de alguns dias

seus filhos começam a se tornarem ausentes, o que dificulta o planejamento dos professores do AEE, isso influencia no processo de aprendizado do aluno que poderá estagnar. O professor também enfrenta dificuldades não apenas de espaços físicos, mas também no processo de incluir os alunos na efetivação do ensino aprendizagem, conforme Guimarães e Ferreira, 2003, p.120).

A formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação garantida aos que serão diretamente envolvidos pelas mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais envolvida de educação e desenvolvimento humano. (Guimarães e Ferreira, 2003.p.120)

No Atendimento Educacional Especializado (AEE) são atendidos também a comunidade surda, que necessita que a inclusão seja feita desde a educação infantil até o nível superior, assegurando-lhes com antecedência, manusear os recursos de que precisam para ultrapassar as barreiras no método educacional e desfrutar de seus direitos escolares, desempenhando sua cidadania, de determinação com os fundamentos constitucionais do nosso país. Diante do exposto, conheceremos a seguir mais sobre a trajetória dos surdos.

CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DE SURDOS NA SALA DO AEE

A história da Educação de surdos no Brasil teve início com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, que atualmente é Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S), com fundação em 26 de setembro de 1857, por Ernet Huet um professor surdo francês, que veio ao Brasil convidado pelo imperador D. Pedro para trabalhar no ensino de surdos. A princípio eram instruídos por língua escrita, estruturada e pronunciada, datilologia e sinais. É interessante destacar-se que naquela época, o trabalho de oralização era feito pelos docentes comuns, pois não havia profissionais especializados no assunto.

Segundo a Federação Nacional dos Surdos (FENEIS), o surdo-mudo é uma expressão utilizada antigamente e inverídica, e lamentavelmente até o momento é usada em múltiplos lugares e transmitida nos meios de intercomunicação. Para a federação uma pessoa surda nem sempre significa que ela seja muda, pois a mudez é associada a outra deficiência. Diante disso, o surdo é o sujeito em que a escuta não é viável para todos os ruídos e barulhos do ambiente da vivência; que manifesta altos níveis de ausência da

audição, afetando a aprendizagem da fala e dificultando o entendimento da linguagem através do ouvido.

Neste sentido o processo de separação de linguagem em muito se deve ao desenvolvimento das comunidades surdas e a ação de confiança integral aos modelos de colonialismo até então praticadas sobre si, criado em seu contexto, denominado movimento surdo. Para Perlin, 1998, este enfoque é caracterizado pelo:

Ainda de acordo com Perlin (1998), o movimento surdo é caracterizado pela busca de espaço diante da sociedade para a troca de informações e experiências entre surdos e ouvintes, para que ambos possam conhecer identidades distintas com a finalidade de inclusão e descoberta de novos saberes.

É importante destacar que a comunidade surda tem sido acompanhada por federações e associações em prol dos direitos e inclusão dos surdos na sociedade, de modo que eles se sintam acolhidos e apoiados para o exercício da cidadania no convívio social, sendo assim, surgem a seguir as seguintes intervenções. Diante dessa realidade no Brasil existe a FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma entidade solidária, sem fins produtivos, que tem por intuito a intervenção de políticas educacionais, culturais, linguísticas, saúde e de cooperação social, em benefício da comunidade surda brasileira, bem como o amparo de suas garantias. É filiada à Federação Mundial dos Surdos- WFD conta com uma rede de seis gerências locais, tendo seus desempenhos reconhecidos de proficiência pública federal, estadual e municipal. Manifestam práticas de ensino simples e durável, com objetivo de admirar o indivíduo e incentivar independência individual, a relação e o convívio com expressões e condutas variadas de refletir, realizar e reconhecer-se. Possibilitam, também, ocupações de dinâmica sociais, programas de bem-estar e de ensino, programas diferentes para crianças e para idosos, dentre outros.

Tendo um de seus fundamentais emblemas é o reconhecimento do povo surdo, por meio do crescimento da Língua de sinais, principalmente através de implantação no mercado de trabalho. Da mesma maneira, busca a posição dos colaboradores surdos em colocações de maior importância junto ao meio social, por meio do destaque de habilidades desses profissionais. Atuando como intermediário linguístico, isto é, através de intérpretes surdos ou ouvintes, eles interferem em acontecimentos em que o sujeito possua alguma alteração linguística que o atrapalhe de dialogar com o seu ambiente. A

comunidade de suporte linguístico intercede na comunicação entre pessoa surda e familiares ouvintes, possibilitando o contato entre as partes.

O Atendimento pela Feneis é realizado para: surdos, docentes de Libras, pessoas com perda da audição, familiares de surdos, pesquisadores, profissionais da área, entidades governamentais e não-governamentais, entre outras. Além disso, suas distintas manifestações a todo o momento se disponibilizam a todas as pessoas, em variadas idades e níveis sociais. Assim também existem as associações de também lutam em prol do bem-estar e do direito a cidadania da pessoa surda., para que conheçam seus direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática em estudo promoveu uma criteriosa abordagem a respeito das garantias que os sujeitos com deficiência, apresentam em seu processo de inclusão escolar. Por meio da proposta de inserção, denominada de atendimento educacional especializado. Que busca instituir mecanismos, estratégias e metodologias de ensino contextualizada as reais possibilidades e /ou potencialidades de cada aluno. Considerando sua condição de ser humano com singularidade própria e diferenciadas.

Tal diferença deverá ser observável nos processos pedagógicos e sociais da inclusão escolar. E necessitam de adaptação dos espaços, dos recursos de ensino e dos fatores essenciais a aprendizagem com acessibilidade na aquisição dos saberes repassadas na dinâmica da pratica pedagógica.

Neste sentido o fator, ensino e aprendizagem é enraizada no interior da gestão educacional como possível de garantir ao educando com deficiência a necessária adequação as suas particularidades de acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares expresso na proposta político pedagógica planejada pela escola, pelo professor para fins de equiparar qualidade no processo de ensino desenvolvido no atendimento educacional especializado.

Portanto, é indispensável que a escola esteja preparada para atender todas as especificidades de modo a contribuir para a formação de seres pensantes e criativos, com uma instituição educativa acolhedora e inovadora. Constituindo, dessa feita, um papel fundamental na vida de seus educandos.

Entretanto não poderíamos deixar de observar nesse cenário o elemento condutor do processo de ensino e aprendizagem a partir da reflexão de sua formação e/ou preparo

para o exercício da docência diante de pessoas com deficiência, por acreditar ser de extrema relevância a qualificação do professor para os desafios da educação inclusiva

Que por meio da promoção de uma postura reflexiva, ética e crítica, conduza os alicerces da apropriação de conhecimentos socialmente instituídos, e pontuado de padrões estruturais, políticos e educacionais expressos no desenho curricular propício a formação desse profissional em condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação acessível que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática. (Facion, 2009 p.166).

A formação continuada é aqui descrita como uma exigência política e sócio educacional predominante na atualidade. E desse modo, podemos deduzir que a formação docente acontece num campo específico e contínuo de apropriação do conhecimento que inicia com a escolarização básica, e vai se acentuando num eixo complementar dos cursos de formação inicial, com matrizes curriculares de instrumentalização do professor para o exercício na prática social, continuando ao longo da carreira docente pela reflexão constante sobre a prática, em níveis mais elevados de continuidade dos estudos em cursos, programas e projetos. (Romanowski, 2007 p. 138)

Diante de uma realidade condicionada pela necessidade da qualificação profissional específica. O professor que apresentar em sua formação aptidão para atuar nas salas de recurso multifuncional. Terá habilidade para conduzir com segurança e objetividade o apoio necessário, adaptado e dinâmico ao aluno que possuía algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais e que participavam do processo de inclusão escolar. Este atendimento a princípio era destinado somente aos alunos que frequentavam as séries iniciais do ensino fundamental; e atualmente, foi estendido para todos os anos do ensino fundamental (Barreto, 2008).

A inclusão atualmente representa um dos principais desafios da área da educação e a discussão acerca deste assunto é de suma importância para a sociedade, visto que o que se prega é o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação de todas as crianças de maneira igual no processo de ensino aprendizagem. (Caetano, 2016 p.69)

Caetano apud Sánchez (2005) compreende que a qualidade e eficácia da educação inclusiva, tende a apresentar um paralelo entre as matrizes políticas e educacionais da proposta de integração e as bases sólidas da ação educacional nos eixos da inclusão, deixando claro que, para se ter acesso ao ensino regular, o aluno com necessidades educacionais especiais através da integração teria que apresentar dificuldades médias

comuns. Enquanto que por outro lado, a inclusão já garante a todos os alunos o direito a classe regular independente de suas características pessoais.

Desse modo haverá a necessidade de romper as barreiras atitudinais existentes na gestão pedagógica desenvolvida na escola de educação inclusiva. Para que o Atendimento educacional especializado tenha um foco específico- ensino especializado e adaptado as possibilidades do aluno com deficiência - e um trabalho colaborativo é primordial, entre os professores atuantes no ensino regular e os professores atuantes na sala multifuncional. Esta ação, pode ajudar a minimizar o estigma que o professor da sala regular entende acerca da inclusão escolar, em sua dificuldade de acolher é evidente, a marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para o sujeito com deficiência. (Bedaque, 2014 p. 161).

Outra situação a ser notada nos moldes da escola inclusiva, está relacionada a questão do aluno matriculado na sala de recurso multifuncional que determina a situação da ausência nas aulas -cerca de cinco faltas consecutivos - pode ocorrer seu desligamento no atendimento educacional especializado e sua vaga vai para outra criança que precisa e está aguardando esse tipo de atendimento.

No que dispõe os aspectos legais mencionados para o Atendimento Educacional Especializado e outros dispositivos legais, é de interesse desta proposta construir tecnologias assistivas, recursos e materiais que contribuam para uma boa aprendizagem dos alunos intervindo também junto aos professores do ensino regular por meio da formação continuada.

Pela Lei 10.436/2002 a Libras é reconhecida como o meio de comunicação expressão visual, favorecida com ajuda de um profissional preferencialmente o professor surdo que dá um suporte de seu aprendizado. Esta é realidade que a escola de educação inclusiva deveria instituir em sua gestão de ensino.

Com isso, o projeto político pedagógico da escola inclusiva, previsto na implementação da sala de recurso multifuncional para o desenvolvimento do AEE ao sujeito surdo. Articuladamente organizada em sua gestão pedagógica, contextualiza a prática docente por meio da Libras, como língua de instrução. A partir do princípio de formação continuada de professores.

Considerando no projeto, a necessidade do corpo docente atender a formação do aluno por meio do aprendizado do ensino de Libras em diversos segmentos de escolarização para alunos surdos; fomentar uma proposta do ensino das duas línguas: a

Libras e a Língua Portuguesa; reconhecendo o vocabulário linguístico; construindo frases que favorecem o aluno surdo; reconhecendo e adquirindo sua própria língua, a Libras, pois ela é ágrafa não tem pronuncia escrita do indivíduo dos sujeitos diferentemente do que a Língua Portuguesa.

A metodologia consiste em planejar me consonância os reais possibilidade de aprendizagem dos alunos surdos, por meio de apostilas de Libras, e também por meio de internet, capacitando na formação do aluno e dos professores de Libras.

Também é consistente neste contexto, o ensino dos aspectos gramaticais e estruturais da Libras, vídeos aulas em libras, dramatizações e conversação da Libras entre outros instrumentos visuais. Como suporte do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, é importante reconhecer que o atendimento educacional especializado trilou um percurso linear nas políticas educacionais e tem sido observado como um suporte pedagógico singular e específico, carecendo de desafios e reflexões mais profundas que possam clarear as discussões de estudantes, pesquisadores, professores em torno dos espaços pedagógicos em uso e para a implementação desse tipo de ensino.

Com a pretensão de promover um amplo debate acerca desta temática. Poderemos através dos dados bibliográfico e qualitativos da pesquisa em ciências sociais e de educação abordar com maior amplitude as adaptações curriculares orientadas no atendimento educacional especializado. Enquanto uma necessidade da escola dita inclusiva, em promover diferentes formas de aprender, compreender e expressar o conhecimento socialmente constituído.

Deste modo o Estudo aqui elencado não se esgota. Mais caminha no intuito de aprofundamento da questão em foco com vista as possibilidades de realização em um nível elevado de qualificação profissional e acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, Dina Maria Vital- AEE: Caminhos para a inclusão de uma criança com deficiência física. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberesdocentes-emacao-> Acessado em 25 de maio de 2017 às 22h21min

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1996.

----- Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

----- Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

----- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

----- Ministério da Educação. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

-----, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial básica/Secretaria de Educação Especial-MEC; SEEP, 2001, 79p.

. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasil: MEC/SEESP, janeiro de 2008.

----- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

. Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

----- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

BRANDÃO, C. F. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

BARRETO, Lúcia Cristina Dalago. Sala de recursos: um estudo a respeito da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Universidade estadual de Maringá, 2008). BUENO, J. G. S. Formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/SP: v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado. 1 ed. Curitiba. Appris, 2014

BONDEZAN, o atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217.

DORZIAT, A. Políticas e práticas inclusivas: estudo comparativo Brasil-Portugal. Relatório de Estágio Pós-Doutorado. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal: 2009.

DUTRA, Claudia Pereira, Inclusão. Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial. V.1,n.1(out.2005).-Brasília:Secretaria de Educação Especial , 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>- acessado em 29 de maio de 2017 às 21h48min horas.

FACION, José Raimundo (org) Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibpx, 2009.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para a Educação Especial. Curitiba: Ibpx, 2007.

GOMES, Heloísa. Familiar/comunidade como objeto de estudo. In: MACEDO, Rosa Maria (ORG). Terapia Familiar no Brasil: estado da arte. São Paulo, 1995

HENGENMÜHLE, Adelar. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007

LAKATOS, E.M ; MARCONI, M. DE Afundamentos da metodologia científica.São Paulo;Atlas,6 ed., 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

. Formação de professores. Revista Aprendizagem. Paraná: Melo, ano 1 nº 2, setembro/outubro 2007.

PERLIN, G. Identidades surdas. Em: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

. Pedagogia Diferenciada: das intenções às ações. Porto Alegre: Artmed, 2000

POKER, Rosimar Bortolin... [et al.]. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado/ Rosimar Bortolini Poker... [et al.]. – São Paulo:

Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013 184p. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf- acessado
em 05 de junho de 2017 às 19h12min.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Curitiba: Ibpx, 2007

SEVERINO, Antônio J. Educação, sujeito e história. São Paulo.

CAPÍTULO 10

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO: UMA PERSPECTIVA ACESSÍVEL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Arlindo Gomes de Paula

Mestrando em educação

UNEATLANTICO- Universidade Europeia del Atlântico

arlindogomesdepaula@gmail.com

Idalrina Borges Siqueira

pós graduação em educação Inclusiva e Especial.

pedagogaborges@outlook.com

Renato Henrique da Luz

Mestre em Administração pela USCS.

renato.luz3@fatec.sp.gov.br

Angélica Bittencourt Galiza

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do

Pará (UEPA/ PPGED

angelicagaliza@yahoo.com.br

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH)

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

Mestrando em Políticas Públicas Unipampa - Campus São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Adriano Ricardo de Campos

licenciatura em Pedagogia
Universidade do Estado da Bahia
Bacharel em Direito
Fasete (unirios)
adrianorc@hotmail.com

Rosane da Rosa Pereira

Uniasselvi
Profissional da Educação Física
Graduanda do 8º semestre em Enfermagem
pereirarosane@hotmail.com

Eva Nascimento de Souza Lima

Psicopedagogo
Uniasselvi
evasolsapsicopedagoga@gmail.com

Elisa de Sousa Coelho

Pós graduação: AEE
elisacoelho410@gmail.com

Marilene Santana de Almeida

pedagogia
Fael (Faculdade educacional da Lapa)
marileneufmt@hotmail.com

Alex Assunção Souza Santos

Bacharel Teologia
Fatech - Faculdade de Teologia e ciências humanas
Alexassvy1001@gmail.com

Gislaine Schon

Doutoranda em Educação
UNADES: Paraguai
ltgpsh@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta obra tem como objetivo retratar a importância do trabalho educacional com alunos surdos, assim deficiência auditiva é denominada pela diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente é funcional com ou sem prótese auditiva.

Uma das maiores angústias vividas pelos pais de crianças surdas é o encaminhamento de sua escolaridade. A lei é bastante clara ao afirmar que toda criança tem direito à escola, muitas são as histórias de pais que escondem seus filhos em casa, por vergonha ou desespero. Nesse contexto é de fundamental importância o apoio da família no início da escolarização dando segurança e acreditando em suas potencialidades para o total desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno. Pois, pessoas que nascem surdas ou se tornam surdas antes de aprender a língua oral não têm acesso à língua de comunicação social, ou seja, a língua que se fala no país onde vivem no caso do Brasil a língua portuguesa.

Paralelamente as pessoas que se tornam surdas perdem o acesso à língua portuguesa pela via oral. Uma das consequências disso é a exclusão destes sujeitos das diversas dinâmicas sociais entre elas da escolarização. A necessidade de comunicação obriga a quebra de barreiras comunicacional. Sem acesso à língua oral os surdos desenvolveram língua de sinais, permitindo a comunicação por um meio gesto visual. No caso do Brasil, em sua modalidade oral, os surdos desenvolveram Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficializada pela lei 10.436 em 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626 em 2005.

Por isso, é necessário discutir que, mais do que uma língua, as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade perceptivo-cognitiva, assim como o atendimento especial educacional que visa atendimento inclusivo.

O AEE, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades desse ser humano, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. As diferenças desses alunos serão respeitadas, considerando a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o

direito de uma educação bilíngüe, em que Libras e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O SURGIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

A Língua de sinais foi trazida pelo Francês Huet, em 1857, quando veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos, a Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), no Rio de Janeiro. A língua de sinais Brasileira é composta por sinais próprios da comunidade de nosso País. Ela segue o mesmo princípio das línguas orais. Absorvem os aspectos culturais dos usuários, inclusive os regionalismos, as expressões típicas, as gírias. É uma língua viva, cada país tem a sua língua, ela não é universal.

Sander diz que o fato de mais surdos estarem se graduando e se especializando fará com que a Libras seja enriquecida. "Quanto mais desenvolvida uma comunidade mais sinais específicos vão surgir, vão ser criados para atender as necessidades. Para Sander, a regulamentação da língua de sinais e a exigência de seu uso em propagandas políticas na TV e de inserção na grade curricular de cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos são uma forma de preparar as pessoas para se comunicarem com os surdos. Outro aspecto positivo citado é a quebra do preconceito contra o usuário da língua. A partir do momento em que é trazida ao conhecimento da população, ela é desmistificada. "E quando interage, vê todas as possibilidades que essa pessoa tem e vê que ela tem condições de levar uma vida normal desde que respeitada em sua diferença. "Isso diminui o preconceito", conclui.

As libras é a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil. Diz-se língua e não linguagem porque possui uma estrutura linguística própria, assim como qualquer outra língua falada no mundo. É possível estudar-se a LIBRAS em todos os seus níveis estruturais: morfológico, sintático etc. A linguagem é a capacidade que o homem tem de se expressar e, para tanto, ele pode utilizar meios não verbais, como gestos, desenhos, cores etc., não necessariamente a língua (linguagem verbal). Por exemplo, uma pessoa que não conheça língua alguma, ainda assim, possui linguagem, já que tem a capacidade de se expressar.

AS LÍNGUAS DE SINAIS SÃO LÍNGUAS NATURAIS

Ao contrário do que se acreditavam as línguas de sinais não são meramente mímicas e gestos soltos, utilizados pelas pessoas surdas para facilitar a comunicação; as LS são sistemas complexos, com estruturas gramaticais próprias, constituídas nos níveis fonológico, sintático e semântico como os demais sistemas de língua que conhecemos. No entanto, elas se diferem das demais línguas por ser de modalidade visual-espacial. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais auditivas é chamado de sinal nas línguas de sinais.

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-lo com função estética para fazer poesias, contar histórias, criar peças de teatro e humor.

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais. As línguas Brasileiras de sinais são as línguas naturais das comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, assim a cada necessidade surge um novo sinal e, desde que se torne aceito, será utilizado pela comunidade surda. A Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada em se comunicar com essa comunidade, utilizando a LIBRAS.

Acredita-se também que somente exista uma língua de sinais no mundo, mas assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em “Culturas Surdas”, possuem suas próprias línguas existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuela, Peruana, Inglesa, Italiana, Japonesa, Chinesa, Uruguai, Russa, Urubus-Kaapor, citado apenas algumas. Estas línguas são diferentes umas das outras e independente das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países, por exemplo: o Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes.

O mesmo acontece com os Estados Unidos e a Inglaterra, entre outros. Também pode acontecer que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do

Canadá. O status de língua das LIBRAS reside, portanto, no fato de ser constituída por componentes de linguagem humana, assim como as línguas orais, e de preencher os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força.

A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA DOS SURDOS

Nas últimas décadas, as discussões acerca da educação de surdos e a língua de sinais vêm ganhando espaço entre os profissionais que atuam com surdos, pela comunidade surda e também pelas autoridades governamentais. Segundo Moura (2000), para que se chegue a soluções que envolvam essas questões, muitos caminhos ainda terão que ser percorridos, embora alguns avanços em torno desse fato já tenham sido realizados para a melhoria da condição do surdo dentro da sociedade.

A língua de sinal é considerada língua natural, assim como a língua oral nasceu de forma natural na interação entre indivíduos. É a língua que permite que pessoas se comuniquem usando todo e qualquer tipo de conceito, seja ele descritivo, abstrato, literal, metafórico, ou seja, satisfaz a comunicação entre humanos (BRITOL, 1997).

Estudos realizados Stokoe (1978) e Volterra (1984), indicam que a língua de sinais é mais acessível à comunidade surda, pois é considerada a sua língua natural, sendo uma língua visual-espacial, onde o surdo pode se comunicar através das mãos, expressões faciais e do corpo, permitindo ao surdo, uma melhor comunicação com a comunidade surda e ouvinte. A facilidade e rapidez com que os surdos adquirem a língua de sinais possibilitam a esses sujeitos, um melhor desenvolvimento cognitivo, social, de acordo com a sua faixa etária, já que a língua de sinais permite uma comunicação completa e eficiente (PERLIN, 2005).

Para Brito (1997), a língua de sinais, apesar de ser complexa por apresentar todos os mecanismos necessários aos objetivos mencionados anteriormente, é uma língua bastante econômica, pois apresenta os elementos necessários ao entendimento da comunicação entre surdos, além de ser lógica também, pois facilita o raciocínio correto das coisas, podendo se dizer até certo ponto, de forma inconsciente. Logo, os usuários não precisam de elaborações muito longas para que alcancem seus objetivos, uma vez que a língua de sinais oferece mecanismos estruturais adequados para o entendimento dos significados.

A Língua Brasileira de Sinais é a língua usada pelos surdos do Brasil onde existem comunidades surdas. Ela nasce de forma espontânea, no contato com seus usuários, possibilitando à comunidade surda um maior enriquecimento e variedades em seus hábitos e costumes. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa seria ministrado como segunda língua, utilizando materiais e métodos indicados de acordo com as particularidades de cada surdo, sem deixar de abranger assuntos que possam fornecer elementos que o identifique com a cultura brasileira (Salles, 2004).

No ano de 1881, a língua de sinais foi proibida de ser utilizada no Brasil em decorrência da decisão tomada no Congresso de Milão, onde a Língua de Sinais foi abolida, porém essa medida não impediu que os surdos continuassem a usá-la. Raros eram as escolas que não utilizavam algum sistema de sinais para a comunicação de surdos (Lacerda, 1998).

Em 1991, já tramitava no Congresso Nacional, um Projeto-lei que pedia o reconhecimento do uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como língua das comunidades surdas brasileiras, mas foi somente no ano de 2002 que o Congresso Nacional, através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializou o uso de LIBRAS em todo território nacional. Assim o Ministério da Educação reconhece que:

As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançavam respaldo institucional nº 10.436 de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o Estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue a informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com o surdo (BRASIL, 2002:62).

Publicações científicas sobre esse assunto há falta de professores bilíngues, os currículos são inadequados e o ambiente bilíngue quase inexistente. Arelado a isso se pode descartar também outros fatores, tais como: dificuldade para formar professores com surdez num curto período de tempo; a presença de um segundo professor de língua portuguesa para os alunos surdos e a própria falta de conhecimento a respeito do bilinguismo.

Como já foi citado as propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do decreto 5.626/05 que regulamentou a lei de libras. Esse decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, libras e língua portuguesa são utilizadas no espaço escolar. Também o mesmo define que para os alunos com surdez a primeira língua é a libras e a segunda é a

Língua Portuguesa na modalidade escrita, além desse decreto orientar para a formação inicial e continuada de professores e formação de interpretes para a tradução e interpretação das Libras e Língua Portuguesa.

Logo, esse modelo contraria a integração escolar, que concebe o aluno com surdez a partir dos padrões dos ouvintes, desconsiderando a Para a comunidade surda a aprovação desta lei representou uma conquista na luta de seus direitos e também dos mesmos serem respeitados como surdos brasileiros, já que a língua de sinais ensinada nas escolas e veiculada nos meios de comunicação possibilitará à oportunidade de acesso do surdo as informações. Entretanto, houve divergências entre os profissionais que atuam com os surdos e os surdos oralizados que não se sentem parte de uma comunidade surda, não achando vantagens para os surdos.

A comunidade predominantemente na sociedade é feita de forma oral, qualquer outra forma de comunicação é vista com restrições, cabendo a seus membros se enquadrarem neste sistema. É desse modo que surgem as polêmicas em torno da língua de sinais ou outra forma de comunicação diferente da língua oral, onde àquela passa ser considerada inferior mediante as línguas orais. Muitos profissionais que atuam na educação de surdos consideram a língua de sinais apenas um recurso para aquele surdo que não conseguiu desenvolver a língua oral, como forma de comunicação. Segundo Marato e Caudry (1989), nossa estrutura social está fundamentada numa visão que prioriza a audição, sendo a fala, a forma mais usual de comunicação. A restrição da linguagem do surdo não provém somente desse fato, ela encontra respaldo nos preconceitos que foram se constituindo ao longo da história, e ideias formalizadas a respeito de normalidade, Dizeu (2005); Caporal (2005).

Assim vale lembrar o que Brito nos diz.

As línguas de sinais são tão naturais quanto às orais para nós e, para os surdos, elas são mais acessíveis devido ao bloqueio oral-auditivo que apresentam. Porém, não são mais fáceis, nem menos complexas. Os surdos são pessoas e, como tais, dotados de linguagem assim como todos nós (Brito, 1997 p. 23).

Sendo assim, o acesso às informações é um dos grandes desafios que se apresenta para a educação de alunos surdos, os quais legalmente têm o direito de vivenciar a aprendizagem escolar numa perspectiva bilíngue, a qual parte do princípio do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma delas é a língua de sinais como primeira língua.

Assim, a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte.

É válido ressaltar que as experiências escolares de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muitos recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. De fato, existe pouca necessidade de serem feitas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas para romper com as barreiras que se interpõem entre esse aluno e o ensino.

O desafio da escola é proporcionar uma educação de qualidade que represente as diferenças atendendo para as especificidades e a forma de aprender de cada aluno. É claro, para isso muito precisa ser feito inclua-se aí as condições estruturais de que necessitam as escolas.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR: INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO?

É interessante observarmos que a discussão em torno do processo de inclusão vem cada vez mais se intensificando, ganhando aos poucos no decorrer da história respaldo legais.

Mas não podemos negar que as políticas públicas direcionadas pelo governo e que tem instituído um discurso de solidariedade e de multiculturalismos, não apontam caminhos de superação efetiva dos mecanismos de inclusão que infelizmente ainda assolam o ensino regular, o que percebemos na verdade é que a escola é organizada para conviverem com uma exclusão sutil, que passa despercebido aos “olhos” da maioria.

Essa exclusão está representada nos fracos resultados acadêmicos, que são revestidos e transformados em respeito às diferenças individuais e as diferenças culturais. O que importa para nossos governantes é que estatisticamente todos permaneçam na escola.

Logo, percebemos um quadro contraditório, porque, ao mesmo tempo em que se institui um discurso coerente como alguns princípios de humanidade, tira-se das pessoas o direito de participação social em condições de igualdade. Embora entenda-se que o discurso da inclusão dos chamados deficientes defenda a idéia de ajustamento dos diversos âmbitos de atuação social, para receber essas pessoas, diferente teoricamente

das políticas de integração, observamos que na prática pouco, ou quase nada, tem mudado no cotidiano da escola.

No que concerne aos alunos surdos, verifica-se em geral a recomendação do processo de inclusão, levado em conta a sua forma de comunicação que seria a língua de sinais. Porém esta forma de comunicação ainda encontra-se em processo de expansão, pois, o que se vê nas escolas, é que a língua de sinais fica restrita ao interprete, isso quando tem na escola. O professor quando domina libras, e o aluno que conseqüentemente ainda não conhece passa a ter um impedimento para que, a comunicação flua de forma mais natural possível na comunidade escolar, prejudicando dessa maneira a interação entre os demais colegas, desconsiderando a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de ligação entre os conteúdos escolares e as formas particulares, neste caso visual de apreensão e de construção de conhecimento.

Assim, entendemos que tratar de inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação, como cidadão, sujeito de sua história, não passa de um discurso vazio, de uma retórica. Ao tratarmos sobre inclusão precisamos levar em consideração o significado dos diferentes modos de vida, que perpassam desde as condições materiais, estruturais, arquitetônicas, etc., até as formas de organização presentes em cada grupo.

Desse modo, não podemos falar de um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse falar tudo desse ser humano, isso nos remete a uma hierarquização clínica, orgânica.

Os surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e com diferentes papéis sociais. Não podemos negar que, sem um aspecto imprescindível ao ser humano: a linguagem torna-se difícil abordar aspectos gerais e particulares das relações humanas.

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o real objetivo de efetiva participação social, sem a submissão a qual a minoria são expostas as escolas, precisam se organizar, levando em consideração três critérios o que, Dorziat, aponta como sendo de fundamental importância: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

1º critério: A interação através da língua de sinais.

A linguagem do surdo como já vem é a língua de sinais, ela necessariamente é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática.

Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é um dos aspectos mais importantes, ela é responsável pela formação da comunidade surda, gerando uma cultura diferente: a cultura surda.

O reconhecimento das diferenças passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e, também, a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, no uso e desenvolvimento dessa língua.

A criança surda exposta desde cedo à língua de sinais, tem tendência há adquirir a mesma o mais natural possível, podendo assim surgir outras características determinantes em formas dialéticas diferentes, em consonância com as condições socioeconômicas e geográficas de cada indivíduo surdo.

Pelo fato da grande maioria de surdos ser oriundo de um meio familiar de pessoas ouvinte, torna-se imprescindível a organização de um ambiente linguístico adequado que venha suprir essa limitação.

Logo, alguns autores como Dorziate (2002), apontam para isso a formação da escola de surdos como sendo primordial. Nas palavras do autor.

Nela, é possível criar um ambiente linguístico que não se restrinja a comunicação surdo-interprete ou surdo-professor, mas que dê oportunidade de uma comunicação fluente, viva e natural, entre os colegas, os professores e os surdos mais velhos. A partir daí, não só a veiculação de todos os tipos de conteúdos curriculares se torna viável, como também a consolidação de uma forma particular de ver o mundo, a partir das informações visuais e da emergência de diferenças dentro da diferença. Dorziate, (2002, p.34).

Esse é um critério para uma educação de fato, em que a escola regular deve fundamentar sua base desmistificando as formas de alienação vigente nas escolas e vislumbrando a aquisições de informações, de construções de novos conhecimentos mediante a valorização da língua de sinais, que a nosso ver é essencial, que dinamizada entre o grupo surdo-ouvinte cria possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas.

Contudo, não seremos ingênuos também de pensar que apesar da língua de sinais serem o ponto de partida para a valorização e dinamização das informações entre surdos e ouvintes, ela não deve ser visto como a solução mágica para inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam no ensino.

A exclusão social necessita ser enfrentada através de uma educação engajada e atenta, para isso a escola é vista como um lugar estratégico de formação de uma contra hegemonia a qual, busca entender além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação no âmbito das discussões como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade.

Outro critério observado por Dorziate (2002) seria a valorização dos conteúdos escolares. Pois, como afirma Apple (1994), as pessoas nunca agem no vácuo. A forma de ser, de pensar e de agir dos indivíduos está estreitamente vinculada as exigências da sociedade e a forma como a mesma está organizada.

A escola torna-se estritamente relevante no processo de construção da formação dos surdos, pois o seu papel é representativo de estrutura social maior. Analisar as questões educacionais implica necessariamente considerar a história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião, em diversos países do mundo em condição com as suas exigências sociais. Neste sentido, a escola não pode ser considerada como reprodutora das condições sociais de existência, mas deve ser vista como instrumento de transformação, uma vez que podem ser estabelecidas relações de influência recíproca, entre as bases materiais e as ideológicas.

Segundo Weber (1996), o reconhecimento da vinculação da educação escolar a projetos políticos sociais conduzem no início da dec. de 80 a sedimentação de posturas que ao perceber a ação educativa como ato político, distinguiu-a ou não da ação política propriamente dita.

Outro autor que contribuiu significativamente alertando para o fato de que a ação política na educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificadamente pedagógica foi Soriane (1984). Este autor ressalta que, a pedagogia deve empenhar-se em colocar a educação a serviço das transformações das relações de produção, deve privilegiar, sobretudo, os conteúdos veiculados nas escolas. A apropriação desses conteúdos pelos alunos, principalmente os da classe popular, coloca-os em pé de igualdade com os demais, tornando-se forte aspecto para a democratização social.

Isso nos remete a discussão da importância da organização curricular nas escolas, a forma de como o currículo está estruturado e como o mesmo esta sendo dinamizado, pois os conteúdos são conhecimentos e a aquisição de conhecimentos de forma crítica e profunda leva a emancipação do sujeito. A valorização do conteúdo não se limita ao estilo de “passar o ponto”, o que atropela as diferentes formas de elaboração cognitiva dos

alunos e sua diversidade cultural. Ao contrário considera que o conhecimento deve ser construído, tendo em vista o tempo e espaço social a que se destina.

Visando isso, a escola estará objetivando uma educação de qualidade, com participação ativa do sujeito na transformação social.

Sem dúvida as pessoas surdas são mais vulneráveis a sofrer as consequências da política educacional em vigor, elas sofrem duplamente os preconceitos sociais: são vistas como diferentes, como incapazes, por não se moldarem pelo menos aparentemente às exigências do mercado. São na sua maioria, oriundos das classes populares menos informadas, menos servidas de saúde básica e consequentemente mais sujeitos a contraírem os males causadores da surdez é claro quando a causa não é hereditária.

Atualmente, parece até contraditório falar sobre a questão biológica da surdez, num momento histórico que se tenta marcar um discurso da diferença. Entretanto, não se pode negar o aspecto orgânico como o desencadear dos fatores de ordem sociocultural, que dão características próprias às pessoas surdas. Infelizmente a tradição clínica na área que buscava utilizar procedimentos terapêuticos, desconsiderando as implicações culturais da surdez, originou formas preconceituosas que estiveram e ainda estão presentes nos ambientes mais próximos do surdo como a escola.

Até bem pouco tempo, todas as políticas institucionais voltadas para essas pessoas, não só sugeriram o uso da terminologia deficiente auditivo ou portador de deficiência auditiva, como também negaram aos surdos o direito de conviverem entre si, de organizarem-se em grupos ou associações, de tornarem-se cidadãos, porque não lhes era permitida a apropriação da língua de sinais. Eles eram vistos e tratados como doentes e todos os esforços empreendidos era no sentido de formá-los sãos.

Diante dessa situação, é necessário e urgente pensar em formas de viabilizar também, para essas pessoas, um ensino de qualidade que apreensão de conteúdos sejam colocados no centro do processo, para assim impulsionar a independência intelectual e consequentemente exercer seu papel de cidadão, tendo possibilidades de participarem criticamente da sociedade em que vivem, sendo autores de sua própria história e não apenas adaptarem-se ao tipo de sociedade existente, sociedade vista contraditoriamente onde ao mesmo tempo em que o homem é capaz de através de seu trabalho contribuir para o progresso e a produção de riquezas, ele é submetido a viver a margem dos benefícios desse progresso, dessa riqueza.

Dessa forma, a escola mostra-se como lugar estratégico, onde a mesma necessita explicar de forma clara sua finalidade, contribuindo para desbloquear os mecanismos de exclusão existentes.

Cabendo aos profissionais envolvidos no ensino de surdos, o compromisso de procurarem mudar o quadro atual. Para isso a escola necessita organizar-se através da discussão implantação e implementação de sua proposta pedagógica e que esta considere o contexto mais amplo das discussões sobre o ensino e as especificidades de cada população alvo.

Não é mais possível aceitar que persista o tratamento preconceituoso e estigmatizante conferido aos surdos. É preciso transformar as escolas em verdadeiras instituições de ensino, com todos os direitos e deveres que essa entidade exige. A organização de cada comunidade escolar, em torno de sua proposta pedagógica, deve iniciar pelo entendimento de que teoria e prática, conteúdo e procedimento, ensino e sociedade não são aspectos separados e compartimentados.

Cabe aos professores buscarem tencionar sua prática, no sentido de estar sempre vigilante sobre ela, atentando para os fundamentos teóricos em que eles realmente acreditam, reconhecendo o caráter histórico no desenvolvimento do ser humano, o que significa em se falando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social.

2º Critério observado por Dorziart (2002) é a relação conteúdo-cultura surda.

Isso nos leva a perceber que o ensino não é inserido de influências e manipulações que atendam aos interesses de determinados grupos sociais. Giraux (1986) aponta em seus trabalhos o debate sobre a necessidade de resistência frente aos valores dominantes no âmbito escolar e sobre a possibilidade aí existente de formulação e vivência de novos valores.

Skliar (1997), representu esses saberes no ensino de surdos, ou seja, o transporte alinear dos modos de elaboração e produção do conhecimento dos ouvintes para os surdos. Ao lado deles, no entanto, continuaram e continuam sendo produzidos outros conhecimentos que põem em cheque os efeitos do poder, ligados a organização institucional que os sustenta.

Para que o conhecimento seja tomado como uma síntese entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, inter-relacionados é preciso não confundir cultura culta com cultura dominante e pôr em questão a lógica crescente da pedagogização, dos

esquemas classificatórios, Varela (1994). Ao mesmo tempo deve haver cautela com posturas extremas que colocam de um lado os pedagógicos tradicionais o seu desprezo pela cultura acadêmica a sua rejeição a diversidade, e, de outro os pedagógicos renovadores, com uma cultura escolar excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto e ao prático.

Na verdade o que os autores colocam, e que os conteúdos escolares devem ser trabalhados de forma contextualizada, onde haja estabelecimento de conexões entre o particular e o geral, entre o individual e o coletivo.

O particular diz respeito aos modos particulares de expressões desse grupo que por possuir uma cultura própria visual-gestual, tem necessidades específicas. Por isso, é imprescindível estar atento ao que os surdos têm a dizer, as suas formas de organização de racionalização, fazendo sobressair suas ideias, suas aspirações. O conhecimento dos seus modos de organização pode indicar procedimentos adequados que contribuam para uma estruturação curricular culturalmente referenciada.

Precisamos compreender a diferença como contradição social, diferença como relação, em vez de diferença como algo flutuante, deslocado. O refazer social deve ser entendida como algo dialético.

De acordo com Pimenta (1993), o eixo central articulador do trabalho escolar é a tradução das habilidades, das atividades e dos conhecimentos necessários à formação do novo cidadão. Para isso, a escola necessita atentar para a construção do seu projeto político pedagógico ele norteará as ações de acordo com o público alvo da escola, onde a mesma urge saber o que fazer o porquê fazer, o como fazer e para quem fazer.

A partir dessas diretrizes o trabalho escolar fica respaldado no começo, meio e fim. Sendo de essa maneira possível promover a aquisição de significados socialmente construídos, através de uma relação pessoal e intransferível com os conhecimentos e imprimir um verdadeiro sentido ao fazer pedagógico.

O que se observa na realidade é uma prática escolar desenvolvida a partir da idéia de um aluno hipotético é comum ouvirmos generalizações. E os alunos surdos também estão sujeitos a esse tipo de relação, o que prejudica uma visão mais realista, em que cada pessoa, independente de ser surda, apresenta determinadas características de personalidades, produtos de seu trajeto histórico social e econômico.

A diversidade própria em qualquer grupo, muitas vezes não é considerada. O grupo de surdos bem como o grupo de ouvintes apresentam características internas de

raça, de classe, de gênero, de religião, etc. que podem vir a provocar conflitos, inseguranças, divergências e assim influenciar na personalidade do indivíduo como um todo. Através de tentativas de apreensão das contradições internas do grupo, seria possível entendê-lo melhor. Na variedade de experiências surgem diferentes perspectivas de valores e poderes. Segundo Lopes (1998), existem surdos que para terem referências culturais mais fortes tendem a dominar outros que não as possuem. Afirmo a autora:

As trocas culturais e de poderes desiguais, entre surdos que compartilham de uma situação linguística semelhante, auxiliam no processo de ocupação territorial escolar e na organização de movimentos surdos, na convivência e na formação de comunidades surdas (Lopes, 1998 p.19).

Logo, observa-se a existência de conflitos presentes em qualquer agrupamento de pessoas. É interessante perceber que o conflito necessita ser trabalhado de modo que promova o crescimento e o fortalecimento do grupo em uma dinâmica dialética de acordo com os princípios democráticos de participação e a manifestação de opiniões de pensamento, que não seja motivo de isolamento entre surdos ou até mesmo a manipulação de uns sobre os outros.

A associação de grupos, de comunidades surdas devem ser incentivadas, isso favorece o convívio entre os que lutam pela mesma causa e pela busca de liderança como forma de promover e preservar a cultura surda.

Contudo, o espaço escolar que prime por uma educação verdadeiramente inclusiva de qualidade, necessita fazer a articulação do fazer pedagógico como princípio fundamental e norteador de políticas educacionais mais amplas, tendo por base a concepção de homem e de sociedade que anseia.

O ambiente educacional necessita perseguir a idéia de desenvolvimento pleno dos indivíduos, pois qualquer que seja a política educacional ela necessariamente deve considerar esse princípio, não levando isso em consideração a consequência pode ser a criação de indivíduos de segunda categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que ao contrário do que se acreditava as línguas de sinais não são meramente mímicas e gestos soltos, utilizados pelas pessoas surdas para facilitar a comunicação; as línguas de sinais são sistemas complexos, com estruturas gramaticais

próprias, constituídas nos níveis fonológicos, morfológicos, e sintático e semântico como os demais sistemas de línguas por ser de modalidade visual-espacial. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas, orais-auditivas, é chamado de sinal nas línguas, de sinais.

Sabemos que a primeira língua utilizada pelos surdos deve ser a língua de sinais, pois ela servirá de base para a aquisição da segunda língua. Assim, a língua do país de origem do surdo deve ser, na verdade, sua segunda língua, no caso do Brasil o português. As crianças surdas aprendem melhor quando são usuários da língua de sinais constatou-se também que os surdos filhos de pais surdos têm melhores desempenhos escolares e são mais equilibrados mentalmente e emocionalmente que os surdos filhos de pais ouvintes.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. O Aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial, os professores são de fundamental importância ter o conhecimento da língua de sinais, e não apenas conhece-la como usa-la também, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez.

Mas do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desfiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

A língua de sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez. Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhe garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei 10. 436/2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626/2005.Regulamenta a Lei Nº 10.436, 24 de abril de 2002**

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações edição 2002**. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br>

FREITAS, Soraia Napoleão e CASTRO, Sabrina Fernandes. **Representação social e ocupação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluindo na classe comum do ensino regular**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 29/1/2004

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência**. cad. cedes. Campinas, Vol. 26, p. 163-184 maio/ago. 2006

QUADROS, Ronice. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEEP, 2002.**

SANTANA, Maria Zélia de: **Experiências didático-pedagógicas ou professores de classe comum/ regular com alunos surdos**. Recife: O autor, 2006.

SOUZA, Regina Maria de. **O Professor Intérprete de Língua de Sinais em Sala de Aula. Ponto de Partida para se Representar a Relação Ensino, Sujeito e Linguagem**. Campinas, Educação Temática Digital, 2007, páginas 154-170.




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009194-8



9 786560 091948