

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

diálogos sobre diferenças e equidades

José Flávio da Paz & Néstor Raúl González Gutiérrez

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE:

diálogos sobre diferenças e equidades

José Flávio da Paz
Néstor Raúl González Gutiérrez
(Organizadores)

ISBN 978-85-60212-63-7



Clube de Autores Publicações S/A

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: diálogos sobre diferenças e equidades

José Flávio da Paz
Néstor Raúl González Gutiérrez
(Organizadores)

Joinville/SC
Clube de Autores Publicações S/A

Copyright © 2023 – Todos os direitos reservados aos organizadores.

Todos os direitos reservados – a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelos organizadores. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: José Flávio da Paz.

Editoração: Casa Literária Enoque Cardozo.

Ficha catalográfica

Educação especial, inclusão e diversidade: diálogos sobre diferenças e equidades / Orgs.: José Flávio da Paz; Néstor Raúl González Gutiérrez. – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2023.

218 p.

ISBN: 978-85-60212-63-7

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Diferença. 4. Pluralismo cultural.
I. Paz, José Flávio da. II. Gutiérrez, Néstor Raúl González.

NOSSO CONSELHO EDITORIAL e CIENTÍFICO:

Carlos André Lucena da Cruz (Estácio-RN/Brasil); Deise Leite Bittencourt Friedrich (IFRS/Brasil); Ederson Luís Silveira (UFSC/SE-Brasil); José Flávio da Paz (UNIR/Brasil); Paula Raphaelle Soares Pompeu (Estácio-RN/Brasil); Rafael Ademir Oliveira de Andrade (UNISL/Brasil); Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT/Brasil)



Clube de Autores Publicações S/A - CNPJ: 16.779.786/0001-27
Av. Juscelino Kubitschek, 350 – 2º andar – Centro - Joinville - SC, 89201-100

<https://clubedeautores.com.br/>
atendimento@clubedeautores.com.br

Aos nossos familiares e amigos;

Aos nossos alunos da graduação, da pós-graduação e das inúmeras formações continuadas, em serviço e das ações de extensões por nós, os Organizadores, desenvolvidas;

Aos membros dos Grupos de Estudos e Pesquisas citados nesta Obra; e,

carinhosamente aos citados a seguir, razão do nosso bem-viver e da nossa crença em dias melhores:

Angel Julian Osorio González
Benjamin Kevin Medeiros Brito
Keven Damian Osorio González

Se você perde o seu propósito é como uma máquina quebrada, ela não tem propósito, pois este seria o de funcionar, se não funciona, não existe. Ela tem o essencial de peças para funcionar.

Assim são as pessoas, elas existem por uma razão. Os propósitos são nossas razões de ser, da nossa existência.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	09
	José Flávio da Paz Néstor Raúl González Gutiérrez
INTERPRETE DE LIBRAS: INCLUSÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	23
	Alana Pauline Silva de Carvalho
A NEUROLINGUISTA EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ATORES ENVOLVIDOS	33
	Alexandra de Oliveira Cavalcante
EDUCAÇÃO DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE: REALIDADE, DESAFIOS E INCLUSÃO	43
	Bárbara Alves Munhoz
UMA DISCUSSÃO ACERCA DA MULHER TRANS EM DIÁLOGO COM OS DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADE	57
	Brendaly Santos de Freitas Januário
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
	Charlliene Lima da Silva José Flávio da Paz (Orientador)

**ESTUDOS DE GÊNERO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO:
DISCUSSÃO SOBRE O PROTAGONISMO DA MULHER.**

..... 79

Diane Marcy de Brito Marinho
Ivone Richter Reimer (Orientadora)

**PORTUGUÊS E LIBRAS EM FOCO: OS PROCEDIMENTOS
DE INTERPRETAÇÃO E O CAMPO SEMÂNTICO** 87

Francisco Avanildo Lima de Souza

**O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL** 103

Jane Lucia Ferreira de Souza Silva
José Flávio da Paz (Orientador)

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS**

..... 111

Jaqueline Custodio Chagas Soares
Wendell Fiori de Faria (Orientador)

**A DOCÊNCIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E
APREENSÕES CONCEITUAIS** 121

José Flávio da Paz

**“DE LO IDEAL A LO REAL” UNA MIRADA DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA POLÍTICA PUBLICA
EN UN CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO** 131

Julieth Gaviria Patiño
Johanna Choconta
Rosa Julia Guzmán

**APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
IMPLANTADAS NA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA 137**

Marialva de Souza Silva
José Flávio da Paz (Orientador)

**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO DO AUTISMO- TEA 149**

Mislane Santiago Coelho
Wendell Fiori de Faria (Orientador)

**RETOS, BARRERAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS DE LAS
BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA
ESTUDIANTES SORDOS 159**

Rocio Nathaly Pérez Vargas

**EDUCACION INCLUSIVA – DESAFIOS Y PERSPECTIVAS
EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS 167**

Néstor Raúl González Gutiérrez

**DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL, DOS
LETRAMENTOS E DOS DIREITOS HUMANOS 175**

Renato de Oliveira Dering

**AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: UMA REALIDADE POSSÍVEL E
INCLUSIVA 187**

Rute Barboza da Silva
José Flávio da Paz (Orientador)

**A EXCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DO
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DURANTE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL 197**

Tatielly Angelina Pires
José Flávio da Paz (Orientador)

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA INCLUSÃO 209

Thatiane Marques Batista

PREFÁCIO

O presente produto é resultado de um esforço coletivo entre instituições de ensino superior (IES) nacionais e internacionais no sentido de possibilitar um diálogo no fazer didático-pedagógico e teórico-prático daquilo que denominamos de inclusão das diferenças no espaço escolar e nas esferas da sociedade, neste caso, do Brasil e da Colômbia, em especial.

Trata-se também, de uma coletânea de ensaios que foram apresentados, no formato de comunicações orais, durante a realização do *I Encontro Internacional de Educação Especial, Inclusões e Diversidades*, realizado no primeiro semestre de 2022, no formato híbrido, promovido pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis-Procea, da UNIR, ação de extensão coordenada pelos organizadores desta obra, professores doutores José Flávio da Paz-UNIR e Néstor Raúl González Gutiérrez, da Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD-Colômbia.

Outrossim, traz ensaios de conclusão da disciplina Educação Especial e Inclusiva, das mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE.

Além de algumas produções dos especialistas em Educação Especial e Libras, da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense-Famen, quando da docência da disciplina Teorias da Aprendizagem e Libras: convenções, universais lingüísticos e alfabeto dactilológico, ministrada para o polo de Pureza, no interior do Rio Grande do Norte.

Diante do exposto, juntamos dezenove ensaios que versam sobre alguns aspectos inclusivos, socialmente emergentes, congregando outras IES, por meio dos seus

acadêmicos, professores e pesquisadores, melhor detalhados, como segue:

No **capítulo 1 - INTERPRETE DE LIBRAS: INCLUSÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**, a especialista **Alana Pauline Silva de Carvalho** versa sobre a inclusão do aluno surdo em escola regular, a função do profissional intérprete de língua brasileira de sinais- Libras e sua relação com o aluno surdo, bem como o aspecto da atuação do intérprete.

No **capítulo 2 - A NEUROLINGUISTA EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ATORES ENVOLVIDOS** a pesquisadora **Alexandra de Oliveira Cavalcante** traz à baila a temática acerca da inclusão social e os distúrbios da Linguagem da criança alvo da educação especial e do atendimento educacional especializado sob a ótica da linguística, da psicolinguística, da psicologia e da neurociência.

A temática do **capítulo 3 - EDUCAÇÃO DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE: REALIDADE, DESAFIOS E INCLUSÃO** é abordado pela Mestre em Educação **Bárbara Alves Munhoz** e nos faz refletir sobre a educação escolar disponível às pessoas privadas de liberdade nos âmbitos das realidades do Brasil e da cidade de porto Velho-RO, em particular e, tem como objetivo “contribuir para que eles se tornem cidadãos e proporcionar ferramentas para o pensamento crítico a respeito de si e da sociedade, além de melhorar suas oportunidades de trabalho, ou seja, a educação proporciona uma vida mais digna”, no posicionamento da pesquisadora.

O **capítulo 4 - UMA DISCUSSÃO ACERCA DA MULHER TRANS EM DIÁLOGO COM OS DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADE**, sob o olhar

cuidadoso da mestranda em Sociologia **Brendaly Santos de Freitas Januário**, pretende promover uma reflexão acerca da questão da mulher trans na sociedade brasileira. Tem-se, como ponto de intersecção, os estudos acerca dos direitos humanos e da decolonialidade. Sua pesquisa de revisão bibliográfica, discute sobre a invisibilidade dessas mulheres e como esse é o processo de (de)colonialidade.

A mestranda em Educação **Charliene Lima da Silva**, sob a orientação do prof. Dr. **José Flávio da Paz**, discute no **capítulo 5 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** destacando que a Educação Infantil se constitui como primeira etapa da Educação Básica e é um direito garantido por Lei a todas as crianças de 0 a 5 anos.

Assim como todas as demais etapas de ensino, deve preconizar uma Educação Inclusiva. Ao longo dos anos, vem crescendo o número de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, devido ao movimento inclusivo, e isso vem gerando muitas dúvidas e inseguranças ao docente, principalmente no que diz respeito às suas práticas pedagógicas.

A escolha dos estudos, segundo a Investigadora, tem por finalidade aprofundar os conhecimentos sobre o assunto e aperfeiçoar ainda mais a ideia do que é a inclusão na Educação Infantil.

Seu estudo objetiva analisar as práticas pedagógicas inclusivas nos espaços escolares de educação infantil e para tanto, fez uso da pesquisa bibliográfica, artigos, livros impressos, documentos oficiais do Ministério da Educação. Discutindo nesse as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para incluir o aluno com TEA em sala de aula na Educação Infantil.

Salientando que nem todos os profissionais se sentem preparados para atender esse público, mas compreendem a importância da inclusão e tem intrínseco que o seu trabalho não é só inserir o aluno em sala de aula, mas fazer com que a inclusão de fato aconteça, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno e equidade dessas crianças.

A doutoranda em Ciências da Religião **Diane Marcy de Brito Marinho**, sob a orientação da profa. Dra. **Ivone Richter Reimer** apresenta no **Capítulo 6 - ESTUDOS DE GÊNERO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: DISCUSSÃO SOBRE O PROTAGONISMO DA MULHER** um estudos de gênero que traz uma discussão sobre o protagonismo da mulher através de um currículo não sexista para o componente curricular do Ensino Religioso. A temática sobre gênero é abordada em discussão com textos sagrados onde se faz uma interpretação dos textos através de uma **Hermenêutica Feminista Libertadora**, evidenciando que toda desigualdade e opressão a figura da mulher foi construída aos longos dos tempos, reverberando até os dias atuais na sociedade moderna.

O capítulo **7 - PORTUGUÊS E LIBRAS EM FOCO: OS PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO E O CAMPO SEMÂNTICO** é produção do prof. Especialista **Francisco Avanildo Lima de Souza**, no qual faz a apresentação dos procedimentos de tradução e a variedade na tradução, incluindo os mecanismos de Tradução e Interpretação, com concordância do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística, da tradução palavra-por-palavra, da tradução/interpretação com discordância do sistema linguístico, Transposição, Modulação, Equivalência e outras, bem como o papel do tradutor/ intérprete de Libras-Português e sua práxis

No **capítulo 8 - O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** é a temática defendida pela professora universitária Mestra em Educação **Jane Lucia Ferreira de Souza Silva**, sob a orientação do prof. Dr. **José Flávio da Paz**, onde reflete sobre as atividades pedagógicas lúdicas como propostas que permeiam a Educação e a necessidade de desenvolver propostas lúdicas no campo educacional contextualizadas, planejadas e intencionadas, sendo essas iniciativas pontualmente defendidas nas atuais propostas pelas diretrizes, pelos Parâmetros Curriculares e pela Base Nacional Comum Curricular, que por meio de estudos aprofundados e direcionados reforçam sua relevância.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, objetivando ampliar reflexões e debates acerca da temática intitulada como a ludicidade, suas estratégias de inclusão na educação infantil.

O **capítulo 9 - OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS** tem como autora a mestrandia em Educação **Jaqueline Custodio Chagas Soares** que, sob a orientação do prof. Dr. **Wendell Fiori de Faria** apresenta os desafios que o professor encontra no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, trazendo-nos a necessidade de garantir a sua formação integral, conforme preconiza a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017).

A pesquisa é de caráter qualitativa, na qual a fundamentação teórica baseou-se em referenciais bibliográficos, leis, artigos, dissertações e teses, fundamentados em concepções apresentadas pelos autores: Quadros (2006), Strobel (2008), Reis (2014), Pimenta & Lima (2012), e outros.

O resultado da pesquisa ressalta a importância do professor, em sua prática docente, utilizar metodologias apropriadas que considerem as especificidades do processo de aprendizagem do estudante surdo, valorizando a sua cultura, garantindo sua inclusão e formação integral.

No **capítulo 10 - A DOCÊNCIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E APREENSÕES CONCEITUAIS**, o prof. Dr. **José Flávio da Paz** faz algumas indagações acerca da definição do que é “ser homem” e o que é “ser mulher”, considerando ser uma variável de sociedade para sociedade. Logo, depende da natureza dos povos, das culturas e, das suas épocas existenciais, bem como, os papéis que cada exercem.

Desse modo, segundo o autor, o fator cultural acaba moldando tais funções sociais desde as primeiras manifestações de suas sexualidades, definido como serão as relações homem/mulher, mulher/mulher, homem/homem, que na verdade, expressam-se em uma relação de poder, aquilo que denominamos de relações de gêneros. Logo, as (im)posições de um sobre o outro.

O trabalho se apresenta como uma breve reflexão de natureza revisional bibliográfica e objetiva pensar possibilidades dialógicas conceituais sobre como agir, frente as adversidades e as relações interpessoais, que requer, constantemente, uma autoreflexão, aprimoramento da sensibilidade humana e instiga um movimento constante de empoderamento das categorias, considerando as singularidades dos seres e o respeito ao modo de ser, agir e pensar dos enterdiferentes.

As Pesquisadoras colombianas **Julieth Gaviria Patiño, Johanna Choconta e Rosa Julia Guzmán** no **capítulo 11 - “DE LO IDEAL A LO REAL” UNA MIRADA**

DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO versarão sobre os caminhos e as políticas públicas da inclusão na América Latina, com especial ênfase no seu País de origem.

No capítulo 12 - **APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLANTADAS NA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**, a mestra em Educação **Marialva de Souza Silva**, sob a orientação do prof. Dr. **José Flávio da Paz** analisa a aplicabilidade das Políticas Públicas na educação especial inclusiva, a partir das bases legais, percebendo que é fato que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, no entanto, as pessoas com deficiências por um longo período foram consideradas incapazes, fato este que gerou a exclusão desses indivíduos.

No seu estudo compreende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de constatar os principais impasses na educação.

Os aportes teóricos, segundo a autora, possibilitou compreender a educação especial inclusiva em suas totalidades e os principais entraves no cenário educacional, sobre a relevância da inclusão de pessoas com deficiências.

Desse modo, na pesquisa destaca-se que a educação especial inclusiva é um tema que precisa ser amplamente discutido e sua aplicabilidade requer da disponibilidade de recursos, infraestrutura e qualificação profissional. Sendo assim, a problemática desta pesquisa consiste esclarecer quais os principais marcos da educação inclusiva no Brasil, quais as bases legais e origens das

políticas públicas implantadas no contexto educacional, bem como verificar a efetividades das políticas públicas de acesso e permanência para as Pessoas com deficiência (PcDs).

Concernente a metodologia aplicou-se, a abordagem do tipo exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, tendo em vista a preocupação da Pesquisadora com aspectos reais que não podem ser quantificados.

A mestra em Educação **Mislane Santiago Coelho** sob a orientação do prof. Dr. **Wendell Fiori de Faria**, apresenta no **capítulo 13 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO- TEA** apresenta estratégias metodológicas que possam ser utilizadas na aprendizagem de crianças com TEA.

A Pesquisadora **Rocio Nathaly Pérez Vargas**, da Colômbia, no **capítulo 14 - RETOS, BARRERAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES SORDOS** apresenta a transformação dos imaginários sobre os surdos como sendo uma das ações estratégicas para reconhecer a diversidade cultural e linguística, bem como fortalecer a participação e o aprendizado desse grupo populacional, considerando que esse processo permite identificar, em um primeiro momento, os desafios sociais, formativos, educativos e normativos. Em seguida, permite determinar as barreiras atitudinais, comunicativas e pedagógicas à inovação.

Desse modo, chama a atenção para o fato de que, as instituições educativas podem renovar sua filosofia institucional para uma abordagem inclusiva, o que implica estabelecer ações estratégicas na gestão escolar, na

proposta educativa e nos aspectos de sensibilização da comunidade, bem como um exercício processual para que as atividades escolares sejam inovadoras, o que pode ser alcançado através da flexibilidade curricular, tendo em conta a diversidade dos alunos.

No **capítulo 15 - EDUCACION INCLUSIVA – DESAFIOS Y PERSPECTIVAS EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS** o professor Dr. Néstor Raúl González Gutiérrez nos fornece uma visão geral dos principais desafios da educação inclusiva na América Latina a partir da perspectiva proposta por Tony Booth e Mel Ainscow (2000) em seu trabalho *índice de inclusão*, abordando questões relacionadas à análise da cultura de sucesso, políticas e práticas que garantam uma educação de qualidade para todos.

O Pesquisador Renato de Oliveira Dering é o autor do **Capítulo 16 - DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL, DOS LETRAMENTOS E DOS DIREITOS HUMANOS** que apresenta os estudos decoloniais e dos letramentos, nos últimos anos, trazendo como proposta uma discussão ampliada acerca de como a sociedade foi se constituindo e as amarras, bem como sobre as amarras que mantém uma estrutura ou matiz social de poder.

Essa estrutura, na perspectiva do Professor, desdobra-se, por meio da linguagem, em novas formas de dominação, implicando a exclusão de corpos e saberes de determinados espaços sociais.

Desse modo, cria-se uma padronização binária sobre certo e errado, permitido e não permitido, que descaracteriza as pautas sobre diversidade ao mesmo tempo em que promove a manutenção dessa estrutura de dominação.

Sua intenção, com essa proposta ensaística tem como foco promover reflexões sobre essa perspectiva na percepção do sujeito.

A mestrandanda em Educação **Rute Barboza da Silva**. Sob a orientação do prof. Dr. José Flávio da Paz assina o **Capítulo 17 - AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REALIDADE POSSÍVEL E INCLUSIVA** sua principal preocupação é a formação de professores, a qual se dá em ambientes formais e não formais, considerando que este sujeito social participa de todas as instâncias formativas, seja na igreja, família, escola, universidade entre outros.

O penúltimo, **capítulo 18 - A EXCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL** tem como autora **Tatielly Angelina Pires** que, conjuntamente com o prof. Dr. José Flávio da Paz

O seu trabalho busca analisar a exclusão do aluno com deficiência do atendimento especializado durante o período pandêmico, cujas aulas presenciais foram suspensas e optou-se por utilizar o ensino realizado por mídias tecnológicas como mecanismo de continuação das aulas durante os dias letivos.

Neste sentido, professores e alunos tiveram de se adaptar ao sistema remoto, modificando toda a estrutura e metodologia das aulas, com isso o atendimento especializado teve de se adaptar a essa realidade.

A autora conclui que, durante a pandemia os alunos que frequentam a sala de atendimento especializado tiveram seus atendimentos cancelados e passou a ter acesso as aulas por meio remoto ou por atividades impressas, com isso estudantes tiveram o acesso as aulas limitados sendo assim excluídos do acesso as aulas.

Por fim, o **capítulo 19 - O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA INCLUSÃO** é um constructo da pesquisadora **Thatiane Marques Batista** que, entre outras temáticas, versa sobre o o letramento das minorias, com especial ênfase ao alunos surdos e o profissional da tradução e da interpretação da língua de sinais. Particularmente, quando esse atua diretamente na sala de aula.

O certo é que, seja por meio de eventos, docências na graduação ou na pós-graduação, pesquisas e outras, a educação especial, a inclusão das diferenças e da diversidade sejam uma constante no coriadiano fa formação inicial ou continuada do docengte.

Logo, a presente obra tem essa finalidade e convida aos leitores e as leituras, a somarem nas próximas empreitadas, rumo a uma educação mas icludente e equitativa.

Boa leitura! Até mais!!

Prof. Dr. José Flávio da Paz-UNIR
Prof. Dr. Néstor Raúl González Gutiérrez-UNAD
Organizdores

INTERPRETE DE LIBRAS: INCLUSÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Alana Pauline Silva de Carvalho

Especialista em Educação Inclusiva e Libras-Famen. Graduado
em Pedagogia-UVA

E-mail: alanapcarvalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

A função do profissional intérprete de libras na inclusão do aluno Surdo em escola regular pública, tendo por objetivos analisar e discutir o papel do profissional intérprete de libras na inclusão do aluno Surdo em sala de aula com alunos ouvintes, isto é, as dificuldades deste profissional e as possibilidades de avanços dos surdos nesse processo educativo.

A inclusão do aluno surdo em escola regular

A inclusão já traz camuflado na sua essência o contraditório que é a exclusão, pois acredita que somente será incluído alguém que passou pelo processo da exclusão. Então, o paradigma da inclusão pretende tornar possível o processo educativo aos alunos com deficiência em escolas regulares, a fim que possam em contato com os outros alunos, podendo usufruir da heterogeneidade como um benefício no processo ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo contexto que traz informações importantes no processo inclusivo ao dizer que não basta as legislações, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência se o sistema continuar o mesmo adianta se não houver mudanças efetivas em relação às condições socioeconômicas, sendo essas gradativas e

planejadas e não “jogadas” sem estudos e informações suficientes para quem vai atuar no processo educativo. Também, a sociedade civil tem importante papel Na atuação coterie aos docentes, familiares e comunidades no entorno das escolas.

A função do profissional intérprete de libras e sua relação com o aluno surdo.

O intérprete de Língua de Sinais está adquirindo um status profissional cada vez mais crescente na sociedade atual. Para isto, faz-se necessário apresentar as atribuições no processo de formação do profissional, através de sua formação prevista na legislação, além de aperfeiçoamento por meio dos cursos para contribuir com sua atuação técnica. Somente a partir da Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da Lei de LIBRAS, Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) as pessoas surdas passaram a participar de forma mais efetiva da vida em sociedade. Essa expansão de participação da comunidade surda e o reconhecimento da LIBRAS como língua de fato, trouxe a necessidade da garantia de acessibilidade por meio da profissionalização daquele que “sabia se comunicar com eles” (QUADROS, 2007, p. 13), geralmente os próprios familiares nas comunidades religiosas.

Historicamente, os intérpretes que começaram a atuar nas escolas foram os que migraram do contexto religioso (pelo fato da Língua de Sinais estar circulando neste ambiente anteriormente), os próprios familiares de surdos que já sabiam LIBRAS ou ainda aqueles que possuíam razoável fluência em Língua de Sinais e que tivesse experiência educacional (LACERDA, 2003, p. 122).

A formação do tradutor intérprete se dá de maneira geral, não abordando questões específicas da sala

de aula. Por essa razão, muitos acreditam que é mais fácil atuar na sala de aula, por não haver alguém que “esteja vigiando o seu trabalho” ou “cobrando seu desempenho”, não há um grau de comparação e é um trabalho isolado visto que em cada escola geralmente há apenas um intérprete de língua de sinais. Porém sabe-se que é através da performance técnica e metodológica do intérprete educacional de Língua de Sinais que o aluno surdo terá realmente acesso ao conhecimento ministrado em sala de aula.

Não é possível admitir que apenas a presença do tradutor intérprete em sala de aula seja a garantia da acessibilidade ao aluno surdo, é preciso ainda se atentar ao profissional e ao desempenho dele na sala de aula, pois, conforme Lacerda (2009, p. 85), “não é possível permitir que os alunos surdos, frente às dificuldades de acesso aos conhecimentos que já enfrentam por sua condição linguística singular, sejam acompanhados por pessoas sem formação”, ou seja, os surdos não podem ser negligenciados em sua educação sendo acompanhados por qualquer pessoa minimizando o trabalho educacional do intérprete. Como em qualquer outra área profissional, a área do tradutor e intérprete educacional de Língua de Sinais também deve ser revisada constantemente, visto que é necessário o constante aperfeiçoamento na LIBRAS, pois sempre surgem sinais novos, mudanças e variações linguísticas.

Conforme aponta as autoras Lacerda e Bernardino (2010, p.78), “é urgente capacitar intérpretes para atuarem no espaço educacional, atentos às especificidades e às demandas de cada um dos níveis de ensino”

O ASPECTO DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE

A função de interpretação é considerada um “trabalho puramente técnico” se for colocado o ponto de vista que o intérprete de Língua de Sinais em sala de aula não está ali para ensinar o conteúdo e sim para transmitir para a língua alvo o discurso ministrado através da língua fonte. Partindo desse olhar, muitas vezes deduz-se que o ato de interpretar é um trabalho técnico, porém não é somente isso, ele é também um trabalho pedagógico, visto que, como afirma Lacerda (2003, p. 125) “ao integrar o espaço educacional, o intérprete passa a fazer parte dele”.

Ainda sobre o trabalho de interpretação, conforme o documento publicado, “o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos”. (QUADROS, 2007, p.27). Por essa razão, é necessário separar sua função técnica no espaço 24 escolar de sua responsabilidade de assumir uma competência metodológica (como já foi apresentado nesse trabalho). A função do intérprete educacional de Língua de Sinais em sala de aula não é o de ensinar o conteúdo das disciplinas, contudo, das escolhas dele depende o bom andamento e aprendizado do aluno surdo.

É necessário esclarecer os papéis que envolvem a sala de aula e, sobre essa temática, a autora escreve: Todavia o papel de educador/ professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. O intérprete não pode ser responsável pela aquisição de conhecimentos do aluno. (LACERDA, 2003, p. 127.) Convém, no entanto, ressaltar que o intérprete também não deve estar totalmente alheio ao processo de aprendizagem. Sendo assim, o trabalho do intérprete

educacional de Língua de Sinais não é (tão somente) um trabalho técnico, mas também pode ser considerado um trabalho pedagógico. Após a apresentação das atribuições do processo de formação do profissional TILS, faz-se necessário elencar as especificidades relacionadas a ele no âmbito educacional, assuntos este que serão abordados no próximo capítulo.

Diversas pessoas envolvidas nos estabelecimentos de ensino acreditam e partem do pressuposto que apenas a disponibilização do intérprete na instituição já garante ao aluno surdo a acessibilidade à comunicação prevista na Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), sem se atentar aos outros quesitos necessários para a efetiva inclusão da pessoa com surdez, não apenas no espaço físico em si, mas também ao acesso ao conteúdo, conhecimentos ou informações que perpassam este ambiente. Contudo, a simples presença do intérprete não é garantia da acessibilidade e da inclusão do aluno surdo na escola. Quando o profissional intérprete se faz presente na instituição escolar, é necessário levar-se em conta ainda a formação deste, o nível de escolaridade de atuação, os aspectos linguísticos e culturais e todo o arcabouço que envolve a mediação comunicativa entre os professores ouvintes e os alunos surdos e vice-versa.

Em relação aos conceitos de fluência e proficiência, faz-se necessário abordar algumas considerações. Para atuar em sala de aula, é necessário ter mais que apenas certa fluência, que se obtém com os cursos de LIBRAS, para se comunicar, interagindo adequadamente em língua de sinais. No entanto, muitas pessoas acreditam que apenas com o conhecimento obtido com o curso básico ou o intermediário de LIBRAS já se pode atuar em sala de aula, sendo este um grande equívoco.

Para ser um bom profissional intérprete educacional de LIBRAS é necessário também ter a proficiência na língua, ou seja, ter “bom domínio” e conhecer com abrangência o vocabulário e o discurso da língua envolvida no ato da interpretação. Assim, ele poderá desempenhar bem seu papel em sala de aula, “pois isso colabora para a boa atuação do intérprete”. [...] “Ele precisa conhecer e compreender o tema para fazer um bom trabalho, mas não necessariamente ser um profissional daquela área”. (LACERDA, 2009, p. 17). Apenas a fluência traz para o profissional conhecimento do léxico em sinais, porém, é através da proficiência que as informações serão passadas de maneira clara, ampla e assertiva.

Quanto ao professor nesse processo, é o responsável pela turma, aquele que organiza o andamento do processo de ensino/ aprendizagem. No mais com a presença do aluno surdo a abertura para um trabalho conjunto com o intérprete educacional de Língua de Sinais, proporciona um espaço para desenvolvimento de estratégias para solucionar possíveis entraves na aquisição de conhecimentos escolares, adequando práticas pedagógicas para suprir a necessidade desse novo cliente surdo.

O envolvimento do intérprete no processo educativo se faz necessário para a possível aprendizagem por parte do aluno surdo. Suas atitudes envolvem o comprometimento por parte do intérprete. É importante haver a clareza do professor, para o intérprete e também para o surdo na qual é o papel de cada um. Para o aluno surdo é importante que seja reforçado o papel tanto do professor quanto do intérprete pois a presença de dois profissionais da educação em sala de aula pode trazer uma confusão do papel de cada um. A dupla presença

parece exigir dos alunos surdos uma atenção seletiva, considerando quem é o condutor principal da atividade e quem é o enunciador para o qual eles devem voltar sua atenção. Lacerda e Bernardino (2010, p. 74).

Sendo assim, o intérprete educacional de Língua de Sinais precisa estar atento a essas demandas comuns em sala de aula preocupando-se com o aprender do aluno surdo, às sugestões a serem dadas ao professor, ao seu posicionamento físico em sala, à sua forma e escolhas na hora da interpretação. O intérprete deve atentar também se seu posicionamento físico em sala de aula está favorecendo ou não o claro entendimento da explicação do professor pelo discente surdo.

Quando o surdo vai para uma escola inclusiva, em alguns casos há uma lacuna em alguns conhecimentos de mundo quando comparado aos alunos ouvintes, como aponta a autora:

As crianças e os jovens ouvintes estão a todo momento sendo expostos a comentários e discussões de diversos assuntos abordados pelos adultos e acabam por aprender a obter conhecimentos, estruturando conceitos que irão usar mais tarde em sala de aula. Os alunos surdos, por não terem acesso à comunicação oral, têm menos oportunidade de construir certos conhecimentos, ficando em desvantagem em sala de aula (LACERDA, 2009, p. 36).

A presença do interprete é fundamental para o contexto escolar que o aluno surdo está inserido, uma vez que LIBRAS e Língua Portuguesa são idiomas distintos, o modo de construção de uma frase, e de um conceito são diferentes, sendo nesse sentido imprescindível a presença do interprete em sala de aula, mas pontuamos que nesse cenário deve-se haver um maior diálogo dentro da escola afim de aproveitar toda a potencialidade do papel do interprete afim de que o aluno surdo seja realmente inserido na vivencia escolar como um todo, e não seja visto como mais um ponto de separação entre surdo e ouvinte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 13 out. 2018.

_____. **Lei nº 10.098/2000.** Lei de acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: . Acesso em: 02 out 2018.

_____. **Lei nº 10.436/2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 abril. 2002. Disponível em: . Acesso em: 02 out. 2018.

LACERDA, C.B.F. O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; _____. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____ ; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, C. B. F; LODI, A.C.B. (orgs). **Uma escola, duas línguas**: 64 Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.65-80.

LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LACERDA, C. B. F; LODI, A.C.B. (orgs). **Uma escola, duas línguas**: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.33-50.

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

_____. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SANTOS, L.F dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, C. B. F; LODI, A.C.B. (orgs). **Uma escola, duas línguas**: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.51-64.

A NEUROLINGUISTA EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ATORES ENVOLVIDOS

Alexandra de Oliveira Cavalcante

Especialista em Educação Inclusiva e Libras-Famen. Graduada em Pedagogia-UFRN. Graduada em Ciências Biológicas-UERN.

Professora da Prefeitura Municipal de Touros-RN e da Prefeitura Municipal de Pureza-RN.

E-mail: lexalexandranatal@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos de forma inicial através de pesquisas bibliográficas sobre a neurolinguística foi possível perceber a complexidade da temática assim como a sua associação a outras áreas como a Neuropsicologia Cognitiva, Fonoaudiologia, entre outras, assim como nos afirmar Hubner (2015). Temos como principal interesse discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem e sua importância, assim como a imprescindibilidade do trabalho dos diversos profissionais, principalmente os da educação, na observação, percepção e ações em relação a esse aspecto nas crianças que frequentam a escola.

Assim como também, discutir de forma sucinta, até pelo formato da discussão, sobre a perspectiva da neurolinguística e a sua multidisciplinaridade, uma vez que cada vez mais nesse campo de pesquisa vai se ampliando e demonstrando a importância de associações para a busca de uma compreensão do desenvolvimento da linguagem do indivíduo dentro de sua totalidade.

Cabe ressaltar que, trata-se apenas de

aproximações com o tema, tendo em vista a sua complexidade, e que notadamente que seriam necessários mais intensidade e outro formato de trabalho para um aprofundamento do tema, que é tão multifacetado e conta com tantas associações e interações com outras diversas áreas.

FUNDAMENTAÇÃO

Ao discutir sobre essa interação entre as áreas de interface da neurolinguística, como a Neuropsicologia Cognitiva, Fonoaudiologia e as neurociências, Hubner et. al. (2018), afirmam que com o passar do tempo, o estudo da linguagem passa a ter uma nova perspectiva à luz dessas outras áreas de estudos. gerando um determinado aprofundamento uma vez que a interlocução entre as áreas exige esse novo enfoque.

Nessa perspectiva, são analisados os fundamentos linguísticos e sua aplicação em instâncias como “a interação social cotidiana, para a inteligência artificial, para a saúde e para o ensino/aprendizagem.” (HUBNER, 2018).

Ainda a respeito dos estudos da linguagem, destacamos de acordo com Hubner (2018), com o passar do tempo novos recursos tecnológicos foram sendo incluídos “estimulação magnética transcraniana, estimulação transcraniana com corrente direta, o imageamento cerebral, funcional e estrutural, e a mensuração de atividade elétrica cerebral [...]”, o que proporcionou uma nova perspectiva aos estudos da linguagem. Assim, percebe-se uma preocupação nos estudos com a condição de totalidade do ser, uma visão holística.

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de olhar para as diversas questões que envolvem o

desenvolvimento da linguagem nos indivíduos, onde as especificidades, também no que diz respeito ao social, devem ser consideradas e analisadas pois causam impacto direto no processo de evolução da linguagem desses sujeitos. No que diz respeito ao social, temos desde questões econômicas até determinadas condições de saúde física e mental, e fica evidente a necessidade de o processo ocorrer com a colaboração das diversas áreas, uma vez que cada uma e todas juntas possuem a sua importância e colaboração no processo como um todo.

Sampaio et. al (2015), ao discutirem sobre as diferentes formas dos estudos da linguagem ao longo do tempo, afirmam:

[...]percebemos que a linguagem ainda é um objeto extremamente complexo, cujos limites ainda estão longe de serem definidos. Desta maneira, os estudos da linguagem podem admitir análises filosófica, literária, gramatical, psicológica e até mesmo neurofisiológica. Apesar das diferenças entre áreas de concentração na atual divisão da ciência, um mesmo objeto pode, e deve, ser observado pelas diferentes disciplinas que o consideram relevante. Cada disciplina irá observá-lo com suas próprias teorias, hipóteses e métodos, fomentando uma discussão que pode evitar holismos e reducionismos sobre o objeto. (SAMPAIO; FRANÇA; MAIA, 2015,

Assim, percebemos a complexidade desses estudos e a necessidade de pensarmos de forma interdisciplinar essas questões. Uma vez que cada área dentro do que lhe é específico e juntamente com as outras trazem as suas contribuições no processo de conhecimento a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem.

Ao investigar sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, assim como os atores envolvidos, seja no processo de percepção de distúrbios e nas ações através de equipes multidisciplinares para o tratamento desses distúrbios, discutiremos um pouco sobre esses processos.

Duarte e Velloso (2017), ao discutirem sobre a linguagem e a comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia, trazem uma importante contribuição para a educação e para os educadores, uma vez que proporcionam um olhar para esses indivíduos e para as dificuldades, mas trazem também principalmente um foco de como lidar e tentar superar essas dificuldades para a promoção de um maior desenvolvimento desses sujeitos.

Em relação às alterações, enfatizam que a linguagem sofre um atraso para ser adquirida de forma variada em relação ao comprometimento. Assim, ao relacionar a linguagem com a questão da comunicação os autores afirmam que “[...] comunicação é o meio através do qual as pessoas se relacionam e mantêm contato com os outros, aprendem acerca do mundo e interagem para trocar informação” (DUARTE; VELLOSO, 2017, pg. 88).

Dessa forma, é compreendido a importância do desenvolvimento da linguagem para que a comunicação ocorra da melhor forma possível. Assim perceber o

comprometimento através de avaliação da linguagem é extremamente relevante nesse processo, como acreditam as autoras quando concebem “[...] a linguagem torna-se aspecto muito importante a ser avaliado e que merece atenção, seja com enfoque na estrutura da linguagem, em seu conteúdo ou no seu uso funcional para comunicação com os demais”. (DUARTE; VELLOSO, 2017, pg. 90).

Diante disso ainda afirmam:

Os objetivos principais de intervenção devem contemplar um ajuste da comunicação e interação comunicativa entre a pessoa com DI e o ambiente, auxiliando na identificação dos níveis comunicativos da pessoa para que estes sejam estimulados e valorizados. É essencial o enfoque na promoção de capacidades comunicativas que levem à autonomia, tornando o indivíduo participante ativo em diferentes contextos por meio da comunicação.

É possível a partir dessas reflexões das pesquisadoras, compreender a importância dos profissionais da educação nesse processo. Uma vez que não somente os educadores, até porque é necessário um trabalho coletivo entre vários profissionais no tratamento desses sujeitos, o profissional educador vai atuar com esses alunos e fazer o seu papel nesse processo de desenvolvimento, então o mesmo necessita de uma capacitação nessa área, assim defendemos a ideia da

formação continuada enquanto fortalecimento para o profissional desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, juntamente com outros profissionais.

Em relação a essa questão NÓBREGA (2014, pg. 3) destaca:

Devido, muitas vezes, à falta de estrutura escolar ou formação dos professores, os alunos com impedimentos na comunicação nem sempre participam dos desafios educacionais, porque lhes falta conhecer estratégias e alternativas de comunicação. Para garantir a esses alunos meios de expressarem suas habilidades, dúvidas e necessidades, faz-se necessário descobrir meios de compreender de que forma eles estão processando e construindo conhecimentos.

Assim, o autor confirma nosso posicionamento em relação a necessidade extrema da capacitação dos nossos professores, uma vez que essa profissional é de grande importância nesse processo e precisa deter determinados conhecimentos que são imprescindíveis para auxiliar no processo de desenvolvimento desses alunos, é nesse momento que entra no cenário a formação continuada assim como a necessidade de políticas públicas que busquem a maior coordenação e interação entre os diversos sujeitos que deverão participar desse processo, como por exemplo o profissional da fonoaudiologia.

Tendo em vista essa compreensão, LOPES (2017, pg. 86) destaca:

Na perspectiva de que a precocidade da intervenção promove um melhor desenvolvimento, é importante destacar que o desenvolvimento da linguagem e comunicação ocorre mais rapidamente durante os primeiros anos que em qualquer outro período da vida de um indivíduo.

Portanto, fica evidente que o diagnóstico precoce assim como a intervenção vai possibilitar maior desenvolvimento do indivíduo, ou seja, quanto mais cedo essa criança for diagnosticada e passar por essa intervenção profissional será mais ampla as suas possibilidades de avanço no seu próprio desenvolvimento, que será maior como afirma o autor nos primeiros anos de vida, assim se faz necessário a atenção de todos, seja da família, do professor e de todos que convivem com o sujeito.

Conseqüentemente, é preciso destacar a importância dos diversos sujeitos no processo de desenvolvimento das crianças que possuem algum transtorno ou alteração na linguagem. É necessário enfatizar que discutiremos apenas sobre alguns profissionais que fazem parte do processo de desenvolvimento dessas crianças, mas que ainda podemos citar outros profissionais que devem fazer parte desse processo, entre eles estão: a equipe pedagógica, pedagogos e psicopedagogos, psicólogo, terapeuta educacional, fisioterapeuta, pediatra, neurologista e psiquiatra, ou seja, uma equipe multidisciplinar.

Entre os sujeitos que são importantes nesse processo, estão aqueles que fazem a escola, tendo como principal representante os educadores, e a sociedade. Os professores são sem dúvida, extremamente importantes e imprescindíveis no processo de aquisição da linguagem dos alunos, uma vez que são responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem, da alfabetização e de tantos outros conhecimentos e habilidades das crianças.

São eles, os educadores, que em muitos casos são responsáveis pela percepção de algumas coisas relacionadas às crianças, sendo a percepção de transtornos uma delas. Os profissionais da escola, muitas vezes notam o que passa despercebido ou ignorado pela família, nesse caso não somente o professor, às vezes um coordenador ou até outro colaborador da escola assume também esse papel, e assim o professor como sendo o principal a ter contato com essa criança percebe algo diferente.

E após essa percepção, o educador tem um papel importantíssimo de conversar com a família e orientar na procura de outros profissionais para uma investigação que trará confirmação ou não de alguma alteração na criança. é preciso ter em mente que esse é um primeiro passo para um processo de desenvolvimento dessa criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos afirmar que existe uma diversidade de conhecimentos que os educadores devem ter acesso, uma vez que são profissionais que atuam na tarefa de educar e cuidar dessas crianças, os professores são sem dúvidas indivíduos imprescindíveis no processo de observação e percepção de alterações de forma inicial e posteriormente no processo de proporcionar juntamente com os demais profissionais o maior desenvolvimento possível a esses sujeitos.

Portanto, compreendemos que o processo de aperfeiçoamento desses profissionais perpassa por diversos impedimentos, sejam eles muitas vezes financeiros, uma vez que nem todo profissional tem acesso gratuito à cursos de formação continuada, ou da própria falta de políticas públicas voltadas a esse público, com esse enfoque.

Assim, é preciso pensar na necessidade de mais políticas públicas voltadas ao profissional da educação, assim como também a esse público que necessita dos seus direitos assegurados, seja no que diz respeito à saúde ou educação, é necessário lutar em prol do melhor desenvolvimento desses sujeitos, uma vez que necessitam de processos de intervenção que objetivem melhorar a qualidade de vida deles de acordo com suas habilidades e não somente focando em suas limitações.

REFERÊNCIAS

DUARTE C. P., & VELLOSO R. de L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inclusão Social**, 10(2). Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4034>. Acesso em 24 de mar. 2021.

HUBNER, L. C. Distúrbios da Linguagem. In: Maia, Marcus (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. v. 1, p. 99-112.

NÓBREGA, Paulo Vinicius A. **A criança e a linguagem em contextos de atendimento educacional especializado**. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/314.pdf>. Acesso em 25 de mar. 2021.

SAMPAIO, Thiago Oliveira da Motta; FRANÇA, Anielia Improta; MAIA, Marcus Antonio Rezende. Linguística, psicologia e neurociência: a união inescapável dessas três disciplinas. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 11, número 1, junho de 2015, p. 230-251. ISSN 2238-975X 1. <http://www.lettras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. DOI: 10.17074/2238-975X.2015v11n1p230.

EDUCAÇÃO DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE: REALIDADE, DESAFIOS E INCLUSÃO

Bárbara Alves Munhoz

Bacharel em Segurança Pública-UNIR. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação-PPGE/UNIR – Campus Porto Velho/RO.

E-mail: barbara_munhoz@yahoo.com.br

A educação escolar disponível às pessoas privadas de liberdade é um direito garantido à todo aquele ou aquela que possa e queira. O objetivo da educação é mais do que formar alunos na educação básica, mas em contribuir para que eles se tornem cidadãos e proporcionar ferramentas para o pensamento crítico a respeito de si e da sociedade, além de melhorar suas oportunidades de trabalho, ou seja, a educação proporciona uma vida mais digna.

O relatório de informações do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN (2016, p. 60) destaca a importância das atividades educacionais e laborterápicas para “a ressocialização do apenado, diminuição futura da criminalidade mediante a redução da reincidência e mesmo diminuição dos incidentes prisionais como rebeliões e motins”. Neste sentido, a educação converge para a ressocialização da pessoa presa, na esperança de que esta reflita sobre sua condição e faça melhores escolhas para sua vida.

O maior anseio social quanto aos infratores da lei é de que a justiça e o sistema prisional mantenham-os afastados o máximo de tempo possível, e que o problema

social da violência caia no esquecimento, causando grande revolta as políticas de desencarceramento e medidas alternativas de pena. Lembramos que o Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2016 apontou que 57% da população brasileira acredita que “bandido bom, é bandido morto” (LOPES, 2017, p. 04), então, imagina-se que se a sociedade os quer mortos, não se despende regenerando-os.

Acontece que o inchaço do sistema prisional afeta a todos nós, já que como contribuintes, mantemos essas pessoas acauteladas e temos de prover a elas todos os direitos garantidos pela Constituição e pela Lei de Execuções Penais, inclusive o direito fundamental à educação. Ou seja, o aumento do número de prisões além de não resolver o problema da violência, não nos faz escapar de nossa obrigação em prover educação pública de qualidade para todos.

No imaginário popular o direito a educação é um benefício concedido a pessoa presa, e políticas públicas em educação, assim como qualquer outra voltada para o sistema penitenciário é vista como dispêndio de recursos e extravagância (cursar a educação básica confere a pessoa presa o benefício da remissão de pena), o que faz com que o acesso a educação neste ambiente seja permeado de preconceitos e limitações.

Legitima-se a punição e repressão por intermédio de um Estado penal em vez de um Estado social, reforçando a ideia de que o sistema penal é de fato a solução para os problemas sociais e negligenciando-se, assim, os princípios educativos e socializadores esperados das

medidas socioeducativas
(SANTÓRIO e ROSA, 2010, p. 555).

Esta afirmação de Santório e Rosa (2010) confirma que a sociedade não tem dado a devida importância ao caráter regenerador da educação às pessoas privadas de liberdade, sendo esta fundamental enquanto dívida social à pessoas marginalizadas e, como consequência, para restabelecimento da ordem pública, interesse de todos. Não podemos esquecer que no Brasil a sanção penal tem tríplice finalidade: retributiva, preventiva geral e especial e reeducativa ou ressocializadora. Sendo que “a maioria absoluta dos autores afirma que a ressocialização é a mais relevante ou mesmo a única finalidade na execução penal” (DOS ANJOS, 2009, p. 01).

Este entendimento se baseia na necessidade de que durante o cumprimento de pena a pessoa receba educação formal, aprendizagem profissional e socialização saudável, conforme o que preconiza os direitos humanos e as políticas criminais eficientes em todo mundo. Aumentando sua qualidade de vida, a pessoa privada de liberdade possivelmente reduzirá as chances de cometer novos crimes, o que diminuirá a violência e a pobreza de modo geral. “A educação do detento é por parte (dever) do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Voltando ao relatório da DEPEN, quanto ao diagnóstico da pessoa presa, no tocante a educação, destacou:

A literatura criminológica sugere aquilo que intuitivamente se sabe sobre a população prisional no

Brasil: maior escolaridade é um forte fator protetivo. Manter os jovens na escola pelo menos até o término do fundamental pode ser uma das políticas de prevenção mais eficientes para a redução da criminalidade e, por conseguinte, da população prisional. Pessoas analfabetas, alfabetizadas informalmente mais aquelas que têm até o ensino fundamental completo representam 75,08% da população prisional (DEPEN, 2016, p. 47).

O Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil (2015), estudo realizado entre os anos de 2005 a 2012, os dados sobre a escolaridade da população prisional brasileira, mostrou que a maior parte dos(as) presos(as) não chegou a completar o ensino fundamental (BRASIL, 2015, p 29).

Na época da pesquisa, em estudos dos últimos 14 anos, a população carcerária brasileira teve um aumento de 267,32%, e que em todos os Estados federativos há superlotação (DEPEN, 2016, p.15). O próprio relatório governamental apontou a inviabilidade de construção de mais presídios por conta dos altos custos econômicos e sociais (DEPEN, 2016, p 22).

Isto posto, estamos diante de um conflito social que pode ser solucionado partindo da educação. A educação ofertada nos presídios pode ser a única oportunidade de ter acesso a escolarização para algumas pessoas, não são poucas as histórias de egressos do sistema prisional que mudaram sua mentalidade e vida depois da

escola, e muitos somente atinaram para a importância do estudo quando se encontraram na condição de preso.

Pensando nessas possibilidades, pensando nas vidas que podem ser alcançadas naquele ambiente, e na transformação social como desdobramento, a educação prisional mostra-se necessária e indispensável. Mas realizar educação no presídio é um desafio, não bastasse a falta de investimento pelos motivos acima expostos, a execução do ensino dentro dos muros da penitenciária envolve os esforços conjuntos do sistema penitenciário e da secretaria de educação.

A direção do presídio precisa planejar as rotinas necessárias para atender os alunos detentos e motivar os policiais penais em contribuir para a manutenção do serviço, afastando a má vontade, e estimulando o convívio harmônico. Já a secretaria de educação deve dispor professores capacitados e experientes em lecionar em ambiente carcerário, além de desenvolver um currículo escolar alternativo e adaptado para aquela comunidade.

É necessário incluir o ambiente carcerário como viés da educação, já que a ressocialização pretendida engloba a educação formal. Necessárias também, as “reformas curriculares na formação de professores e a formação profissional capaz de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas” (PIMENTA, 2002, p. 21), ou seja, o professor, formado e capacitado, é peça fundamental para realização dessa empreitada. Souza (2020) falando do professor na penitenciária, disse:

[...] resultados são sim possíveis por meio da educação, mas é preciso que os agentes transformadores

sejam instruídos e treinados para que tenham plenas condições de atuação em ambientes divergentes de suas rotinas tradicionais, ofertando então ensino de qualidade, auxílio adequado aos estudantes e segurança para eles próprios, os docentes (SOUZA, 2020, p. 308).

Os desafios do professor prisional, em particular, são inúmeros: conseguir lecionar em um ambiente adverso, permeado por regras de segurança, preconceitos, limitação de material didático e estratégias pedagógicas; fazer nascer a vontade de aprender em pessoas com baixa escolaridade, desestimuladas criticamente, por vezes, convalescendo de diversos males que afetam seu poder de concentração.

Em pesquisa junto aos professores prisionais oriundos do Instituto Federal do Rio de Janeiro, verificou que estes demonstraram entusiasmo ao trabalhar com o público carcerário, o que exprime a subestimação da vontade e potencial dos professores quando se trata de educação nos presídios.

Nesse sentido, a possível atuação dentro de uma penitenciária parecia ser algo atraente em termos de novas perspectivas profissionais, um tanto quanto inusitadas para quem nunca atuou nesses moldes e, além de tudo, demonstrava-se ali uma ação com caráter de contribuição para a inclusão social, o que desde o

início agradou e agrada os docentes desse *campus* que vivenciam a todo tempo ações que geram autoestima, empoderamento e outros sentimentos que melhoram a vida de LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), negros, deficientes e alunos das comunidades de Belford Roxo, as quais são castigadas pela realidade socioeconômica e de segurança pública (SOUZA, 2020, p. 307).

Outras falas de professores da pesquisa de Souza (2020) também foram extraídas, ao longo do artigo, a fim de se evidenciar a importância do trabalho percebida por eles mesmos: “valorização humana”, “elo entre o mundo prisional e realidade fora dali”, “ampliar seu campo de atuação”, “contribuir para uma sociedade menos excludente”, “proporcionar inclusão para quem nunca foi incluído de fato”.

Propostas de inclusão social são interessantes, estimulantes e bem vistas, no entanto, demandam uma estrutura de boa vontade no âmbito das políticas públicas que viabilize, além de regimentos e leis, a capacitação profissional, a fim de propiciar resultados efetivos em cenários distintos dos tradicionais. Sem isso, fica quase impossível criar condições para a concretização de

ações pleiteadas nesse sentido e, conseqüentemente, gerar os resultados esperados (SOUZA, 2020, p. 309).

O ensino prisional é feito através da Educação para Jovens e Adultos (EJA), política educacional brasileira, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000), que por si, é um método de contorno emergencial da deficiência da educação básica. Somado a isso, Lourenço e Onofre (2011, p. 16) afirmam que, apesar das legislações estabelecidas no Brasil, a educação prisional está em “um estado de invisibilidade”, pois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois “não há nenhum capítulo específico que normatize a educação prisional” nem para jovens, nem para adultos.

No contexto de atender um público distinto, cheio de especificidades e atingido por uma complexa rede de preconceitos e exclusões, considera-se que a educação oferecida dentro dos presídios é, e deve ser, de inclusão, pois a educação prisional precisa ser flexível e diversificada. Não só pelo público alvo, mas pela estrutura de escola e ensino que, naquele ambiente, não correspondem as alternativas convencionais. Se as pessoas privadas de liberdade, “em sua infância e adolescência, foram submetidas aos mais variados tipos de exclusão, cabe, agora, ao Estado, envolvê-las em um intenso processo de inclusão, começando por um programa de Educação Carcerária” (COELHO, 2021, p. 23).

A educação nos presídios deve ser inclusiva no sentido de atender a todos os detentos e detentas que

queiram dispor desse direito, independentemente de sua condição financeira, grau de escolaridade, quantidade de pena e diversidade humana, também é inclusiva por que o acesso a ela é cheio de objeções e sendo inclusiva passa a ser uma questão pública, eu seja, de todos.

Agir, sentir e pensar de forma inclusiva são, portanto, políticas de Estado, são comportamentos de todos e de qualquer um. Supõem empatia e generosidade para com o outro, para si mesmo, para com a natureza e suas coisas. São valores que podem ser positivos ou negativos. Positivos, se favoráveis ao bem comum, ao que é compartilhável. Negativos, se expressam privilégios ou a falsa impressão de que somos superiores a tudo e a todos sem os quais nossa vida não tem sentido (MENDES, 2020, p.20).

Mendes (2020) falando sobre os princípios da educação inclusiva, destaca a importância da impessoalidade, para se realizar a justiça na educação como ação do Estado. É proporcionar educação de qualidade para todos e incluir o máximo de diferenças, planejando, executando, analisando e repensando estratégias de ensino que desenvolvessem o melhor em cada aluno, como tem de ser.

A despeito da tendência de inclusão, o que se percebe na prática é que a educação dentro do presídio é superprecária, além de ineficiente para a finalidade de

ressocialização. Muitas variáveis devem ser revistas, se há forte crítica aos padrões homogeneizadores da escola como um todo, sendo difícil a inclusão das diversidades humanas e o multiculturalismo moderno, quanto mais a inclusão de um público socialmente estigmatizado como “escória da humanidade”.

Conclui-se que, a educação prisional carece de atenção e tal atenção é justificada, apesar do desgosto social. Devemos pensar na regeneração através da educação da pessoa presa como parte integrante da sanção penal e da reparação do mal causado. Não podemos esquecer que a ressocialização pela educação reduz índices de violência, diminui a desigualdade social e aumenta a qualidade de vida das pessoas.

Na modernidade dos tempos, não é aceitável que a educação no presídio tenha de se comprovar “vantajosa” constantemente para o Estado e para a comunidade, ela deve ser admitida e executada como direito previsto em lei. Podemos considerar a educação prisional como educação inclusiva pelas especificidades e necessidades de adaptação, somando esforços de luta, é possível fazer justiça à mais pessoas relegadas socialmente. Isto é cumprir os ditames constitucionais de que não haverá diferença entre brasileiros no acesso a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do Encarceramento: os Jovens do Brasil**. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília: 2015. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/89/1/SNJ_mapa_encarceramento_2015.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2022.

COELHO, Sinomar José. Educação Inclusiva: Produção De Significados Em Matemática Financeira Numa Atividade Realizada Com Os Reeducandos Do Presídio De Jataí-GO. Dissertação de Mestrado. IFG. Jataí: 2021. Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/943/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_Sinomar%20Jose%20Coelho.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2022.

DEPEN. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Relatório de Pesquisa e Análise de Dados Vinculados ao Campo da Segurança Pública e do Sistema Penitenciário. Brasília: 2016. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/06/FBSP_diagnostico_producao_informacao_sist_penitenciario_2016.pdf. Acesso Em: 08 de junho de 2022.

DOS ANJOS, Fernando Vernice. Análise Crítica da Finalidade da Pena na Execução Penal: ressocialização e direito penal brasileiro. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo: 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-13042010-145345/publico/Versao_integral_dissertacao_de_mestrado_Fernando_Vernice_dos.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2022.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: uma história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOPES, Paulo Victor L. Olho Por Olho? O que pensam os cariocas sobre “bandido bom é bandido morto”. Centro de Estudos de Segurança e Cidadania. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/73->

cariocas-acreditam-direitos-humanos.pdf. Acessado em: fevereiro de 2022.

LOURENÇO, A.S.; ONOFRE, E.M.C.(orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. EdUFSCar, São Carlos: 2011. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PqdBBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=LOUREN%C3%87O,+A.S.%3B+ONOFRE,+E.M.C.\(orgs.\).+O+espa%C3%A7o+da+pris%C3%A3o+e+suas+pr%C3%A1ticas+educativas:+enfoques+e+perspectivas+contempor%C3%A2neas.+S%C3%A3o+Carlos:+EdUFSCar,+2011.&ots=bVJt_zh63a&sig=W9BA8EMKOQwIwZnSRP4KDR7g-Ms#v=onepage&q=LOUREN%C3%87O%2C%20A.S.%3B%20ONOFRE%2C%20E.M.C.\(orgs.\).%20O%20espa%C3%A7o%20da%20pris%C3%A3o%20e%20suas%20pr%C3%A1ticas%20educativas%3A%20enfoques%20e%20perspectivas%20contempor%C3%A2neas.%20S%C3%A3o%20Carlos%3A%20EdUFSCar%2C%202011.&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PqdBBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=LOUREN%C3%87O,+A.S.%3B+ONOFRE,+E.M.C.(orgs.).+O+espa%C3%A7o+da+pris%C3%A3o+e+suas+pr%C3%A1ticas+educativas:+enfoques+e+perspectivas+contempor%C3%A2neas.+S%C3%A3o+Carlos:+EdUFSCar,+2011.&ots=bVJt_zh63a&sig=W9BA8EMKOQwIwZnSRP4KDR7g-Ms#v=onepage&q=LOUREN%C3%87O%2C%20A.S.%3B%20ONOFRE%2C%20E.M.C.(orgs.).%20O%20espa%C3%A7o%20da%20pris%C3%A3o%20e%20suas%20pr%C3%A1ticas%20educativas%3A%20enfoques%20e%20perspectivas%20contempor%C3%A2neas.%20S%C3%A3o%20Carlos%3A%20EdUFSCar%2C%202011.&f=false). Acesso em: 08 de junho de 2022.

MENDES, Rodrigo Hubner (org). Reflexões sobre os princípios da educação inclusiva. **Educação Inclusiva na Prática**. Fundação Santillana, São Paulo: 2020. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido, **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora. São Paulo, 2002.

SANTÓRIO, A.T.; ROSA, E.M. Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei. **Rev. Serviço Social e Sociedade**, s.v., n. 103, p. 554-575, jul/set 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/F6dmPNfdsbw4nB6YGPnqrk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

SOUZA, Viviam Lacerda de. Educação prisional e jovens em privação da liberdade: o Projeto de Formação Inicial e Continuada proposto pelo *Campus* de Belford Roxo, do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ–CBR. **Revista Sítio Novo - Instituto Federal do Tocantins**. v. 4 n. 1 p. 302-310. e-ISSN: 2594-7036 Palmas: 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%208.1/Downloads/382-1831-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%208.1/Downloads/382-1831-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 07 de junho de 2022.

UMA DISCUSSÃO ACERCA DA MULHER TRANS EM DIÁLOGO COM OS DIREITOS HUMANOS E DECOLONIALIDADE

Brendaly Santos de Freitas Januário

Mestranda em Sociologia- UFG

E-mail: brendalyjanuario@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa abordar acerca da condição da mulher trans em torno da violação do Estado em relação aos direitos humanos trazendo os aspectos da decolonialidade para a discussão. Desse modo, percebe-se a invisibilidade que a mulher trans padece em um Estado que é signatário de Tratados e Convenções Internacionais, porém é omissa em sua Constituição Federal em relação ao amparo e proteção a essas mulheres.

Embora seja signatário destes, o que se vê, na efetividade, é uma série de violações ao segregar direitos de pessoas por uma diferença biológica imposta a esses corpos, promovendo, assim, uma hierarquia de poder que os silencia e não políticas públicas que poderiam diminuir lacunas sociais.

DESENVOLVIMENTO

A análise teórica que permeia esse projeto parte do pressuposto de como o Estado tem descumprido os preceitos fundamentais de DH ao tratar as mulheres trans em sua legislação.

Para compreender essa estrutura hierárquica, é imprescindível analisar como a colonialidade, proposta por Quijano (1992) e Mignolo (2017), instiga a

manutenção hegemônica do poder sobre a sociedade. Diante desse pressuposto, é que podemos trazer à baila a discussão de Mignolo (2017) acerca da modernidade. Para eles, a ideia de modernidade está intimamente ligada à colonialidade, de modo que o processo de expansão imperial europeia, no qual promoveu conquistas por meio da justificativa retórica da salvação, excluiu e explorou povos cuja culturas foram inferiorizadas por não corresponderem ao modelo europeu, o modelo dito certo e parâmetro para ser seguido. Portanto, a definição homem e mulher é caracterizada pela visão eurocêntrica e binária, trazendo consigo a hierarquização dos corpos.

Do mesmo modo, torna-se indispensável o estudo da interseccionalidade, dado que, a marcação de raça tem sido historicamente desconsiderada da temática violência de gênero, sendo que mulheres negras são negligenciadas pelos movimentos sociais (movimento negro/feminismo). Observa-se uma reificação de determinados assuntos sem a interligação de gênero e raça, de modo a desconsiderar a pauta da mulher negra, sendo ainda mais dispendioso para a mulher trans negra enfrentar os empecilhos de ter o direito a voz, que lhe foram destituídas pela hierarquia de poder.

Logo, toda a estrutura de modernidade e conceituações desenvolvimentistas estão baseadas no modelo eurocêntrico no qual catalogou e impôs seus conceitos baseados na salvação e controle dos corpos dos povos inferiorizados, hegemонizando os sujeitos considerados animais e influenciando a ideia atual de dominação de uma elite perante os demais sujeitos que foram subalternizados. “Nesse sentido, a modernidade, diferente do que se apregoa, mostra seu lado exploratório, pois se utiliza do controle e dominação de vozes, corpos e sujeitos como forma natural de autenticar

a evolução proposta.” (DERING, 2021, p. 23). Portanto, essa colonialidade é também base para se perceber e analisar o sistema brasileiro em sua estrutura legislativa, bem como consolida suas imposições sobre os corpos das mulheres trans.

A colonialidade, por assim ser, exerce poder sobre as formas de aquisição de conhecimento e reproduz, por meio da linguagem, estruturas simbólicas que promovem a manutenção da dicotomia opressor/oprimido (FREIRE, 1987). Nessa consoante, é importante examinar como a língua, por meio da legislação brasileira, exerce uma supremacia política que controla e subalterniza saberes e, principalmente, os corpos. “Logo, é importante perceber que a língua e suas formas de representação/apresentação é uma das principais formas de dominação que o homem utiliza para tornar o outro um ser servil, alienado” (DERING, 2021, p. 34).

Ao compreender que o Estado produz a colonialidade do poder (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 1992) por meio da seleção de corpos e pautados em uma hegemonia cultural, compreendemos como os estudos decoloniais contribuem para a percepção dos corpos subalternizados. Segundo a concepção de Quijano (1992) a conceituação da Matriz Colonial de Poder (MCP) está pautada no olhar colonizador Europeu sob os povos ditos dominados, de modo que, essa dominação visava e ainda visa criar uma relação de superioridade sobre o outro, promovendo o controle social e cultural sobre o “dominado”. Logo, é necessário haver o processo de decolonialidade, no qual reconhece a heterogeneidade, legitimando a ideia do outro, visto que, ainda conforme Mignolo (2017), nenhum sujeito tem o direito de dominar o outro. Ocorre que, ao excluir sujeitos reificados do ordenamento jurídico, acaba por trazer para o plano

legislativo a inexistência de corpos de mulheres trans, provocando, assim, o memoricídeo, outra forma de dominar e controlar corpos e saberes.

Dialogando com Quijano (1992) e Mignolo (2017), para Sueli Carneiro (2011), a colonialidade é fundada por meio de um sistema que produz um contrato racial, no qual toda branquitude se beneficia desse poder, demonstrado através da prevalência dos sujeitos brancos em todas as esferas de poder, de modo a segregar pessoas negras e de forma intensa mulheres negras por ocuparem dupla vulnerabilidade, pois a colonialidade eurocêntrica se concentra nas características masculina, cristã, branca, hétero e cisgênero.

Nessa luta por direitos, destacam-se que algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) executam a função que é dever do Estado. Exemplo disso é a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) que realiza a coleta de dados acerca da população trans.

De acordo com dados da ANTRA, em 2020, ocorreu um número recorde de violência mulheres trans, sendo, no Brasil, um total de 175 assassinatos, contra 44 nos Estados Unidos, o que demonstra a necessidade de estudos na temática. Ainda, nos primeiros quatro meses de 2021, por exemplo, já ocorreram 56 assassinatos de pessoas trans, sendo 54 só de mulheres. Nota-se, a partir dos dados, um crescimento exponencial dos crimes de ódio contra mulheres trans, sendo indispensável o papel do Estado no mapeamento de dados para que ampare e proteja com mais veemência os direitos desses sujeitos.

Nesse envolvimento, para compreender o sistema colonial de poder e de que forma mulheres negras estão situadas em um sistema duplo de opressão é necessário realizar um diálogo com a interseccionalidade. De modo que, conforme Akotirene (2019), mulheres negras são

suprimidas das pautas feministas por ser um movimento majoritariamente branco, ignorando as adversidades que as mulheres negras padecem devido a sua cor de pele. Da mesma forma, são desconsideradas dos debates do movimento negro que valorizam o quesito raça, porém ignoram a demarcação de gênero.

Logo, mulheres trans negras são ainda mais inviabilizadas pelo fato de seus corpos não existirem perante o aparelho estatal, ocupando diante do sistema colonial de poder, múltiplas opressões/marginalizações, no qual estão interligadas pelo fato de seus corpos estarem segregados do padrão estatal.

Por conseguinte, percebe-se que a inexistência de políticas públicas que interligam o sistema múltiplo de opressão contribui para que ocorra o epistemicídio, no qual de acordo com Boaventura (2013), o processo de marginalização ocorre pela visão colonial prevalecer nas estruturas de poder.

Nesse preâmbulo, mulheres trans nunca estarão em posição de igualdade ou equidade, uma vez que a estrutura proposta e vigente juridicamente parte ainda de uma visão cristã europeia que dificulta o questionamento. Por conseguinte, é importante destacar para essa discussão as reflexões de Djamila Ribeiro (2019). A autora conceitua o lugar de fala, no qual, em sua concepção, baseia-se nas múltiplas condições dos sujeitos que, ao emitirem seus diferentes pontos de vista, partem de um lugar de vivência. Portanto, lugar de fala, para a Djamila, não se trata apenas do discurso verbalizado, mas também do direito de (r)existência. Contudo, diante dos preceitos da colonialidade, isso não ocorre, visto que sujeitos inferiorizados são desacreditados.

Dessa maneira, ao afirmar que mesmo que os sujeitos privilegiados tenham a compreensão de suas

posições hierárquicas, não deixarão de se beneficiar perante essa MCP, visto que é essa a estrutura dominante. Similarmente, Freire (1987) apresenta a narrativa opressor/oprimido, que se caracteriza por meio das relações estruturais que definem a classe dominadora e classe dominada. O opressor utiliza-se de artifícios para que a classe dominada desfrute de certos direitos, por meio da falsa solidariedade. Freire (1987) afirma que a solidariedade do opressor para com o oprimido só ocorre quando este deixa de ser sujeito abstrato e perante a visão do opressor, transforma-se em sujeito concreto, injustiçado e roubado. Essa relação, por sua vez, promove uma cultura do silêncio daqueles que são destituídos do direito a voz e a cultura dos detentores da palavra, isto é, há quem pode falar e quem precisa de autorização.

CONSIDERAÇÕES

Nesse envolto, o que se percebe é que há certa omissão legislativa quando o assunto é mulheres trans. Elas parecem ser desprezadas pelo ordenamento jurídico, que nega, a seu modo, os direitos dessas mulheres, justificando a necessidade de um estudo aprofundado sobre o assunto como propõe este projeto. As mulheres trans, pelo ordenamento jurídico e pelos poucos dados do Estado, vem sofrendo memoricídio por serem quem são, sendo invisibilizadas e criminalizadas não por serem sujeitos de direito, mas sim por seus corpos diferirem do que dito “normal”.

Desse modo, a omissão do Estado perante o cumprimento dos preceitos fundamentais de DH em face das mulheres trans promove a colonialidade da estrutura hierárquica de poder, por meio do acolhimento dos sujeitos que possuem o privilégio hegemônico ante aos

sujeitos subalternizados/marginalizados, dentre eles, as mulheres trans.

Assim, percebe-se que as mulheres trans têm sido destituídas de seus direitos, bem como ocorre a desequiparação entre mulheres cis e trans. Portanto, o arcabouço teórico proposto auxilia na proposta deste projeto de pesquisa, visto que o Estado tem sido omissivo ao levantamento dos índices de violência contra essas mulheres, e, desse modo, mulheres trans têm sido silenciadas e excluídas no ordenamento jurídico. Exclusão propiciada pela colonialidade ainda existente em tal ordenamento, que decide quem deve ser incluído na legislação para não subverter a ordem da Matriz Colonial de Poder.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf> Acesso: 15 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 de maio de 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc3294022017.pdf> Acesso: 01 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento**. Editora Cortez: São Paulo, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Charlliene Lima da Silva

Graduada em Pedagogia-UNIR. Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Profissional-IFRO. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação-PPGE/UNIR – Campus Porto Velho/RO.

E-mail: charllienelima@gmail.com

José Flávio da Paz (Orientador)

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO-Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais-Farese. Graduado em Letras Libras-UFSC. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho.

E-mail: jfpaz@unir.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, vêm crescendo consideravelmente o número de crianças com TEA em escolas regulares da Educação Infantil. Esse crescimento vêm sendo consolidado pelos movimentos de inclusão, que está legalmente previsto na Constituição Federal de 1988, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) e recentemente na a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência com o objetivo de assegurar os direitos

fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares.

Com base em Santos (2019 p. 14-15),

Os primeiros anos escolares da Educação Básica são fundamentais para a formação humana desses sujeitos e a permanência deve ser contemplada desde a Educação Infantil, sendo importante que o professor, por meio das suas práticas pedagógicas consiga incluir todos os alunos, assegurando-lhes as condições apropriadas para a sua aprendizagem e o direito constitucional à educação.

Embora, a inclusão de alunos na educação infantil seja de grande importância nas escolas de ensino regular, infelizmente encontramos instituições despreparadas, seja no espaço físico como na formação dos profissionais da educação. O que torna mais agravante na Educação Infantil, pois a maioria das crianças que apresentam necessidade especial não consegue o diagnóstico, muitas vezes por resistência dos familiares que não o aceitam, o que dificulta o trabalho pedagógico (SANTOS e ALMEIDA, 2017).

Diante dessa problematização, o estudo aqui apresentado, tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas nos espaços escolares de Educação Infantil e identificar os desafios e possibilidades da Prática Inclusiva no processo de ensino- aprendizagem.

Assim, a escolha da temática de pesquisa e estudo se justifica, por ser relevante as discussões sobre a inclusão

de alunos com TEA na Educação Infantil, afim de revelar as instituições de ensino o seu papel, criando espaços que atenda e preparem docentes para que possam trabalhar práticas pedagógicas que desenvolvam a aprendizagem e habilidades sociais, cognitivas e psicomotoras desses alunos em suas especificidades.

A metodologia utilizada se define por meio de pesquisa bibliográfica, artigos, livros impressos, documentos oficiais do Ministério da Educação.

Transtorno espectro autista (TEA)

O termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez, em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia (LIBERALESSO, 2020).

Em 1943, o psiquiatra alemão Leo Kanner publica o clássico artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo 11 crianças que apresentavam uma “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice”.

Em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, descrevendo pacientes com sinais e sintomas semelhantes aos observados por Kanner, mas destacando que parte deles apresentava um interesse intenso e restrito por assuntos específicos.

De acordo com Liberalesso (2020, p. 17),

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais” (DSM-I), classificando o autismo

como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Na edição seguinte, o DSM-II (1968), o autismo permanece classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas. Somente por ocasião do DSM-III (1980), o autismo passa a ser reconhecido como uma entidade distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação¹¹. Em 1994, o DSM-IV passa a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. O conceito de TID surgiu na literatura científica no final da década de 1960 e embasado, principalmente, nos trabalhos publicados por M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen, não sendo mais um termo rotineiramente utilizado. A última edição do DSM-5 (2013) trouxe grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, uma vez que aboliu o termo “transtorno global do desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a

nomenclatura de “transtorno do espectro autista,” os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (LIBERALESSO, 2020, p.17).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por diversas alterações ao longo do tempo, conforme descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014). As características do espectro comprometem, em níveis variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados

Devido às especificidades peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Compreendemos que nem todos os educadores estão preparados frente à inclusão, no entanto, o acesso de alunos com TEA no ensino comum é uma realidade crescente no país. Em virtude do recente decreto da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) que, formalmente, caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino comum, o

número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a aumentar.

Autismo e inclusão escolar

No Brasil, embora não existam estudos específicos sobre a incidência do autismo, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuem o transtorno (BERTAGLIA, 2022).

O mais recente relatório do Center for Disease Control and Prevention – CDC (2021), realizado em 11 estados norte-americanos, mostra:

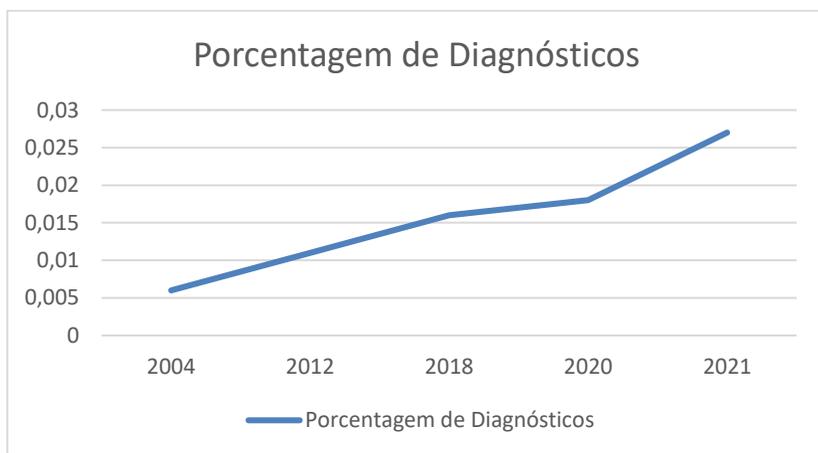


Gráfico 1: Porcentagem de Diagnósticos com TEA

Ao observarmos o gráfico, vimos que os diagnósticos estão sendo cada vez mais precoces. Nesse estudo de 2021, as crianças tinham 50% mais chances de receber um diagnóstico de autismo até os 4 anos, quando comparadas às crianças de 8 anos. Este é um grande passo para melhorar o prognóstico dos autistas, ao passo que um diagnóstico precoce pode refletir um início de tratamento e acompanhamento precoce.

No Brasil, Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, indicam em 2021, que 294.394 alunos com autismo foram matriculados em escolar regular de ensino. Em Rondônia, um percentual de 92,1%, totalizando 106.853 de alunos de educação especial incluídos (classe comum) na educação infantil (INEP, 2021).

Nesta perspectiva, a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 a 5 anos na educação infantil com a alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, destacamos que as escolas públicas de Educação Infantil têm recebido grande demanda de alunos com necessidades especiais, e na maioria das vezes encontram fatores que dificultam esse processo de inclusão nas instituições públicas: escolas sem estrutura física que contemple a acessibilidade, a dificuldade em obter um diagnóstico, o déficit na formação de professores e falta de profissionais de apoio.

Outras pesquisas brasileiras enfatizam que o despreparo de alguns docentes seja por conta de diferentes níveis educacionais para as demandas exigidas pela inclusão escolar (BOSA, 2006; SCHMIDT et al., 2016). Os professores reconhecem a importância da inclusão, no entanto, não se sentem capazes de promovê-la e declaram a necessidade de melhor formação (De Vitta et al., 2010). Esses relatos revelam uma demanda por maior acesso a conhecimentos e habilidades para a tomada de decisão em sala de aula.

Práticas pedagógicas de inclusão

Segundo Silvestre (2020), o desempenho escolar de crianças com TEA depende do nível de gravidade do transtorno. As que apresentam nível mais elevado têm deficits graves nas habilidades de comunicação social

verbal e não verbal e grande limitação na interação, o que dificulta o acompanhamento das práticas pedagógicas propostas. Já aquelas que têm um nível mais leve o pequenos traços do transtorno são capazes de acompanhar com mais eficácia e tem acesso ao sucesso com mais agilidade.

Sendo assim, a educação inclusiva de crianças com TEA vai requerer do docente conhecimento sobre o transtorno e por meio deste conhecimento ele será capaz de planejar e organizar práticas pedagógicas que respondam ao objetivo de promoção de seu desenvolvimento e de inclusão do mesmo.

Para que haja uma prática pedagógica inclusiva, cabe resaltar cinco dimensões que perpassam a educação escolar. São elas: Políticas públicas, Gestão escolar, parcerias, família e estratégias pedagógicas.

Com relação, a Políticas Públicas, é fundamental pois através das legislações, diretrizes e decisões judiciais que o direito à educação inclusiva será concretizado. Outro ponto importante é Gestão escolar, pois ela é responsável em construir projetos político-pedagógicos e planos de ação, que atendam esse alunado. As parcerias, seriam as relações estabelecidas entre a escola e os atores externos à instituição que atuam para dar apoio aos processos de educação inclusiva. Não Podemos esquecer da Família que têm um papel fundamental nesse processo de inclusão, pois eles serão a ponte da criança/escola. E por fim, não menos importante, temos as estratégias pedagógicas, que abrange as atividades do ensino regular, as ações destinadas ao atendimento educacional especializado e o processo de avaliação.

Bergamo (2010) esclarece que as práticas pedagógicas inclusivas perpassam pelas ações da gestão escolar, pelo desenvolvimento profissional de professores

e equipe escolar e pela proposta curricular como condição de atendimento às necessidades diversas das crianças, respondendo aos desafios no contexto escolar, para a educação de qualidade para todos.

De acordo como Kelman (2010),

Compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar. (KELMAN, et al, 2010, p. 226)

Percebe-se que o ambiente escolar, como uma instituição da sociedade tem o dever de adaptar e proporcionar aos alunos autistas a oportunidade de conviver socialmente. E para que isso aconteça é necessário que a comunidade escolar, principalmente os professores tenham conhecimento do que é autismo, mas na maioria dos casos encontramos professores despreparados ou até mesmo com pouco conhecimento sobre o assunto.

Para Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficiando toda comunidade escolar: professores, alunos, equipe administrativa de apoio, para que obtenham sucesso no processo educativo. Entretanto não há garantia de excelência na inclusão escolar se não houver adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem este processo.

Assim, evidencia-se a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado de todas as crianças, fortalecendo também as relações intra e interpessoais, contemplando estes aspectos desde a formação inicial e continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostram que os docentes se deparam com muitos desafios no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino regular e que estes na maioria das vezes estão relacionados com a formação inicial e com as especificidades neurológicas de cada criança. E que com esse aumento do número de crianças em escolas regulares, nem todos os profissionais sentem-se preparados o suficiente para recebê-los, conduzi-los e adaptar metodologias que atendam às suas necessidades. Portanto é preciso pensar em políticas públicas que viabilizem o processo de inclusão, que ofereçam formação continuada para que estes profissionais tenham acesso ao conhecimento sobre currículo, planejamento, metodologias e recursos pedagógicos de inclusão que auxiliem na sua prática, proporcionando uma educação de qualidade e de equidade a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BERGAMO, R. B. **Educação especial: pesquisa e prática**. Curitiba: Ibpex Editora, 2010.

BERTAGLIA, B. **Uma a cada 44 crianças é autista, segundo CDC**. Revista Autismo e Realidade. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>. Acesso em: 06 mai., 2022.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.28, p.47- 53. 2006

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 06 mai., 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

BRASIL, **Lei 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 06 mai., 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com 20 Educação em Revista|Belo Horizonte|v.36|e214220|2020 deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 13 mai., 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Prevalência e características do transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos — Autism and Development Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, Estados Unidos, 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm> . Acesso em: 05 mai., 2022.

De Vitta, F. C. F., De Vitta, A., & Monteiro, A. S. (2010). **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, 16(3), 415-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>

DUTRA, C. P. **Colóquio**. Revista Inclusão. v.4, n.1, p.18-32, 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em 06/06/2022.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

LIBERALESSO, PAULO. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências** (livro eletrônico). 1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

MANTOAN, M.T.E. **Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível e:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
Acesso em 11 mai., 2022.

SANTO, Cristiane Sousa. ALMEIDA, Yara de Souza. **Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633/rpge.v21.n3.2017.10170.

SCHMIDT, C., et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Psicol. teor. prá., São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019. Disponível em:<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Jucara-Maria-Lemes-Giffoni-Avila-Santos.pdf> . Acesso em: 18 fev. de 2022.

SILVESTRE, VIVIANE DE SOUSA. Práticas pedagógicas lúdicas para a inclusão de crianças autistas na educação infantil. Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais – FACICA. Campos Gerais, 2020.

ESTUDOS DE GÊNERO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO: DISCUSSÃO SOBRE O PROTAGONISMO DA MULHER

Diane Marcy de Brito Marinho

Doutoranda em Ciências da Religião (PUC-Goiás), Professora
no Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS, E-mail:

britomarinho@yahoo.com.br

Ivone Richter Reimer (Orientadora)

Doutora em Filosofia/Teologia (Universität Kassel)

Professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-
Goiás)

A proposta presente é um recorte da tese que será apresentada ao programa de doutorado de Ciências da Religião da PUC Goiás que tem como tema: *Protagonismos e Interditos de Mulheres no Novo Testamento: Uma contribuição para o Currículo do Ensino Religioso*. A presente pesquisa propõe reconstruir histórias de mulheres em textos sagrados e capacitar, junto ao componente curricular do Ensino Religioso, professoras e professores no que se refere ao ensino de textos sagrados, contemplando um novo paradigma o gênero como categoria de análise. Por meio do componente curricular do Ensino Religioso, propor uma leitura crítico-libertadora da literatura sagrada, bem como identificar as mulheres que foram protagonistas nesse contexto, contrastando as suas respectivas invisibilidades que foram construídas socialmente ao longo dos tempos em função de uma sociedade patriarcal.

O Objetivo é Investigar textos sagrados que mostram o protagonismo e os interditos de mulheres no Novo Testamento, bem como analisar seus impactos na vida de mulheres no contexto social e propor um currículo não-sexista para o Ensino Religioso.

A metodologia de pesquisa que foi utilizada para análise das configurações das mulheres no Novo Testamento, bem como para a pesquisa do Ensino Religioso, é bibliográfica porque traz as contribuições teóricas já existentes sobre o assunto em questão. Qualitativa, pois essa realidade possui um universo de significados, sendo um processo que ocorre nas relações entre as pessoas, ele permite trazer visibilidade a várias realidades sociais (MINAYO, 2009, p. 12). Interdisciplinar porque responde ao nosso objetivo, ela promove o diálogo com diversas outras áreas do conhecimento envolvido (WEIGERT; VILLANI; FREITAS, 2005, p. 148). E ao trabalhar com os textos sagrados perpassa por uma Hermenêutica Feminista Crítica Libertadora visto que é um método crítico que permite uma análise da vida de mulher em seus contextos sócio-históricos, nos fornecendo o reconhecimento de realidades sociais em que as pessoas antigas viviam a sua forma de praticar sua fé.

A proposta para o Ensino Religioso é um currículo que abordará Gênero e as relações de poder entre homens e mulheres. Para os estudos dessa temática os conteúdos serão abordados através dos textos sagrados o qual serão discutidos através da metodologia Freiriana.

Se trilharmos aqui um histórico sobre o ER é um componente que passou por vários modelos, correspondendo aos períodos históricos que o Brasil passou, desde o período colonial, republicano até os dias atuais. No período colonial na tentativa de um processo de aculturação de africanos e indígenas, em que se visava

à exploração e à propagação da imposição de uma fé, tivemos o “Modelo Confessional” que se propunha um enfoque teológico que justificava a tradição religiosa e o componente curricular do ER era tido como aula de religião. No período republicano tivemos o “Modelo Interconfessional” que buscou as semelhanças em termos de linguagem que havia nas mais variadas confissões religiosas. A referência teórica tinha como pressuposto as Ciências Humanas e, como eixo integrador, a própria teologia. Buscava, assim, o conteúdo na própria Bíblia, mas se punha a dialogar com outras religiões (JUNQUEIRA, 2008, p. 84-5).

A partir da organização dos parâmetros curriculares nacionais (1997), estruturados pelo FONAPER nasce o novo “Modelo Fenomenológico” com bases teóricas metodológica nas Ciências da Religião para a compreensão do fenômeno religioso. O componente curricular do ER passou a ser uma área de conhecimento em 2018, este modelo fenomenológico ele está amparado por lei e inclusive pelo documento que norteia toda a educação a BNCC que o coloca como fundamental em sua proposta.

Aprovada em 2018, ela [a BNCC] vem para revogar as diretrizes dos PCNs, todavia, dessa vez, as novas diretrizes chegam com um caráter mais normativo e impositivo, assim como as demais normas infraconstitucionais, e, como força de lei, ela precisa estar de acordo com os direitos, garantias e objetivos da Carta Constitucional. [...] Essa forma impositiva, a seu

modo, busca abarcar a pluralidade na educação, com um discurso de equivalência entre o que se ensina nas diferentes regiões brasileiras (GANDRA; DERING, 2019, p. 98-99, grifo nosso).

A BNCC é um documento norteador que vai trabalhar o ensino por competência e habilidade. Ele traz dez competências gerais onde cada componente curricular traz as suas próprias e que conseqüentemente o ER religioso trabalha as suas competências através eixos temáticos, também conhecido como unidades temáticas.

Para o componente curricular do Ensino Religioso as unidades temáticas são unidades temáticas que englobam a religião, tendo como a primeira: “Identidades e alteridades”, que levará o aluno e a aluna a valorizar e respeitar as semelhanças e diferenças entre o eu e os outros. A segunda temática que é “Manifestações Religiosas” que proporcionar conhecimento, valorização o respeito as várias experiencia religiosa existente. A terceira temática é: “Crença religiosa e filosofia de vida”, em que se concentra assuntos importante para as religiões como mitos, ideias de divindade, crenças e doutrinas religiosa, tradições e escritas orais e valores éticos (ARAGÃO, 2020, p 175).

Vale ressaltar que a BNCC, enquanto um documento normativo que contempla a temática de identidade e alteridade, que são objeto de conhecimento e habilidades, devem ser desenvolvidas em toda educação básica. Assim, dá a oportunidade de conhecer, compreender, valorizar e analisar essas temáticas, reconhecendo o cuidado com o outro e, até mesmo, as práticas intolerantes, contudo, pode-se entender que não

contempla, na sua pauta, a temática de gênero em específico. A temática de gênero, ao ficar implícita, acaba por dar lugar aos curriculares escolares de sua isenção.

Pensando em uma nova configuração para a ministração do componente curricular do Ensino Religioso, apoiado pelo novo documento normativo da educação, a BNCC, e, até mesmo, pela LDB que assegura a estruturação dos conteúdos, é que se busca ter como conteúdos textos sagrados onde devem ser interpretados numa perspectiva plural, logo feminista, de maneira emancipatória. É nessa perspectiva se propõe um currículo não-sexista para o Ensino Religioso e usando como análise a categoria de gênero, que irá perpassar primeiramente uma discussão sobre o conceito de currículo nos documentos oficiais, na perspectiva de sacristã e de Paulo Freire.

Para propor um currículo não sexista se baseia nas inúmeras práticas sexista existente no interior da escola que são as: as brincadeiras nomeadas para meninos e meninas, na linguagem que quando colocada a palavra “homem”, que acaba por invisibilizar a mulher, a concordância em aceitarmos que meninas são menos curiosas que os meninos, os livros didáticos etc. (LOURO, 2014, p. 68).

Toda a problemática sobre gênero e as relações de poder entre homens e mulheres será abordado trazendo textos sagrados, onde se sugere trabalhar com a metodologia de Paulo Freire. A problematização que se identifica no processo de construção e reflexão da realidade, a ação humana é alterada, construindo uma nova história, mas para isso é fundamental tomar “consciência de si”, ato realizado também através da educação, nos auxiliando viabilizar a superação de posturas deterministas, pois se acredita que a educação

nos encoraja a assumirmos uma postura de decisão, rompendo com o processo de opressão. O diálogo que por si é problematizador; possui como objetivo problematizar a realidade, do/a aluno/a que não extrai de si mesmo o conhecimento, mas é em diálogo com a realidade que ele passa a construir seu conhecimento. Contextualização que se entende que o conhecimento é situado na prática e que ele é construído das relações das pessoas dentro de um contexto cultural, social e histórico, considerando que o conhecimento é resultado das ações construídas pelos indivíduos nessa prática (EDMUNDO, 2013, p.15).

Dialogar, problematizar e contextualizar será fundamental quando se trata em reconstruir textos sagrados. Quantos enganos são ditos quando lidos de forma solta sem buscar um diálogo com o passado, acaba por se tornar um texto opressor à figura das mulheres, mas quando estudados, reconstruídos, buscando o seu contexto histórico, político e social acabam por nos mostrar mulheres que desde então já lutavam para galgar o seu espaço na história.

A subjetividade, que estão ligados a nossos sentimentos, fé etc., são construídas através das instituições, valores, símbolos e vão nos construindo e formando nossa identidade, não só a nossa identidade, mas vai construindo a sociedade e, conseqüentemente, as relações de gênero (RICHTER REIMER, 2004, p. 46).

A escola, e em particular a sala de aula é lugar onde se pode pensar o reconhecimento a pluralidade de diferenças que temos em seu interior. É em seu interior que podemos problematizar, questionar as relações de poder, hierarquias sociais opressivas e conseqüentemente conhecer todo o processo de exclusão.

A escola sendo esse espaço de construção, reconstrução de conhecimento e se considerarmos a prática educativa como sendo crítica e dialógica no sentido de dar todo valor aos saberes construídos pelas mulheres, poderá contribuir muito no processo de emancipação feminina, trazendo uma proposta de uma educação que coloque a realidade da mulher como conteúdo problematizador, sendo este reconhecido como aquele que se dá em torno das pessoas com mundo da cultura e do patriarcado, podendo nessa perspectiva vislumbrar um futuro libertador para as mulheres.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e Alteridade na BNCC: impactos para o Ensino Religioso na perspectiva das ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson Sena; JUGQUEIRA, Sergio (Orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. A Contextualização no Ensino e Aprendizagem: expandindo perspectiva em contexto de formação de docente. **XI Congresso Nacional de educação EDUCERE 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba de 23 a 26/09/2013.

GANDRA, Gustavo Henrique; DERING, Renato de Oliveira. “Impactos legais da BNCC nos currículos escolares: reflexões basilares sobre a formação educacional do jovem brasileiro”. In. OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL; Marco Antônio Franco do; LIMA, Michelle Castro (orgs). **Vozes da**

educação: pesquisas e escritas contemporâneas. São Carlos: João & Pedro Editores, 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso.** Curitiba: Ibplex, 2008.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RICHTER REIMER, Ivoni. **Mudanças de paradigma e gênero-busca de construção de relações mais justas e gostosas.** In: SILVA, Valmor (org.). **Ensino Religioso educação centrada na vida: Subsídio para formação de professores.** São Paulo: Paulus, 2004.

WEIGERT, Célia; VILLANI Alberto; FREITAS Denise de Freitas. **A Interdisciplinaridade e o Trabalho Coletivo: análise de um planejamento Interdisciplinar.** **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

PORTUGUÊS E LIBRAS EM FOCO: OS PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO E O CAMPO SEMÂNTICO

Francisco Avanildo Lima de Souza

Especialista em Libras-UnP. Especialista em Educação Inclusiva e Libras-Famen. Graduado em Pedagogia-UVA

E-mail: avalimafama@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como intento introduzir alguns conceitos essenciais para a discussão da atividade de tradução/interpretação, de apontar questionamentos meus e de colegas estudiosos e tradutores/intérpretes de Libras – Língua brasileira de sinais – Português. Como buscar fontes de estudos no que tange a tradução/interpretação que envolve línguas de sinais? O que ensinar no processo de formação desse profissional? Qual é a ação concreta que qualifica esse profissional? Pretendo apresentar aqui os procedimentos técnicos ou estratégias de tradução/interpretação. Aqui coloco o primeiro questionamento, já que a tarefa de um locutor está embasada em escolhas, farei uma escolha desde aqui consciente do termo a ser utilizado neste texto. Algumas publicações às quais apelo em meus estudos trazem o termo procedimentos técnicos, como o trabalho de Heloisa Gonçalves Barbosa (2004) que é também bibliografia base para esse ensaio, outras publicações trazem o termo estratégia como tema de pesquisa na tradução, tendo como base o mesmo conceito.

DO SIGNO AO SENTIDO

É interessante entender as considerações recorrentes em torno dessas palavras, pois serão também recorrentes neste ensaio. O conceito de procedimento está diretamente ligado à maneira de agir, à conduta e ao comportamento, outro conceito aplicado é o de ação ou método de realizar um trabalho de forma correta para atingir uma meta, já o termo procedimento técnico pode assumir um sentido mais específico, pois a palavra técnico traz consigo o sentido de algo padrão ou operacional, ou seja, algo que possa ser reproduzido, ou melhor dizendo, que seja recursivo. Já o conceito de estratégia é mais abrangente, e tende a considerar as condições do contexto, envolvendo um processo decisório ao pensar em uma dada atividade, e usando uma atividade formalizada pra chegar a um objetivo pré-determinado. Procedimentos técnicos são aqueles que se referem às etapas que orientam a organização do material obtido.

Giorgi (1985) especificou quatro procedimentos técnicos para análise: 1) leitura geral do material, 2) definição de unidades de sentido, 3) expressão das unidades na perspectiva escolhida pelo pesquisador, e 4) formulação de uma síntese das unidades. Em contraste, procedimentos lógicos articulam a racionalidade que conduz a análise e focalizam a mediação entre o que é dado como referência e o que é tomado como significado (Lanigan, 1997). O que está sob constante atenção é o papel da mediação, isto é, a unificação do ato e do objeto na consciência. A mediação pode levar a outra mediação e assim sucessivamente, com o risco de se distanciar do referente original.

Uma escolha feita em um dado momento de tradução/interpretação não responde apenas a uma

simples escolha ou objetivo, entretanto, reflete inúmeras situações que se interligam em um determinado contexto. Barbosa (2004) definiu tradução como “atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transferir significados de um código linguístico para outro” (BARBOSA, 2004, p.11).

Em síntese, Barbosa é coerente (2004) quando fala de estratégias mentais e de transferência de significado. Contudo, na perspectiva bakhtiniana, onde discretamente início meus estudos na tentativa de assumir uma visão dialógica, entendo a tradução/interpretação como a transferência de “sentido” de uma língua para outra, de uma pessoa para outra, de uma cultura para outra, ancorada em uma rede de significações nem sempre passível de análise completa e acabada, pois prevalecerá sempre a subjetividade.

Sobral (2008, p. 40) explica que “as línguas são traduzíveis, ou seja, postas em correspondência, mas não tradutíveis, ou seja, postas em equivalência” para ele, “não há nas línguas um conjunto de signos cujos sentidos estejam determinados [...], mas um conjunto de possibilidades de produção de sentido” (ibden).

O tema da enunciação é na essência, irreduzível à análise. A Significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõe. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 134).

Desse modo, procurando examinar algo mais específico em relação com o todo complexo e inacabado

da materialidade da tradução/interpretação tomarei como objetivo deste estudo os procedimentos, compreendendo a estratégia como algo maior que não caberia neste ensaio. Deste modo, a proposta deste ensaio é a correspondência entre duas línguas, o português e a Libras, apresentando **procedimentos de tradução** e a caracterização cuidadosa de alguns elementos linguísticos recorrentes ou que possam estar relacionados a cada procedimento.

A variedade na tradução

Teorizar sobre o ato de traduzir/interpretar, um processo estratégico tão complexo, é um desafio, pois significa discorrer sobre língua, linguagem, pensamento e conhecimento de mundo.

Inicialmente é essencial dizer que este texto apresentará os procedimentos de tradução já descritos por outros autores como Barbosa (2004), o trabalho da autora que refere-se à tradução entre línguas orais. No entanto, neste ensaio serão aproximadas duas línguas de modalidades distintas, o português (modalidade oral-auditiva) e a Libras (modalidade gestual-visual).

A diferença de estrutura e de produção-percepção entre as essas línguas acarreta aos seus “falantes” condições de conhecimento de mundo ainda mais diverso e singular, que refletem no contexto que influencia a materialidade da tradução e que é influenciado por ela.

É essencial reconhecer que aproximar essas duas línguas de estruturas diferentes não se trata de uma tarefa fácil, pois nas línguas de sinais estão presentes diferentes elementos linguísticos como *expressões não manuais* (corpo e face) e a “incorporação” que não se apresentam da mesma forma na modalidade oral-auditiva

e que não estão gramaticalmente descritas a ponto de possibilitar uma perfeita aproximação.

A linguagem humana configura um sistema semiótico plural, ou seja, de produção dinâmica de sentidos na materialização da linguagem, para Sobral (2008, p. 63) “é da natureza desses sistemas semióticos certas fixações de sentidos, certa estabilidade, pois caso contrário os sentidos produzidos não seriam compreensíveis, se é que se produziram sentidos”. Pensando a tradução/interpretação como um processo, estudar os elementos das línguas, com seus sentidos mais ou menos estáveis, representa aqui o objetivo de reconhecer esses elementos e suas significações como aparato técnico para a produção dos sentidos pretendidos no trabalho do tradutor/ intérprete de Libras.

Mecanismos de Tradução e Interpretação

Os procedimentos de tradução são categorizados a partir da identificação dos elementos linguísticos e das formas linguísticas que aproximam ou distanciam uma língua e outra. As formas linguísticas do português e da Libras serão postas em paralelo aqui, entretanto essa materialidade da língua possibilita apenas parte da análise do todo da comunicação, pois para Bakhtin/Volochínov “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]).

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto

apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante ora outra. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 153).

Os procedimentos apresentados a seguir foram caracterizados e recategorizados por Barbosa (2004), que baseou-se nos estudos de Vinay e Dalbènet (1977), Nida (1964), Aubert (1978, 1981, 1983, 1987), Bordenav (1987) e outros pesquisadores da tradução. Para redação deste ensaio me ative na obra de Barbosa (ibidem) tendo em vista a riqueza da sua publicação. Os procedimentos de tradução/interpretação serão apresentados a seguir de acordo com a proposta de recategorização desta autora em respeito à convergência ou divergência linguística e extralinguística entre a língua de origem e a língua de tradução, entendendo o termo extralinguístico aqui como as condições de contexto, cultura, costumes e linguagem.

A proposta da autora agrupa os procedimentos de tradução/interpretação nas seguintes categorias: com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística; com divergência do sistema linguístico; com divergência do estilo; com divergência da realidade extralinguística.

Na apresentação dos enunciados da Libras farei uso da imagem do sinal em conjunto com a Glosa como recurso de registro, facilitando a aproximação das duas línguas, entretanto não perdendo de vista a natureza visual das línguas de sinais, os sinais serão descritos quando necessário. Quando da apresentação dos procedimentos estudados por Barbosa (2004), manterei o termo *tradução* entendendo-o como genérico, ao me

referir à mediação entre o português e a Libras o termo interpretação será o preterido, por entender que a diferença de modalidade dificulta o registro entre outras peculiaridades.

Mecanismos de tradução / interpretação com concordância do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística

Tradução palavra-por-palavra

É caracterizada, segundo a definição de Aubert apud Barbosa (2004), como:

A tradução em que determinado segmento textual (palavra, frase, oração) é expresso na LT [língua da tradução] mantendo-se as mesmas categorias numa mesma ordem sintática, utilizando vocábulos cujo semanticismo seja (aproximadamente) idêntico ao dos vocábulos correspondentes no TLO [texto na língua original] (BARBOSA, 2004, p. 64).

A tradução palavra-por-palavra, do português para a Libras corresponde ao que chamamos de “português-sinalizado”, que na grande maioria das situações é inadequado às necessidades enunciativas produtoras de sentido nas línguas de sinais, essa ideia de inadequação também é difundida na tradução entre línguas orais. Veja o exemplo: **(figura 1)**



Tradução: Eu gosto falar libras

No exemplo acima, a tradução palavra-por-palavra do português para a Libras não contempla o sistema linguístico da língua alvo, portanto, há grande possibilidade de o interlocutor surdo não entender, tornando a enunciação mecânica e artificial. Aproximar o enunciado da tradução da estrutura linguístico-enunciativa da língua alvo faz os sentidos emergirem de forma natural.

Esse é um exemplo simples, mas se aprofundássemos a discussão em torno da tradução palavra-por-palavra poderíamos verificar inúmeros equívocos de sentido. Para Sobral (2008) é preciso desenvolver a capacidade de ser fiel ao enunciado original sem violar a língua para qual se traduz, para ele “o português sinalizado “improvisa” sentidos, enquanto a LIBRAS “cria” sentidos” (SOBRAL, 2008, p. 11).

Tradução literal

A tradução literal é “aquela que mantém a semântica estrita, adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da LT [língua da tradução]” (AUBERT, 1987 apud BARBOSA, 1987, p. 65).

A tradução literal é confundida com a tradução palavra-por-palavra, ou seja, com o português-sinalizado.

Essa ideia é errônea, pois este procedimento é muito utilizado, principalmente em discursos acadêmicos e formais onde a aproximação das duas línguas se faz necessário. Na tradução do português para a língua de sinais, essa pode ser a escolha do intérprete, quando há a necessidade de o interlocutor saber exatamente como a fala foi construída na língua de origem, quando ele precisa elaborar uma resposta que será também traduzida da Libras para o português. É importante salientar que no procedimento de tradução literal, a sintaxe pode ser alterada de acordo com as normas gramaticais da língua de tradução.

Mecanismos de tradução/interpretação com discordância do sistema linguístico

Transposição

De acordo com Barbosa (2004), “a transposição consiste na mudança de categoria gramatical”. A ideia de transposição na interpretação do português para a Libras ainda é algo a ser estudado profundamente. Uma palavra no português observada em uma determinada sentença é subjugada a uma única categoria gramatical, na Libras, por conta das características da modalidade de língua gestual-visual, um mesmo sinal pode simultaneamente indicar o sujeito (oculto), o verbo e adjetivação da ação ou do sujeito.

A característica de intensidade das línguas de sinais pode ser observada no procedimento de transposição. Podemos notar o adjetivo vagarosamente em português que foi traduzido pelo verbo ANDAR, a princípio parece uma escolha equivocada, no entanto, o movimento (suave e lento) e as expressões não manuais (face e ombros) alteram a intensidade do sinal, ANDAR continua

sendo um verbo, que atende a semântica dessa determinada enunciação adjetivando a ação. Também no verbo SAIR, ao alterar a intensidade do sinal, este pode fazer a função de um adjetivo. Ressalto que em decorrência da modalidade gestual-visual da Libras, um mesmo léxico pode transitar por várias funções gramaticais, e que essa questão requer estudos mais específicos.

Modulação

A modulação consiste na reprodução da mensagem do TLO [texto original] no TLT [texto da língua traduzida], mas sob um ponto de vista diverso, o que reflete uma diferença no modo como as línguas interpretam a experiência do real (BARBOSA, 2004 p.67). A modulação pode ser obrigatória ou facultativa na tradução.



No procedimento de modulação é comum envolver expressões idiomáticas ou metáforas das duas línguas, como a usada no exemplo de modulação obrigatória, portanto um tradutor/intérprete deve conhecê-las e estudar as possibilidades de sentido que carregam.

Equivalência

“A equivalência consiste em substituir um segmento de texto da LO [língua de origem] por outro segmento da LT [língua traduzida], que não o traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente” (BARBOSA, 2004 p. 67). Segundo a autora, esse procedimento é aplicado a clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos que estão cristalizados na língua.

Material linguístico em Português	<p><i>“uma moça que trabalhava lá tentou botá-lo para fora mas o cachorro escapou e escondeu-se em um canto”</i></p>
Material linguístico em Libras	 <p>T1 T2 T3 T4 T5 Moça incorporada - (enxota o cachorro e o pega no colo)</p> <p>T6 T7 T8 Moça incorporada - (segurando o cachorro) + Cachorro incorporado (escapa e vai para o chão)</p> <p>T9 T10 T11 T12 Narrador - MESA + Cachorro incorporado (esconde-se embaixo da mesa quietinho)</p>

Figura 4 – Sequência da tradução para Libras

As expressões idiomáticas do português são de fácil pesquisa, estando muitas delas dicionarizadas, já as expressões idiomáticas da Libras também são muitas, mas ainda são pouco estudadas e utilizadas pelos intérpretes que optam por outros procedimentos de tradução como a explicação.

O tradutor/ intérprete de Libras - Português e sua práxis

A proposta de recategorização dos procedimentos técnicos da tradução com base nas *convergências e divergências linguísticas e extralinguísticas* apresentadas neste ensaio vêm ao encontro do pensamento de que as

línguas não são sistematicamente estáticas, e que além da língua como um sistema, existe um domínio maior que a influência, o seu conteúdo afetivo, a ideologia espontaneamente posta e as situações reais de interação que ditam o dinamismo da tradução/ interpretação. Para Bakhtin/Volochínov (2009):

O erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas do discurso de outrem é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo. Daí o caráter estático da pesquisa nesse campo. [...] No entanto, o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo.
(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 154).

A cada grupo de procedimentos de tradução foram apresentados elementos linguístico da Libras que servem para transmitir determinado enunciado resultando no uso de um e/ou de outro procedimento, no entanto esses elementos, como a soletração manual; a inicialização; a topicalização; as expressões idiomáticas e metáforas; os marcadores manuais; a pergunta retórica, o uso do espaço mental token; os classificadores; entre outros não citados neste ensaio, não representam o todo da materialidade linguística da Libras, portanto o contexto da enunciação, de quem e para quem a mensagem é designada, a esfera discursiva e o conteúdo ideológico,

seja afetivo e/ou político, não podem ser divorciados destas definições linguísticas.

Ao início deste texto foram lançados questionamentos, assim como a simples análise de um determinado enunciado extraído do seu contexto não dá conta dos sentidos pretendidos, uma pergunta pode ter várias respostas, a depender do todo ideológico que a envolve. A seguir a tentativa de respostas, certamente inacabadas, pois o acabamento parte também do interlocutor, que a partir da sua da sua leitura de mundo e da sua realidade extralinguística complementa e cria sentidos outros para esses questionamentos.

Como buscar fontes de estudos da tradução/interpretação que envolve línguas de sinais?

Para o tradutor/intérprete de língua de sinais – português, conhecer o sistema linguístico, a estrutura da Libras é fundamental, mas compreender a realidade extralinguística, ou seja, a cultura da comunidade surda e entender que, como relata Sobral (2008), a situação do surdo não é a mesma do ouvinte; que não se trata apenas de ter uma outra língua, mas de ter uma língua não oral num ambiente sociocultural oral e de coexistir num território de ouvintes.

O que ensinar no processo de formação desse profissional?

O estudo dos procedimentos de tradução/interpretação deve compor os programas de formação de tradutores/intérpretes, que precisam estudar o português e a Libras e reconhecer os seus elementos linguísticos como falantes dessas línguas. Na perspectiva enunciativo-discursiva entende-se que tornar-se realmente sujeito discursivo é produzir enunciados que façam

sentido para o interlocutor, isso só é possível quando o tradutor/intérprete, proficiente, leva em consideração que as enunciações constituem produtos de interações sociais, e usa os procedimentos de tradução como aparato técnico para realização do “tema” dessas interações sociais.

Qual é a ação concreta que qualifica esse profissional?

A práxis pode ser considerada a prática pensada, melhorada, o tradutor/intérprete exerce uma recepção ativa (reflexiva) da enunciação de outrem e a transmite. Toda transmissão de um enunciado tem um fim específico para o locutor, o tradutor/intérprete deve apreender a enunciação não apenas como um bloco de elementos linguístico, mas como um discurso a transmitir. Mas como fazer isso? E é esse tradutor/intérprete, sujeito discursivo nessas línguas que detém o conhecimento sobre a sua práxis, e que quando pesquisador de sua prática possibilita um universo de novos conhecimentos que desenvolvem sua própria atividade. É deste profissional pesquisador que partirá as respostas para este último questionamento, das novas pesquisas no campo de tradução/interpretação de Libras – Português.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Tradução e interpretação em língua de sinais como objeto de estudo: produção acadêmica brasileira: 1980 a 2006.** Campo Grande – MS: EPILMS 17 e 18 de novembro, 2006.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta.** 2 ed. Campinas: Pontes, 2004.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante**. 8 ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

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

LEITE, Tarcísio Arantes. 2008. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. Tese de doutorado em Lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – USP, 2008.

MOREIRA, Renata Lucia. **Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. Dissertação de mestrado em Lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)– USP, 2007.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras 2: básico**. 1.ed., Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Procedimentos tradutórios no atendimento especializado ao aluno surdo na universidade: a transferência com a explicação. In: **IV Encontro “Serviço de Apoio Pedagógico Especializado: Contribuições para a Educação Inclusiva”**. FEUSP: São Paulo, 2011.

Giorgi, A. (2006). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Análise Psicológica*, 3(XXIV), 353-361. Lanigan, R. (1997). Capta versus Data: Métodos e evidência em

comunicologia C. H. Kristensen, Trad.). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10(1), 17-45. (Original publicado em inglês, 1994).

BAHAN, B. **Non-manual realization of agreement in American Sign Language**. Ph.D. Dissertation, Boston University, Boston, MA. 1996.

BEHARES, L. **Lingüística Contrastiva**. Palestra proferida no Curso de Preparação de instrutores de Língua de Sinais. Santa Maria/RS. 23 a 27 de setembro de 1991.

BELLUGI, U. & KLIMA, E. **The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf**. Psychology Today. 1972.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jane Lucia Ferreira de Souza Silva

Mestra em Ciências da Educação-UNIDA Paraguai. Mestranda do Programa de Pós-graduação Strito Sensu em Educação-PPGE/UNIR-Campus Porto Velho/RO. Graduada em Pedagogia- Faculdade Porto Velho. Graduando em Psicologia-FCR. Especialista em Gestão escolar: Supervisão e orientação escolar-Faculdade Porto Velho, E-mail: pedagogajanelucia@gmail.com

José Flávio da Paz (Orientador)

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO-Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais-Farese. Graduado em Letras Libras-UFSC. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho. E-mail: jfpaz@unir.br

Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.

Benjamin

INTRODUÇÃO

A prática de atividades lúdicas permeiam a educação desde a Roma e a Grécia antigas. Platão, citado por Kishimoto (1992) já comentava sobre o papel da Educação como uma forma de dar ao corpo e a alma, toda a perfeição de que são capazes, além da necessidade

de se aprender por meio de brincadeiras, como uma contraposição à violência e à opressão.

Embasado por movimentos reformistas liberais, em especial pelos princípios de Rousseau e pelas inovações educacionais difundidas por Pestalozzi, Fröebel e Montessori, o século XIX evidencia o aparecimento de novas abordagens pedagógicas, pautadas no desenvolvimento conjunto de corpo, alma e espírito, da importância da centralização no aluno em seu temperamento, talento e capacidades e na criação de recursos e metodologias. Destacam-se dentre eles: o caráter lúdico, como fator para aprendizagem e a criação de recursos sistematizados que estimulassem a expressividade das crianças.

Questiona-se até que ponto o surgimento dessas práticas educativas integradas as mobilizações filosóficas, políticas e sociais, têm gerado novos pensamentos, novas reivindicações e novas abordagens de ensino.

Assim, sem a pretensão de abarcar todas as abordagens possíveis, o principal objetivo deste estudo foi averiguar se os aspectos lúdicos como estratégia e inclusão no contexto da educação infantil.

A educação infantil e a Ludicidade

Entendendo a importância do lúdico na vida humana e principalmente no processo de desenvolvimento da criança, se faz necessário inserir práticas lúdicas no contexto escolar. Uma vez que a criança é um ser interativo que necessita do contato com o outro, utilizar brincadeiras dentro do processo de aprendizagem são essenciais e fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Souza (2019, p. 67) relata que:

Defender uma prática pedagógica a partir da atividade de brincar traz mudanças significativas para o processo de ensino aprendizagem, pois nos remete à transformação do espaço escolar em um espaço integrador, dinâmico, em que não se prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo do alunado, mas contempla uma dimensão que ocorra uma formação plena do indivíduo.

Desta forma o brincar faz parte da vida humana, através do brincar a criança aprende de si mesma e sobre o meio que está inserida. Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", quando a criança brinca ela exercita o corpo, a imaginação e interage com o meio, transformando qualquer objeto em brinquedos e brincadeiras.

Segundo Souza (2019, p. 68):

Brincar é o trabalho da criança, coisa muito séria, atividade através da qual ela se desenvolve, descobre papéis sociais, seus limites, experimentam novas habilidades e forma um novo conceito de si mesma. Brincando, a criança explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e

padrões, absorve esse mundo em dose pequenas e toleráveis.

No momento em que a criança brinca se torna protagonista de seu desenvolvimento explorando e adquirindo conhecimento de mundo. É fonte de desenvolvimento e deve ser explorada nas práticas do dia a dia do docente na educação infantil, devendo organizar as ações pedagógicas em cima dela de maneira significativa através de propostas lúdicas intencionais.

A ludicidade como proposta de inclusão

As brincadeiras e os jogos são muito utilizados como recurso de ensino, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Utilizar a brincadeira como recurso no processo de ensino é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar mais atraente a aprendizagem de conteúdos escolares, além de favorecer a interação entre elas (Cordazzo; Vieira, 2007).

Nessa perspectiva, o brincar na educação pode ser considerado um instrumento de motivação e estímulo a diversas habilidades, como a expressão do pensamento e da linguagem, a compreensão do mundo à sua volta, a percepção de si e dos outros, a resolução de conflitos e na construção de valores éticos, que vão refletir também em toda sua vida social

Com base na Psicologia da Educação, acredita-se que, por meio do lúdico, a criança pode elaborar anseios e fantasias, aprender a lidar com o ganhar e o perder, aprender a administrar sua angústia, diminuir sua ansiedade diante dos conflitos, de situações complexas e confusas, além de gerar prazer, motivação e experimentação.

É possível, ainda, por intermédio da atividade lúdica, compreender a coincidência entre o espaço de aprendizagem e o espaço de jogar, além da constituição dos processos que compõem a aprendizagem.

O lúdico como estratégia de inclusão no contexto escolar da Educação Infantil

O paradigma da inclusão já é algo bem presente na atualidade e tem ganhado espaço, em diferenciação com a integração, este mesmo paradigma trabalha a conscientização de que a escola é para todos, aberta às diferenças, primando pelas especificidades de cada aluno, especialmente aqueles excluídos do sistema tradicional e pela sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, oficializou-se o princípio da inclusão na Educação, assegurando aos portadores de deficiência a preferência em estudar na rede regular de ensino, com garantia de atendimento especializado, adaptações e remoções de barreiras, entre outros. Daí em diante percebe-se uma série de documentos que surgiram para promoção do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Para discorrer sobre esse importante momento de fomento da inclusão, Carmo (2015, p. 15) cita Aranha (2004, p. 7):

A Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Segundo a autora, a

escola só poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

Nesse sentido, as prática lúdica planejadas e intencionadas, podem auxiliar na garantia da qualidade e equidade do ensino aos alunos, os tornando protagonista do seu processo de acordo as suas condições ou limitações, porém sendo potencializadas suas condições de ser e estar como sujeito participativo e ativo do seu desenvolvimento nos diversos espaços sociais, e entre elas a escola. O lúdico não se refere apenas ao brincar, jogar e ao movimento espontâneo. O lúdico é essencial no desenvolvimento humano, acrescentando ingredientes indispensáveis no relacionamento interpessoal, facilitando também a criatividade e estabelecendo relações.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano, independentemente da idade, e não pode ser vista como mera diversão, pois está ligada ao processo dinâmico da educação a fim de estabelecer relações concretas no processo de construção do conhecimento; é também indispensável à saúde física, emocional e intelectual, uma vez que está presente na cultura dos povos desde os tempos mais remotos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do recorrido pelo autores citados, entende-se que a ludicidade é uma rica estratégia para incluir a criança nos espaços significativos entre eles destaca-se os espaços escolares, com possibilidades de desenvolver habilidades para direcioná-lo a determinada

área do conhecimento na perspectiva de um retorno em forma de aprendizagem. Assim, o lúdico na condição de recurso não terá um fim em si mesmo, mas é imprescindível que promova conhecimento e favoreça a melhoria nas relações afetivas e sociais, promovendo de forma natural e sadia o processo de desenvolvimento e de inclusão.

Sendo assim considera-se que incentivar a prática lúdica como forma de enriquecer sua dinâmica metodológica no contexto escolar é uma forma de garantir a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, condições de vulnerabilidade social entre outras condições que exclui a criança e a distância das possibilidades de desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS:

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANTUNES, C. **Educação inclusiva: disfunções cerebrais e a inclusão**. Florianópolis: Ceitec, 2006.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: de 21 junho de 2022.

CARMO, E. T. do. *Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado, em Cavalcante Goiás*. 40 f. Monografia (pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UNB/UAB, Brasília. 2015.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. As brincadeiras e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, nº 1, p. 89-101, 2007.

Kishimoto, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Francisco Tadeu Reis de. **Ludicidade no processo de aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2019.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

Jaqueline Custodio Chagas Soares

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná-CEULJI/ULBRA, mestranda em educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR.

E-mail: jaquelinesoares987@gmail.com

Wendell Fiori de Faria (Orientador)

Pós-doutor em Educação-FEUSP; doutor em Educação-UFF. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho/RO/Brasil.

E-mail: professorfiori@unir.br & professorfiori@gmail.com

INTRODUÇÃO

Compreende-se que a escola verdadeiramente inclusiva deve garantir condições favoráveis ao acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, dispondo de equipamentos, materiais, recursos humanos, formação aos profissionais, de forma que garanta o desenvolvimento pleno dos estudantes, conforme preconiza a Lei nº 9.394/1996.

A comunidade surda vem lutando por melhorias na educação de surdos no intuito de ser cumprido o que já se encontra estabelecido nas legislações que norteiam a sua formação, por meio de um ensino que estimule e desenvolvam o senso crítico, o conhecimento e a criatividade. Salienta-se que na educação de surdos, a proposta de ensino bilíngue, utiliza-se a Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua e a Língua Portuguesa

como segunda Língua, na modalidade escrita. Nesse sentido, a utilização da Libras apresenta-se numa modalidade viso-motora, em que “[...] a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos” (QUADROS, 2006, p. 47), tornando-se imprescindíveis as experiências visuais no processo de aprendizagem dos mesmos.

Dessa forma, a atuação com estudantes surdos na escola inclusiva, pode se tornar um desafio para muitos docentes, que mesmo contando com a presença do intérprete de Libras em sala de aula para mediar a comunicação, precisam conhecer as metodologias essenciais da Língua de sinais e da cultura surda para incluir esse estudante e assim desenvolver as habilidades curriculares, uma vez que a falta de metodologias apropriadas implicará na defasagem de aprendizagem.

Assim, esse trabalho objetiva apresentar os desafios que o professor encontra no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, no sentido de garantir a sua formação integral, conforme preconiza a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017).

Fundamentação teórica

A inclusão de estudantes surdos em escolas de ensino regular, requer um olhar para o professor que poderá encontrar desafios em proporcionar um ensino que atenda às necessidades educativas desse discente, considerando as especificidades de sua aprendizagem, do seu sistema linguístico ser de natureza visual-motora, como estabelecido na Lei 10.436/2022, sendo necessária a utilização de estratégias e recursos condizentes com o seu desenvolvimento.

De acordo com Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Na educação de surdos, a escola inclusiva precisa desenvolver mudanças nas práticas educativas, considerando a heterogeneidade de pessoas, uma vez que cada ser humano se difere do outro em sua forma de ser e aprender. Assim, é importante assegurar os direitos de aprendizagem com planejamento de propostas que atendam essas singularidades.

Devido ao exposto acima, cabe ao professor ter sensibilidade, criatividade e formação para desenvolver metodologias que atendam as necessidades específicas com esse estudante. Sabe-se que o trabalho docente envolve dedicação e esforço em seu planejamento. Pimenta e Lima (2012, p. 88), define que “é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento”. Assim, é preciso investir em educação para que haja melhorias na qualidade de ensino para os surdos, pois, mesmo havendo Leis que garantem a formação dos profissionais que atenderão os mesmos, ainda existem muitas escolas que não possuem professores e intérpretes especializados.

Segundo Reis (2014),

todos os alunos devem ser recebidos em salas de aula de ensino regular, porém, a maioria dos professores não estão preparados para receber alunos surdos em suas turmas. Para que esse trabalho seja desenvolvido com qualidade, é necessário que haja profissionais capacitados para atender a esta clientela e garantir as mesmas oportunidades de ensino que os demais alunos recebem. (REIS, 2014, p. 237)

O Decreto 5.626/2005, em seu artigo 3º, aborda sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, elencando que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Vale ressaltar que a formação inicial na graduação dos cursos de licenciatura não é suficiente para um melhor conhecimento sobre o processo de aprendizagem dos surdos, tendo em vista que esta disciplina possui uma carga horária de 60 (sessenta) horas, abordando conteúdos introdutórios e básicos desse processo, sendo

necessário uma complementação por meio de formações continuadas.

As formações continuadas e as demais especializações oferecidas pelos órgãos competentes, ajudam esse profissional a entender os aspectos relacionados à essa Língua e conhecer sobre a cultura surda. Além destas formações, este profissional poderá qualificar-se buscando outros cursos complementares, tendo em vista que essa língua requer tempo e dedicação para o seu aprendizado. Não significa que este professor deva dominar a Língua de sinais, mas é importante que ele tenha um conhecimento sobre as especificidades da Língua, a cultura surda, para que dessa forma possa planejar suas atividades com metodologias adequadas ao seu desenvolvimento. Da mesma forma que não adiantaria ter um professor fluente em Libras mas não utilizar metodologia apropriadas em sua prática docente, na qual a defasagem educacional prevalecia da mesma forma.

Nesse contexto, é imprescindível que a escola em que há surdos matriculados considere a importância da cultura surda nesse processo formativo, uma vez que será por meio da valorização e respeito à esta, que será possibilitado a compreensão, interação e o desenvolvimento acadêmico e social. Para a pesquisadora Strobel (2008, p. 22), a cultura surda,

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das

comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (2008, p. 24).

Um fato que infelizmente ainda acontece nas escolas brasileiras é quando a língua de sinais é ignorada, pois assim, as aulas geralmente se tornam expostas por meio da oralidade, sem a presença de um professor especializado, um intérprete da Língua de sinais e principalmente de práticas acessíveis à sua comunicação. Nesse sentido Lacerda & Poletti, (2009, p.175) afirmam que “Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete”. Assim, entende-se que mesmo com a presença do intérprete e a utilização da língua de sinais na sala de aula não garantem a inclusão deste aluno, mas será a metodologia que fará esse diferencial na qualidade do ensino.

A falta de acessibilidade visual, de comunicação e de compreensão impossibilita a verdadeira inclusão do surdo. Se faz necessário, que o professor, em sua prática docente, utilize materiais ilustrativos e recursos acessíveis/adaptados no intuito de facilitar a compreensão, considerando suas singularidades de apreensão e construção de sentidos, principalmente quando se trata de determinados conteúdos de componentes curriculares que exigem uma explicação mais aprofundada até mesmo para os ouvintes. Além dos recursos visuais e concretos, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) também favorecem esse aprendizado, uma vez que esses recursos possibilitam novas formas de aprender, interagir e socializar por meio da tecnologia, o que torna

o aprendizado mais atrativo e dinâmico. É importante que as escolas disponham desses materiais e recursos para que os professores tenham condições de organizar o seu planejamento.

Sobre a mediação do intérprete de Libras na de aula, o professor regente necessita ser parceiro desse profissional, no intuito de que os objetivos educacionais sejam alcançados ampliando as possibilidades de construção de conhecimento dos surdos. Para Lacerda et al (2011), consideram que o ideal seria que o interprete de Libras participasse do planejamento junto com o professor para ter conhecimento com antecedência do conteúdo que será ministrado e se preparar para tal.

Enfatiza-se que cabe não somente ao professor conhecer e promover a acessibilidade, a socialização e interação no espaço escolar ao surdo, mas é fundamental oferecer a todos os profissionais da escola formação sobre os aspectos culturais e linguísticos e envolver toda a comunidade escolar nesse processo inclusivo, para que dessa forma a comunicação e a interação do surdo não fique restrita somente ao professor e intérprete, mas todos do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a educação de surdos é de fundamental importância para questionamentos sobre como a escola e os demais órgãos responsáveis tem reconhecido os direitos culturais e linguísticos das pessoas surdas.

Sabe-se que uma das dificuldades dos estudantes surdos em aprenderem os conteúdos curriculares, corresponde à falta de contextualização das habilidades, de comunicação e interação com os professores da sala regular, bem como de material adaptado.

Dessa forma, caberá ao professor utilizar estratégias de ensino que possibilitem o acesso ao conhecimento, com materiais e recursos acessíveis, considerando os aspectos metodológicos que propiciam a aprendizagem em sua Língua, pois assim, estará possibilitando uma maior comunicação, interação, aprendizado, fator que implica na formação integral dessas pessoas. Além disso, a prática docente deve ter como objetivo oferecer aos estudantes oportunidades para a aprendizagem das habilidades em um espaço de constante discussão de concepções e representações da realidade, permitindo que estes sejam capazes de construir, modificar e integrar ideias, interagindo com pessoas, com objetos e com o ambiente.

Embora existam leis que asseguram os direitos da educação para surdos, ainda há muitas barreiras de acessibilidade que precisam ser rompidas e políticas públicas para efetivar ações inclusivas, principalmente no ambiente escolar. É preciso pensar na formação do professor que atuará com esses estudantes, a forma como ela deveria acontecer e se elas atendem as expectativas de ensino pelo docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 02 de junho de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 e abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: Acesso em: 30 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – LDBEN, 9394/96.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. Revista Educação, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva.** 1. ed. Brasília: Unesco/ANPED, 2009. p. 159-176, v. 1.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** 2011. *Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução.* Acesso em 01 de junho de 2022.

PIMENTA, Selma Garido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, R. M. **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2006.

REIS, Flaviane. **Educação de surdos em debate / organização:** Silvia Andreis-Witkoski, Marta Rejane Proença Filietaz (org.). Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

STROBEL, Karin **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis : Ed. da UFSC, 2008.

A DOCÊNCIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E APREENSÕES CONCEITUAIS

José Flávio da Paz

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO-Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais-Farese. Graduado em Letras Libras-UFSC. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho.
E-mail: jfpaz@unir.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão sobre a sexualidade e sua manifestação nas diferentes etapas da vida do ser humano evidenciando a sua íntima aproximação com as relações sociais de gênero. Busca-se-á refletir sobre as concepções que envolvem sexualidade humana e, como homens e mulheres exercem seus papéis na sociedade em que vivem.

Analisaremos ainda, a sociedade brasileira a partir da construção das categorias de gênero e sexualidade, desde o período imperial aos dias atuais, esclarecendo esses conceitos, mas também, desnudando termos como orientação sexual, identidade de gênero, sexo e sexualidade que causam confusão e são apresentados por profissionais, muitas vezes, sem noção alguma do tema ou ainda, apresentando-os como sinônimos, quando não os são.

Nesse sentido, sexo, sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero são categorias diferentes, embora estejam intimamente ligadas.

Etimologicamente, “a palavra ‘sexo’ tem a sua origem no latim ‘sexus’, que significa ‘estado de ser macho ou fêmea’. Alguns pesquisadores apontam ainda que o vocábulo latino tenha relação com ‘secare’, que indica o ato de dividir ou cortar – com base no fato da população ser dividida entre homens e mulheres.” Conforme o site ©Gramática (2023).

No artigo intitulado de “Sexualidade: saber e individualidade”, da pesquisadora Dulce Morgado Neves (2019) *apud* Sigmund Freud (1987), “(...) as identidades sexuais, longe de serem estáticas e definitivas, vão sendo moldadas ao longo do tempo por meio da ‘repressão’ exercida pelas normas sociais sobre as pulsões sexuais inatas.” (p. 2). Ou seja, o ser humano vai se construindo, moldando-se ao longo da vida frente aos desafios da sua existência e das relações cotidianas. Não nascendo pronto, mas sendo resultando das suas experiências.

Em síntese, se assim podemos nos expressar, somente a partir da Escala de Kinsey, estudos realizados anteriormente, a segunda metade do século passado - possuiu-se a se discutir a ideia não binária masculino e feminino, além de trazer a baila questões sobre masturbação, orgasmo feminino e falocentrismo, temas importantes para o aprimoramento acerca das representações da sexualidade humana.

Temas como orientação sexual e identidade de gênero também são complexos e geram dúvidas, em especial, para aqueles não especialistas na área e, nesse sentido, o Hospital Israelita Albert Einstein publicou no seu site oficial, no dia 30/05/2021 e, atualizado em

22/02/2022 - o artigo intitulado “Orientação sexual e identidade de gênero — entenda!”, cujos conceitos são:

Identidade de gênero:

Diz respeito a como a pessoa se sente e se percebe em relação ao seu gênero, de maneira profunda e estritamente particular.

Uma pessoa pode ter a identidade de gênero como feminina, masculina, trans, travesti — ou também ser designada como mulher, homem, mulher trans, travesti, homem trans, não binário (que não é masculino nem feminino), entre outras formas.

“Cisgênero” e “transgênero” são termos usados para caracterizar identidades de gênero de forma mais ampla.

Orientação sexual (e não opção sexual):

Relaciona-se com o desejo afetivo ou sexual de uma pessoa por outra. Algumas formas: **heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual, assexual** entre outras (grifo do autor). (HIAE, 2021-2022)

Desse modo, os estudos referentes as identidades de gênero vão muito além das reflexões sobre os papéis

masculinos e femininos em um determinada sociedade. Papéis sociais esses que devem ser vividos por seres humanos, indistintamente da sua condição de homem ou de mulher, isto seria estudar o sexo de uma pessoa e, não a sua condição humana, visto que estaríamos alienando, ou mesmo reduzindo, suas respectivas formas socialmente sancionadas de vive-los, que incluem desde as expectativas de desempenho do papel até o vestuário distintivo de cada papel na composição e vivência do homem ou da mulher.

Apelativamente, é preciso reconhecer que a construção desta categoria é cultural, por isso o gênero é variável de sociedade para sociedade, de um tempo para outro.

Considerando as premissas aqui apresentadas, podemos dizer que, a sexualidade é uma categoria que envolve um conjunto de comportamentos relativos ao instinto sexual de alguns humanos e de uma variada espécie de seres vivos. Em um primeiro momento essa categoria é definida a partir do fator biológico – a descoberta do prazer sexual - e posteriormente é complementada pelo meio social em que o indivíduo está inserido – as normas, a moral. Assim sexualidade também é variável de cultura para cultura.

Sexualidade e desenvolvimento humano

A sexualidade está presente nas deferentes etapas da vida do ser humano. Na infância ela se manifesta com a descoberta do próprio corpo, a partir do toque nos seus órgãos genitais. A isto se chama de masturbação infantil.

Neste momento, a criança ainda não tem domínio ou conhecimento das regras morais que imperam em seu meio social e pode explorar a sua sexualidade em

espaços não convencionais como escolas, igrejas, festinhas de aniversário.

Na adolescência a sexualidade adquire uma dimensão maior. O adolescente depara-se com a prática sexual, a diversidade sexual, os cuidados com o sexo, a autodescoberta dentre outras questões. É o momento que o indivíduo começa a se reconhecer como homem ou mulher, determinando o seu desejo sexual. Neste momento, é imprescindível que tenha uma orientação adequada, objetivando evitar disfunções sexuais. Considerando que, uma preocupação quanto à sexualidade na adolescência é possibilitar que o adolescente descubra a sua identidade sexual sem traumas.

Na terceira idade, embora frequentemente se pense que não existe uma sexualidade, ela está presente, pois nasce conosco e morrerá igualmente conosco, obedecendo um ritmo próprio que não pode ser desrespeitado e desvalorizado apenas por serem diferentes.

Sexualidade e gênero

Olhando rapidamente a história do Brasil Império, observa-se que nesta época, era necessário consolidar a nova nação brasileira. Era preciso povoar o País de forma a garantir uma força de trabalho adequada e unificar a nação em torno do conceito de pátria.

Nesta época, o movimento higienista estava promovendo uma drástica redução nas taxas de mortalidade, o que resultou em um crescimento populacional exponencial da humanidade. Com a autoridade de quem "controla a morte", os higienistas forneceram o suporte ideológico para a construção dos novos papéis de gênero, combatendo as práticas vigentes no colonialismo, como o casamento endogâmico, como

sendo, “o cimento entre pessoas que possuíam vínculo biológico próximo que, por si só, não desencadearia problemas de saúde à sua descendência.” (PANASCO, 1981, p.19.)

A família, antes orientada para a garantir a propriedade, passou a ser instrumento de defesa do Estado, através da proteção e conformação da prole. Agora unida por laços de amor, ela teria os recursos que o estado não dispunha para preparar tantas crianças para um mercado de trabalho em franca expansão.

A sexualidade foi confinada ao casamento indissolúvel que, sobre a égide de garantir a reprodução sadia da espécie, foi moldando as relações em torno e dois valores: a pureza d'alma e o vigor do corpo, passando a ser valorizada, mas ninguém usufruía impunemente; ela era delimitada pelo casamento, centrada na reprodução humana e responsável pela conformação da prole às necessidades da Pátria.

Nesse momento, tendo a mulher, sido naturalizada como mais frágil, inferia-se uma delicadeza que resultava num destino de amar, enquanto que, da força do homem induzia-se um vigor que o destinava à sensualidade e a conseqüente reproduz. Ou seja, ao mesmo tempo que, dessa fragilidade da mulher induzia-se uma debilidade na sua constituição moral. A redução do amor ao *amor conjugal reprodutivo* convertia o homem na personagem do pai e a mulher na personagem da mãe.

Diante disso, visando amenizar as contradições decorrentes foram construídas válvulas de escape: ao homem é oferecido o machismo – se ele deixou o papel de proprietário do patriarca para cuidar da propriedade dos outros, a ele é oferecida a propriedade sobre a mulher e os filhos.

Frente a crescente urbanização, a mulher sai da “casa grande” e gradativamente ganha o espaço das ruas. A ênfase na necessidade de amamentar refreia este movimento em direção ao espaço público e restringe a sexualidade feminina ao papel da mãe.

O prazer de amamentar vai substituindo o prazer genital, restrito às poucas ocasiões reprodutivas. Os conflitos femininos passam a ser descarregados através de crises nervosas, que as protegem dos seus opressores e eram medicados pelos doutores; a mulher histérica é o contraponto do homem fálico.

Destaca-se, um marco nessa mudança de pensamento e na definição dos papéis sociais dos seres humanos, a partir dos estudos realizados pelo pai da psicanálise, Sigmund Freud (1856-1939) e do seu seguidor Wilhelm Reich (1897-1957). Embora suas teorias não trouxessem resultados imediatos, acabaram por delinear uma base para uma concepção moderna de homem e de mulher a partir de suas sexualidades.

Sigmund Freud introduziu novas formas de se entender a sexualidade que ainda hoje trazem seus desdobramentos, rompendo com a visão do determinismo biológico, substituindo-a por um determinismo psíquico, onde a sexualidade é função da história do indivíduo e, portanto, decorrente das condições culturais onde ela se desenrola.

Em contrapartida, Wilhelm Reich traz um modelo que retoma as questões biológicas, como a importância do corpo e da energia na sexualidade humana, e, ao mesmo tempo, se preocupa com a forma como a cultura reprime a sexualidade espontânea. Esses estudos podem ser melhor explorados, se consultarmos a obra “A Função do Orgasmo”, publicada em 1927.

Na sociedade moderna, a entrada gradativa da mulher no espaço público foi tendo desdobramentos cumulativos. A prática feminista e os estudos decorrentes começaram a questionar o que era natural e iniciaram reflexões acerca da possibilidade de separar os conceitos de sexualidade e de gênero, principalmente a partir dos anos 70, do século passado. Nesse momento, havia um conjunto de argumentos por meio dos quais, a sociedade transformaria a sexualidade biológica em produtos da atividade humana.

Por outro lado, questões advindas do exame da homossexualidade trouxeram novos questionamentos que incluem as próprias categorias classificatórias da sexualidade, levando a inquirição de como essas categorias se constituíram. Essas duas correntes levaram ao desenvolvimento da teoria da construção social da sexualidade, que comporta a visão de que atos sexuais fisicamente idênticos têm significados sociais e subjetivos variados, e que as diversas culturas fornecem uma gama extensa de categorias, esquemas e rótulos para enquadrar experiências afetivas e sexuais. Desse modo, sexualidade e Gênero estavam irremediavelmente separados.

Atualmente, gênero é uma categoria que nos ajuda a compreender grande parte dos problemas e dificuldades que a humanidade, em especial, a comunidade LBTTQIA+; e, as mulheres, mais ainda, quando pretos e pretas, pobres, periféricos e periféricas enfrentam no trabalho, na vida pública, na própria sexualidade, na reprodução, na família entre outras.

É a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria idéias sobre o que é um homem, o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino *et cetera*. Desta forma, o gênero, enquanto categoria, implica em uma relação, isto é, nas

sociedades o feminino e o masculino são considerados opostos e também complementares. Todavia, na maioria das vezes, em uma sociedade heteronormativa, sexista, misógina e excludente, de maneira mais geral, o que é masculino têm mais valor.

Assim, as relações de gênero reproduzem uma distribuição desigual de poder, autoridade e (des)prestígio entre as pessoas, de acordo com o seu sexo, cor, raça, crença e outros elementos identitários. Dessa forma, as relações de gênero constituem ferrenhas relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre sexo, sexualidade e identidade de gênero são construídas a partir das diferenças sexuais, portanto, não são naturais, mas criações da sociedade, reconhecendo que o gênero é uma construção social, ele não se apresenta sempre da mesma forma em todas as épocas e lugares, depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo, ao longo da história.

Nesse sentido, o desconhecimento, a rudez, a acomodação e outras acerca do tema em questão acabam criando desigualdades, desrespeito, sofrimento e dor nas pessoas, fazendo com que alguns tenham mais poder sobre outros.

Portanto, o que se busca nos dias atuais e nas discussões sobre identidade de gênero, sexo e sexualidade humana é uma maior aproximação – no sentido de garantir a equidade e o reconhecimento da importância dos papéis sociais de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

GRAMÁTICA. **Etimologia de “sexo”**. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-sexo/>. Acesso em 01/03/2023.

HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN. SAÚDE MENTAL. **Orientação sexual e identidade de gênero — entenda!**. Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/orientacao-sexual-e-identidade-de-genero-entenda/>. Acesso em 01/03/2023.

NEVES, Dulce Morgado. Sexualidade: saber e individualidade. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 27(2): e54146, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254146>.

PANASCO, Wanderby Lacerda. **Anulação do casamento e divórcio: aspectos médico-legais**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.p.19.

“DE LO IDEAL A LO REAL” UNA MIRADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO

Julieth Gaviria Patiño

Docente de Apoyo Pedagógico en Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Lic. En Educación con Enf en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana – Colombia.
Correo: juliethgape@unisabana.edu.co

Johanna Choconta

Licenciada en Pedagogía Infantil. Profesora Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
Correo: johanna.choconta1@unisabana.edu.co

Rosa Julia Guzmán

Docente de apoyo Pedagógico, Educación inclusiva. Doctora en Educación, Directora Maestría en Desarrollo Infantil. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
Correo: rosa.guzman@unisabana.edu.co

RETOS DE LA INCLUSIÓN EN LATINOAMÉRICA

Actualmente en Colombia la política en educación inclusiva está cobrando una mayor relevancia en las instituciones educativas debido a que en agosto de 2017 el Decreto 1421 reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad; así como el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva encargado de ampliar y materializar el decreto 1421. Esto ha sido un reto muy

grande para las instituciones educativas pues no ha sido fácil adoptar y acoger estas normas por diferentes razones: infraestructura, falta de capacitación para maestros, número de estudiantes en los salones de clase, tensiones para trabajar en equipo entre los docentes titulares y los docentes de apoyo pedagógico, parte de esto debido a las concepciones de los primeros en cuanto a la inclusión.

En ese sentido, el rol del docente de apoyo pedagógico cobra una gran importancia, pues es quien tiene que mediar para que los procesos de educación inclusiva se puedan dar de la mejor manera, buscando resolver algunos cuestionamientos que surgen en la labor como: ¿Cuáles son los aspectos positivos y cuáles son los obstáculos para el desarrollo de procesos de reconocimiento de inclusión en el aula?, ¿Qué tipo de actitudes y acciones pedagógicas se requieren para desarrollar procesos educativos que reconozcan la inclusión en el aula?, ¿Qué adaptaciones, adecuaciones y ajustes se requieren en una Escuela Normal Superior¹ para que esta pueda ser escenario de reconocimiento a la inclusión en el aula?. Como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional MEN cuando cita a Marulanda y Cols, 2013, p.15 que la educación inclusiva no se da de la noche a la mañana, sino que es un proceso.

De acuerdo con las tensiones expuestas, esta investigación tuvo como objetivo desarrollar procesos de transformación en la práctica de un docente de apoyo pedagógico, que aporten significativamente a la educación inclusiva en una Escuela Normal de Bogotá, buscando, como lo menciona el Decreto 1421 (Pág.2) una Inclusión

¹ La Escuela Normal Superior está encargada de formar futuros maestros para la primera infancia.

real y efectiva; adicionalmente, este estudio se realizó buscando responder a las problemáticas encontradas en el diagnóstico y caracterización en que se encontraba la institución educativa al iniciar el estudio, donde al momento de realizar la ruta de inclusión sugerida por el MEN, al empezar a indagar por elementos que deberían existir en la institución no existían. Fue en ese punto, donde se reconoció que el ideal de hacer vivas las políticas era casi nulo, es decir, la realidad era otra.

La metodología utilizada fue investigación acción con un diseño experimental, un enfoque cualitativo y un alcance exploratorio. Los instrumentos utilizados para la investigación fueron, diarios de campo, encuestas de percepción por parte de los profesores. En el transcurso de la investigación se realizaron cuatro ciclos de reflexión que respondían a las fases de planear, implementar, observar y reflexionar, que permitieron ver los cambios que se realizaron en la práctica, como lo menciona Elliot 2000 “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener”. (pág. 5).

La estrategia Ruta Real se compone de diez fases o momentos que han permitido afectar positivamente los procesos de inclusión en La Escuela Normal, la cual recibe este nombre por ser responsable de formar maestros para la primera infancia, quienes optan por el título de ser normalistas superiores. Se crea una ruta de acuerdo al contexto educativo que involucra: fase de sensibilización a la comunidad educativa, caracterización de toda la población con discapacidad, valoración de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, desde habilidades del pensamiento y no de contenidos, trabajo con familia

desde relatos de vida y conformación de comunidad de aprendizaje, espacios de formación en inclusión y políticas públicas para los estudiantes de ciclo complementario que se están formando para ser maestros de primera infancia.

Algunos de los resultados de la investigación han sido la resignificación del docente de apoyo pedagógico, pues es quien lidera los procesos de inclusión el cual requiere de constante formación y actualización que le permita responder de forma adecuada y pertinente a las responsabilidades sociales de la educación inclusiva. En este sentido, la búsqueda de coherencia entre el rol y quehacer del profesor de educación diferencial, en este nuevo paradigma con la formación profesional ofrecida, implica revisar y transformar las prácticas en la propia formación desde una perspectiva inclusiva. Manghi et al, 2012, (p, 53).

Se ha logrado que los estudiantes con discapacidad sean reconocidos por sus maestros dentro de los procesos de aprendizaje en sus salones de clase, algunos maestros ya planean conjuntamente con el docente de apoyo pedagógico, involucrando ajustes razonables, observando que algunos cambiaron su mirada y su percepción frente a la educación inclusiva.

Finalmente se llega a la comprensión, que la educación inclusiva más que ser un acto de cumplimiento de normatividad y políticas públicas, debe ser el conjunto de acciones constitutivas, que deben responder a criterios éticos frente a la atención que se le brinda a esta población, el no cumplimiento de estas acciones falta a los compromisos de Justicia y ética profesional para la cual fuimos designados en el ámbito educativo.

REFERÊNCIAS

Dominique, C. et al. El profesor de educación diferencial en Chile ¿para el siglo XXI: Transito de paradigma en la formación profesional. **Perspectiva educacional** Vol. 51. 2012

Elliot, J. (2000). **La investigación-acción en educación**. Ministerio de Educación Nacional Decreto 1421 del 29 de Agosto del 2017.

Ministerio de Educación Nacional. **Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva**. Bogotá: MEN, 2017.

APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLANTADAS NA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marialva de Souza Silva

Graduada em Direito-FARO. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho/RO/Brasil.
E-mail: marialva.silva@ifro.edu.br

José Flávio da Paz (Orientador)

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO-Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais-Farese. Graduado em Letras Libras-UFSC. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho.
E-mail: jfpaz@unir.br

INTRODUÇÃO

É inegável que a educação é um fator determinante para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade digna. A educação especial inclusiva, combate a ideia de que as diferenças individuais são motivos ou causas para discriminação, ela vem como uma medida supressora da exclusão e busca encontrar no sistema educacional flexibilidade e sensibilidade para aceitar os desafios.

Por ter sido tardio este reconhecimento, postergado foi também o aceite do ingresso de acadêmicos com necessidades especiais no ensino superior brasileiro. Já podemos antecipar que o direito a educação

universal já estava garantido na Constituição de 1824, sendo mantido nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. Todavia, nesse período somente realizações pontuais haviam sido efetivadas. Dito isto, a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar conhecimentos acerca do tema “Educação Especial Inclusiva no espaço educacional” em fontes bibliográficas e documentais.

Objetivos

Objetivo geral

Este estudo terá como objetivo geral analisar a aplicabilidade das Políticas públicas na educação especial inclusiva a partir dos princípios legais e estudos de teóricos que abordam esta temática.

A pesquisa é norteadas pelas seguintes questões problemáticas: Quais os principais marcos da educação inclusiva no Brasil? Quais as bases legais e as origens das políticas públicas implantadas no contexto educacional? Existe efetividade nas políticas públicas de acesso e permanência para as PcD?

Objetivos específicos

Para responder as questões problemáticas busca-se alcançar os seguintes objetivos específicos: pesquisar os principais marcos da educação inclusiva no Brasil; compreender as bases e finalidades legais que garantem a educação inclusiva; discutir a efetividade das políticas públicas de acesso a permanência das PcDs no cenário educacional. Para tanto, é necessário analisar as origens e os princípios legais dessa inclusão escolar, no contexto educacional, e se esta promove a equidade e justiça social para as minorias.

Métodos

Neste ensaio foi aplicada a pesquisa exploratória e descritiva é a que melhor atende os requisitos neste caso. Para Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo descrever as características de uma população, fenômeno ou de uma experiência pouco conhecido, pouco explorado.

A pesquisa terá abordagem qualitativa, uma vez que preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Portanto, busca-se compreender o processo de inclusão escolar pelo viés dos documentos legais e das Políticas Públicas implantadas no cenário educacional.

Breve contexto histórico da educação especial inclusiva

Em razão de um contexto histórico de exclusão e de convívio social as pessoas com deficiência (PcDs) eram vistas como “inválidas”, em certas ocasiões até escondidas dentro de suas próprias casas, (GARCIA, 2014, p. 167). De acordo com Beyer (1998, p. 165):

Paradigma segregativo, as pessoas com deficiência não podiam estudar no mesmo espaço que uma criança sem deficiência; paradigma integrativo, a criança com deficiência deveria tornar-se o mais “normal” possível, devendo adaptar-se à escola; paradigma inclusivo, parte-se do pressuposto de que a escola deve aceitar e respeitar as diferenças adaptando-se a elas.

Nessa conjuntura indica-se diferentes paradigmas que podem estar presentes no âmbito educacional. Estes coexistem embaralhados, mais ou menos camuflados ou visíveis. Nesse delineamento, é possível que tenha quem veja a educação inclusiva como filantropia e assistencialismo, como um ato de caridade aos desprovidos da sorte.

É conveniente verificar que a década de 1980, coincide com o despertar do movimento social e político das pessoas com deficiência, o momento de redemocratização do país, após duas décadas de regime militar. Nesse cenário, Garcia (2014) explica que a convocação de uma Assembleia Constituinte foi o instrumento fundamental para restabelecer o Estado Democrático de Direito. A Assembleia Constituinte era vista como o [...] movimento social e político, forma essenciais para o fortalecimento das lutas em prol de igualdade e equidade que se reorganizou “depois do período repressivo e autoritário das décadas de 1960 e 1970” (GARCIA 2014 p. 169).

Nesse ínterim, “existe um contexto histórico a partir do qual, em grande alcance, as pessoas com deficiência deixaram de ser “ignoradas” ou vistas apenas como objeto de caridade” (GARCIA, 2014, p. 168). De acordo com Figueira:

Se até aqui a pessoa com deficiência “caminhou em silêncio”, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, ano Internacional da Pessoa Deficiente –, tomando consciência de si, passou a se “organizar politicamente”. E, como

consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância (2008, p. 115).

Figueira (2008) reporta-se como acontecimento histórico o ano de 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Desse modo, constatamos que em 1981, inicia-se o ponto de partida para com um olhar mais profundo, com intuito de garantir igualdade e justiça social pelas pessoas com deficiência.

Educação inclusiva: bases legais e suas influências

Idealiza-se nos últimos anos um sistema jurídico que visa garantir condições diferenciadas de acesso para este segmento da educação escolar. Tais documentos legais, em grande medida, refletem um percurso histórico nas quais “pessoas com deficiência buscaram formas de sobreviver, de superar uma condição de “invisibilidade” e “tutela” que lhes eram impostas pela sociedade, além de uma carga negativa de preconceitos e discriminação” (BREITENBACH, 2012, p. 54).

Salienta-se que a nova fase da democracia brasileira que amplia de forma concomitante ao consolidar o movimento organizado das pessoas com deficiência, a partir de 1981, o que colaborou para a inclusão de vários artigos na Constituição de 1988, que mencionam diretamente esse contingente populacional, destaca-se o artigo 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: § 3º – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 125). O artigo da Constituição acima

ilustra que, assim como para todas as pessoas, os direitos dos “portadores de deficiência” referem-se às mais variadas áreas e temáticas sociais, desde a não discriminação no trabalho até a acessibilidade, perpassando pelas áreas clássicas como saúde e educação.

Não é demais ressaltar que a Constituição Federal de 1988 assegura em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado. Garantindo no artigo 208 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 124).

Essa previsão constitucional norteou outras leis que corroboram com a Educação Especial, nesse contexto, no ano de 1996, promulgou-se a Lei nº 9.394, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida Lei dispõe no seu art. 4º, III, que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

A década de 1990 trouxe consigo importantes avanços no que diz respeito à educação de jovens e adultos com deficiência. Rocha e Miranda (2009) selecionam os principais mecanismos legais que regulamentaram o acesso e a permanência de pessoas com deficiência a educação, são eles: a Constituição Federal, mas precisamente, no seu Título VIII, art. 208 e 227; a Lei n. 7.853/89; Lei n. 10.098/00; Lei n. 10.172/01; Decreto n. 5.296/04; Lei n. 9.394/96; Decreto n. 3.298/99 e a Portaria MEC n. 1.679/99 (ROCHA; MIRANDA, 2009), sendo essas abordadas posteriormente.

Somente com o lançamento destas diversas leis, portarias, decretos e resoluções iniciou-se a execução das

políticas públicas em educação que possibilitasse o acesso e a permanência desses educandos. Rossetto (2009) afirma, “a partir da década de 1990 do século XX, as políticas de inclusão começam a serem implementadas gradativamente”.

A efetividade das políticas públicas da educação inclusiva

Atualmente, ganha-se relevância a necessidade do sistema educacional do país empenhar-se na realização de políticas públicas que recomendam assegurar a todos os cidadãos, inclusive àqueles pertencentes a um conjunto de indivíduos mais vulneráveis, a aprendizagem em âmbitos educativos formais para possibilitar-lhes uma convivência com dignidade e coletiva junto à comunidade em que está inserido.

Mas foi a partir da Declaração de Salamanca que iniciou-se a incorporação de políticas públicas educacionais brasileiras para atender a todas as pessoas com dignidade e igualdade, considerada um dos documentos mais importantes para o progresso da Educação em razão da sua significativa repercussão.

É importante considerar a Declaração de Salamanca (1994), como princípio da inclusão das Pessoas com necessidades especiais, que assegura que o ambiente educacional precisa funcionar, na intenção de promover a convivência entre as pessoas consideradas normais e as que demonstram necessidades educacionais especiais.

No ano de 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destaca que a educação especial abrange todos os níveis e modalidades da educação, inserindo também a educação profissional.

Com o objetivo de impulsionar a promoção dos direitos humanos e sociais e em razão da transformação na compreensão do que seja a deficiência, houve, no Brasil, por parte dos movimentos envolvidos na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, a inquietude de incentivar o aprimoramento das políticas públicas destinadas a essa população. É nesse viés que ocorre a

implantação das públicas voltadas para assegurar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Mas de fato, com todos esses movimentos e fartas legislações a respeito da inclusão, é notório que ainda há muito o que ser feito, isso porque no que é pertinente a acessibilidade, principalmente nos espaços públicos, mesmo que se a escola estivesse preparada do ponto de vista pedagógico e com tecnologias assistivas para atender esse público, não seria possível ter o atendimento em sua plenitude, uma vez que há a impossibilidade do deslocamento, ou seja, se não houver acessibilidade não há inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a presente pesquisa procurar analisar se há aplicabilidade das Políticas Públicas na educação inclusiva, considerando os documentos legais e estudos teóricos que versam quanto à temática.

Para isso, inicialmente entendeu-se necessário expor o contexto histórico referente a educação especial, onde foi possível verificar que a educação especial inclusiva e o atendimento das pessoas com deficiências é um assunto de grandes debates e discussões educacionais, inclusive no que se refere a adoção de políticas públicas de atendimento.

Verifica-se que há uma ampla legislação a favor da inclusão e educação inclusiva, no entanto, isso não significa necessariamente que as pessoas que dela necessitam terão um atendimento adequado como a legislação estabelece, assim, o poder Legislativo atua no sentido de fabricar leis, porém o estado não consegue atuar no sentido de executar as política públicas em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8/jun/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8/jun/2022.

BEYER, H. **O Paradigmas em Educação Especial**. In: **Reflexão e ação**. SantaCruz do Sul: EDUNISC, 1998.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa, **Proposta Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: Alguns Apontamentos**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. RS. Brasil 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7002/BREITENBACH%2c%20FABIANE%20VANESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 de jun 2022.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.

GAIO, R. **Diálogos com as diferenças: diálogo com a História**. In: GAIO, R.; MENEGHETTI 2004.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. ACESSADO em 10 de mai de 2020. <https://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf>

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, T. B., MIRANDA. T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em 24 de jul.2021.

ROSSETTO, Elisabeth. Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 28 de jul.2021.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO- TEA

Mislane Santiago Coelho

Mestranda do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho/RO/Brasil.

E-mail: mislanesantiago@gmail.com

Wendell Fiori de Faria (Orientador)

Pós-doutor em Educação-FEUSP; doutor em Educação-UFF. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho/RO/Brasil.

E-mail: professorfiori@unir.br & professorfiori@gmail.com

INTRODUÇÃO

Essencialmente tem se exigido que as escolas sejam espaços acolhedores e de desenvolvimento para todas as crianças, diante desta premissa, é evidente que o trabalho do professor não se trata de algo fácil, que tal profissão demanda do profissional saberes, técnicas e estratégias no exercício diário de sua profissão, exigindo-se assim atenção, motivação, dedicação, aperfeiçoamento na realização de seu fazer docente. Diante da diversidade encontrada no ambiente escolar, políticas públicas e legislações foram e são elaboradas abordando a necessidade de a Educação ser para todos, numa perspectiva Inclusiva, Equitativa e de qualidade, entretanto tais políticas públicas e legislações não se

implementam sozinhas, a figura do docente representa um papel importante no fazer acontecer desta Educação, das relações de ensino e aprendizagem, das práticas didáticas, e da construção de conhecimentos e culturas, no qual, cabe ao professor a apropriação e utilização de saberes científicos e pedagógicos que contribuam para o acesso e pleno desenvolvimento de seus alunos. Ao passo que todos os alunos são seres únicos com capacidades e singularidades diferentes, a sala de aula se torna um espaço de aprendizagem no qual reúnem semelhanças e diferenças, o que exige do professor a utilização de seus saberes, técnicas e estratégias que possam compreender, bem como analisar e traçar estratégias metodológicas que venham enriquecer sua prática pedagógica.

Franco (2012) e Sacristan (1999) discorrem sobre a profissão docente, e de sua intencionalidade diante de sua prática, corroboram que o professor precisa saber qual o sentido de sua aula e ter consciência de suas ações diante das práticas educativas. Para Franco (2012) os professores não podem aplicar sua prática de forma mecânica e burocrática precisam se ater concepções teóricas em seu fazer pedagógico, assim coordenar suas práticas de acordo com teorias da aprendizagem que contribuam para uma coerência didática que venha a suprir as expectativas educacionais.

O professor ao construir a sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz, e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer, construir e desconstruir, começar de novo, acompanhar e

buscar novos meios de possibilidades. (FRANCO, 2012, p. 170)

Sacristan (1999) reverbera que o professor é responsável pela modelação de sua prática, que sua conduta profissional de ser para além da adaptação as condições e requisitos impostos pelos contextos pré-estabelecidos a assumir perspectivas críticas que estimulem o pensamento e a capacidade para adotar estratégias inteligentes para intervir em diferentes contextos.

Praticas docentes são baseadas num conjunto de saberes e de saber fazer, que estão sujeitos a uma permanente reelaboração, de conhecimentos pedagógicos, que a profissionalidade se manifesta através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular ações preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades . (SACRISTAN, 1999, p. 77)

Essa afirmação faz mais sentido ainda quando se trata da Educação para crianças com necessidades educativas especiais, especificamente no caso de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Sabendo que crianças que se encontram no TEA apresentam alterações significativas na interação social, na comunicação e no comportamento (Schwartzman, 2011), a partir dessas características presentes no quadro do TEA,

certamente crianças que se encontram no com diagnóstico de TEA necessitaram de ações pautadas na Educação Inclusiva. Brites e Brites (2019) corroboram que na escola o aluno com Autismo se encontra dentro das ações previstas para crianças com necessidades educativas especiais, reverberam que é preciso ter a aprendizagem como meta a ser alcançada para essas crianças, repousam em uma proposta de integração entre os alunos, no qual propõe a criação de uma nova cultura, desenvolvendo empatia e respeito frente as diferenças e estabelecem:

A escola, por sua vez, está sendo “forçada” a enxergar nos autistas oportunidades de aprender sobre como conduzi-los, a diversificar as maneiras de recepciona-los, a direcionar melhor os materiais didáticos, a compreender os meios para que essas crianças e jovens memorizem os conteúdos dentro de suas limitações, a trocar ideias e experiências com casos bem sucedidos e a dialogar com os pais possibilidades para novos avanços. (BRITES E BRITES, 2019, p. 23)

Assim como Franco (2012) e Sacristan (1999), Orrú (2019) faz referência sobre o trabalho do professor, no sentido de ter consciência e coerência em seu trabalho pedagógico com crianças, no caso Orrú (2019) refere-se ao trabalho do professor com crianças no Autismo e ainda acrescenta que a intencionalidade do professor pressupõe uma escolha consciente com relação aquilo que será explorado junto ao aprendiz com autismo e

juntamente ao que trabalhar com a turma toda, a autora remete ao termo professor mediador, no qual estabelece que a experiência da mediação tem acompanhado o ser humano desde a sua gênese, assim propõe a experiência da aprendizagem mediada como uma forma de inteirar o indivíduo ao se meio, consistindo na transformação de todos os estímulos, no qual através de um mediador seja possível explorar de forma sistemática e planejada estímulos que possam proporcionar condições de adaptação, modificação e desenvolvimento intelectual.

Orrú (2019) propõe como estratégia de ensino que o professor mediador precisa focar naquilo que tem sentido e significado para o aprendiz com Autismo, em meio a mediação da aprendizagem remete que é necessário salutar por um desejo de aprender, um aprender prazeroso e interessante. Propõe o ensino a partir de eixos de interesse do aprendiz, assegura que princípios pertinentes a práticas pedagógicas inovadoras requerem um processo de mediação do aprender com o significado para o aprendiz. Ressalta que a partir da identificação de seu eixo de interesse (ponto ótimo)² cabe ao professor observar a qualidade da recepção e da relação do aprendiz com a circunstância criada e assim analisar os acontecimentos e deles refletir acerca de sua mediação, para assim criar possibilidades de aprendizagem que possam envolver toda a turma.

Numa perspectiva de práticas pedagógicas não excludente, fica claro que o que estamos ressaltando a ser realizado junto ao aprendiz com autismo, também serve para

² Consciência íntima sobre aptidões e talentos da criança com Autismo. (ORRÚ, 2019, p.215)

toda a turma. É importante perceber que a criação dessa consciência íntima sobre suas aptidões e talentos (ponto ótimo) depende da intencionalidade do professor nos processos de aprendizagem mediada. (ORRÚ, 2019, p. 216)

Brites e Brites (2019) em seus postulados sobre Autismo também questionam sobre a identificação de aptidões e talentos de aprendizes com Autismo no ambiente escolar, assegurando que a partir do ingresso da criança com Autismo na escola, é preciso observar suas habilidades cognitivas, linguísticas, sociais, seu comportamento emocional, sua capacidade física e de autocuidado, para a partir daí, desenvolver um plano por escrito de estratégias que possam conduzir seu processo de ensino-aprendizagem para uma educação inclusiva e de qualidade, definem 6 pontos a serem observados baseados no perfil da criança e das informações trazidas pelos pais para assim estabelecer um plano de ensino individual.

1. Objetivos realistas para serem atingidos funcional e academicamente para aquela determinada criança.
2. Definição de local mais apropriado para ela permanecer na escola (incluindo sala individual ou sala de aula comum, ou ainda outros tipos de sala da escola);
3. Conhecer outros tipos de suporte, testes ou intervenções que

porventura estejam sendo implementados na criança pra mediar atrasos ou trabalhar comportamentos difíceis, e qual a duração e periodicidade deles, além dos detalhes de como são conduzidos;

4. Criar um plano de transição (se a criança está entrando agora na escola ou se existe a necessidade de fazer alterações nas propostas pedagógicas);

5. Desenvolver um currículo ou metodologia específica para a criança;

6. Se a criança será envolvida (e como) em atividade do currículo geral, do extracurricular e dos processos não acadêmicos (jogos, brincadeiras sociais, musicoterapia, arte terapia, atividades comunitárias, etc). (BRITES E BRITES, 2019, p. 149-150)

Além dos passos elencados acima Brites e Brites (2019) assegura que a escola deve buscar capacitação e atualização constante de todo o estafe escolar, deve também adquirir materiais variados para embasar as práticas pedagógicas, deve estar preparada para eventual uso de tecnologia digital para atualizar e potencializar atividades pedagógicas, monitorar os progressos de desenvolvimento deste público, avaliar se está atendendo expectativas, caso contrário rever estratégias, redefinir

condutas e implementar novos tipos de recursos como novos materiais, motivações e métodos.

Zanata (2014) estabelece a possibilidade de parcerias entre professores, de maneira que compartilhem suas experiências e suas necessidades, e que a partir do diálogo entre pares encontrem possíveis soluções, na perspectiva de construir respostas adequadas a cada caso específico. E assegura “Não há como oferecer um caminho pronto, mas compartilhar diferentes formas de caminhar.” (p.3)

Espera-se que o ambiente escolar esteja para o aprendiz como uma instituição que possa oferecer vivências que possibilitem seu desenvolvimento nas áreas, educativa, social e cognitiva, nesse sentido as parcerias estabelecidas entre professores, pode colaborar para efetivação de uma proposta de ensino eficiente, para que a partir das trocas de informações, seja possível melhor conhecer o aprendiz assim reconhecer suas habilidades e aptidões, ser mais fácil planejar atividades, mais estratégias metodológicas sejam identificadas e postas em prática, estabelecimento de um plano de ensino que assegure seu pleno desenvolvimento, construção para autonomia e melhor qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos cientes que aumentam a cada dia a necessidade de práticas inclusivas no ambiente escolar, cotidianamente crianças com Autismo passam a serem matriculadas nas escolas como lhe é de direito, assim evidenciam-se a urgência de traçar estratégias metodológicas que venham favorecer seu desempenho acadêmico e social, considera-se a partir das ações propostas acima que o processo ensino aprendizagem de crianças com Autismo precisam estar pautados em práticas

pedagógicas que levem em consideração seus pontos de interesse ou seja aquilo que lhe chama atenção, bem como ações com intencionalidade do professor frente as demandas educativas de seu aprendiz, considerar seus déficits suas aptidões, elaborar um plano de ensino que respeite essas características, criatividade didática, também são ações apontadas como estratégia de ensino pelos teóricos. Aperfeiçoamento, capacitação, uso de recursos tecnológicos, definição de local apropriado para permanecer na escola, conhecimentos sobre métodos de intervenção, conhecimentos acerca do quadro do Transtorno do Espectro do Autismo- TEA são informações e ações essenciais no qual o professor deve adotar diante de sua ação docente frente a aprendizagem de crianças com Autismo.

O TEA pode apresentar uma diversidade de manifestações de comorbidades de acordo com seu grau de comprometimento, nesse sentido caberá ao professor e a todo corpo escolar, avaliar e trabalhar a partir do perfil deste aprendiz e verificar através de um plano de ensino, quais experiências pedagógicas se encaixam para o bom desempenho deste aluno, evidente que na educação não existem receitas prontas, no qual se deva seguir, entretanto as experiências e saberes dos professores e teóricos que acompanham a Educação para crianças com Autismo podem servir como fonte de inspiração para professores que vivenciam todos os dias a experiência da inclusão, de modo que, quanto mais experiências são compartilhadas, mais chances de estratégias metodológicas possam ser implementadas.

REFERÊNCIAS:

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTAN. José. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVÓA. Antônio. **Profissão Professor**. Editora: Porto, 1999.

BRITES, Lu. BRITES, Clei. **Mentes Únicas**. Editora Gente. São Paulo- SP, 2019.

SCHWARTZMAN, José. Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**. 1 ed. São Paulo. Menon. São Paulo. 2011.

ORRÚ. Silvia. Ester. **Aprendizes com Autismo**. 2 ed. Petropolis. RJ. Vozes. 2019

ZANATA. Eliana. Marques. **O papel do professor da Educação Especial**. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155279?mode=full> Acesso em: 19/06/2022

RETOS, BARRERAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES SORDOS

Rocio Nathaly Pérez Vargas

INTRODUÇÃO

La declaración universal de los derechos humanos, en el artículo 26, numeral 1, establece que toda persona tiene derecho a la educación. Efectivamente en Colombia, la organización del sistema educativo garantiza el acceso a los ciudadanos en todo el territorio nacional. Sin embargo, no es suficiente crear mecanismos y estrategias para vincular a los estudiantes a las escuelas, es necesario que esa educación sea de calidad y pertinente. Por lo tanto, se requieren modificaciones a nivel administrativo, directivo, académico y comunitario, articulado con las dimensiones de la educación inclusiva: culturas, políticas y prácticas.

Teniendo en cuenta lo anterior y a partir de la ratificación del Estado colombiano de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, el gobierno ha expedido leyes, y decretos para la garantía de todos los derechos. En el ámbito educativo, se han evidenciado una serie de retos y barreras que dificultan la implementación de una oferta educativa pertinente y de calidad para las personas con discapacidad auditiva, por ello la importancia de fortalecer los procesos de formación a todos los responsables de los procesos educativos con el objetivo de implementar acciones estratégicas en las diferentes áreas de gestión que permitan

consolidar progresivamente una propuesta educativa inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Para lograrlo, en primera instancia se deben superar las barreras comunicativas y que toda la comunidad educativa comprenda que la población sorda cuenta con una cultura propia. Como lo manifiesta Becerra (2020), es común que se asocie la interculturalidad únicamente con grupos étnicos y migrantes, dejando de lado a la comunidad sorda, como consecuencia, la gestión escolar y académica no tienen en cuenta que los procesos educativos deberían ser planteados bajo el enfoque inclusivo intercultural.

Por la situación anteriormente mencionada, Colombia tiene una importante evolución en el marco legislativo, el país ha generado resoluciones, decretos y leyes orientadas a la garantía de derechos de las personas con discapacidad.

Sin embargo, la implementación de dicha legislación enfrenta diferentes barreras y retos como la organización administrativa para la atención educativa de los estudiantes sordos desde un enfoque inclusivo e intercultural, la formación docente, la sensibilización de toda la comunidad educativa debido a las representaciones sociales e imaginarios erróneos sobre las posibilidades de un desarrollo integral y equitativo de los estudiantes sordos y la falta de conocimiento por parte de las familias, estudiantes, docentes sobre la normatividad.

Por consiguiente, se implementan acciones estratégicas, referidas a la planificación, innovación para el diseño de los procesos que orientan la toma de decisiones para garantizar una educación equitativa, pertinente y de calidad. En concordancia, para la oferta educativa de

estudiantes con discapacidad auditiva, el Instituto Nacional para Sordos (2017) plantea el reconocimiento de las características lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos, establece procesos desde lo administrativo, directivo, académico y comunitario los cuales promueven el derecho a la adquisición de la primera lengua para garantizar el desarrollo integral. Este planteamiento se articula directamente con uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva: reconocer las particularidades y características de un grupo poblacional con el fin de mitigar toda forma de discriminación.

Por consiguiente, la educación inclusiva debe estar inmersa en la filosofía institucional, y posibilita la transformación de las dimensiones planteadas por Booth y Ainscow. (2005) las políticas, las culturas y las practicas que están orientadas a que desde diferentes sectores de la escuela se afronten los retos, se implementen acciones para reducir las barreras, se promueva el aprendizaje y la participación en la escuela y en otros entornos. En la siguiente tabla se especifican las dimensiones:

Dimensión	Concepto
Cultura	Esta dimensión transforma los imaginarios, actitudes y comportamientos para promover el respeto por la diversidad. De esta forma, se consolidan entornos seguros, acogedores, que promuevan las interacciones y se practiquen los valores inclusivos.
Política	Verifica que la inclusión sea la base de la institución educativa, articulando todas las políticas institucionales con los procesos de aprendizaje, participación y convivencia. Así mismo visibiliza los apoyos (talento humano, recursos técnicos, tecnológicos, arquitectónicos,

	entre otros) requeridos para brindar una educación pertinente y de calidad.
Practicas	Hace referencia a la manifestación de las culturas y las políticas inclusivas. Es decir, el propósito es que todas las actividades escolares posibiliten el aprendizaje y participación de todos los estudiantes en diferentes contextos teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Tabla 1. Elaboración propia

Como se observa en la tabla, las practicas materializan el desarrollo de las actividades académicas, convivenciales, deportivas, culturales en la implementación de las dimensiones inclusivas. Por consiguiente, una de las acciones estratégicas para lograr los objetivos planteados es la flexibilización curricular, que tenga en cuenta la situación lingüística – intercultural de los estudiantes, que permita establecer interacciones entre toda la comunidad, que el aprendizaje sea significativo y aplicable en diferentes situaciones. En la siguiente tabla se presentan las reflexiones pedagógicas para transformar las prácticas tradicionales:

Componente	Proceso
¿Para qué enseñar?	Objetivos o competencias, propósitos
¿Qué enseñar?	Contenidos: selección y secuenciación
¿Cómo enseñar?	Metodología y actividades de enseñanza y aprendizaje
¿Con qué enseñar?	Recursos didácticos

¿Cuándo enseñar?	Temporalización o secuenciación
¿Quién enseña?	Comunidad educativa

Tabla 2. Componentes pedagógicos. Elaboración propia.

Para poner en práctica en las diferentes actividades escolares dirigidas a estudiantes sordos, esas transformaciones de los componentes pedagógicos, es fundamental innovar, aprovechar los recursos y situaciones del entorno inmediato donde se encuentra ubicada la institución educativa e implementar metodologías activas, que de acuerdo con Jiménez (2018) son un conjunto de métodos en el que el foco del proceso de aprendizaje recae principalmente en el alumnado y, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de su participación y de su compromiso (p. 53). Pueden ser: Estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas o aprendizaje cooperativo.

Con la ejecución de este tipo de metodologías, desde una perspectiva inclusiva, se favorece la autonomía, la participación, el trabajo colaborativo en la medida que se generan competencias para aprender a aprender en colaboración con los compañeros y a través de experiencias significativas.

Para finalizar, la educación inclusiva no es responsabilidad de una sola entidad, de los docentes o de los padres de familia. Por el contrario, invita a toda la comunidad a trabajar articuladamente de acuerdo a los roles específicos a transformar los retos, mitigar las barreras e identificar acciones estratégicas que consoliden una educación equitativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Los procesos educativos inclusivos están orientados a fortalecer no solo lo académico que en muchas ocasiones es el principal objetivo en las escuelas, adicionalmente se encamina a desarrollar lo convivencial mediante el reconocimiento a la diversidad, fomenta las interacciones y constituye diversas situaciones de participación.

La formación de docentes en los diferentes ciclos educativos sobre la persona sorda y su diversidad lingüística es un factor que posibilita las buenas practicas pedagógicas y de esta forma se promueve una formación integral y se brinda la oportunidad a los estudiantes sordos de transitar armónicamente en los diferentes niveles educativos.

REFERÊNCIAS

BOOTH. T. y Ainscow. M. (2005). **Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva.** Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. 2005.

BECERRA. C. Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desaffíos pendientes. **Revista de investigación Educativa de la REDIECH.** 23(11). https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/792/956, Bogotá, 2020

Instituto Nacional Para Sordos. **Lineamientos para la implementación de la Oferta Bilingüe Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva.** Bogotá, 2017.

JIMÉNEZ. H. Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual. Madrid: Dykinson, 2018.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.** <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>. Bogotá: UNESCO, 2006

MARCHESI, A. Hernández, L. Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, 13(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>, 2019.

EDUCACION INCLUSIVA – DESAFIOS Y PERSPECTIVAS EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS

Néstor Raúl González Gutiérrez

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO - Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialista em Libras: tradução, interpretação e proficiência-FATERN. Especialista em Eninso de Língua Espanhola-UCAM. Licenciado em Educação Especial-UNP Colômbia. Licenciado em Letras-Unicid. Lotado na Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD Colômbia.

E-mail: nestor.gonzalez@unad.edu.co & gonzalez2n@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El termino de inclusión ha generado diversos debates políticos, culturales y sociales en pro de generar reflexiones relacionadas a la participación efectiva de todos y todas en una sociedad pluricultural y multilingüe, trayendo al escenario académico diferentes posturas y pensamientos entre la dicotomía de sociedad y diversidad, equidad y justicia social, participación y reivindicación de derechos.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), así como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1996) se reconoce la educación como derecho fundamental de todos los seres humanos, con el fin de adquirir conocimientos que le permitan tener una vida plena e independiente.

Del mismo modo, La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) de la UNESCO introduce al escenario la problemática de exclusión y discriminación de los sistemas educativos, lo que genera un contexto de segregación, cuando en su artículo 1 menciona que:

[...] toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960, p. 26)

García (2003) afirma que las sociedades se organizan según el sistema de valores ligados a la cultura, sociedad y religión, generando un pensamiento homogéneo que permite distribuir a las comunidades conforme su funcionalidad.

Del mismo modo, Durkheim (1985) reconoce a las sociedades como el poder de regulación de los individuos que comparten de manera armónica los intereses y fines de la colectividad sin perder su identidad y sus saberes individuales, generándose así la sociedad como grupo y la sociedad como norma.

En efecto, al hablar de las sociedades como normal, López (2016) reconoce que la normalidad está condicionada al conjunto de valores y creencias, creadas por los individuos para generar comportamientos que se

repite con mayor frecuencia, creando conductas de aceptación o reprobación según su predominancia en sus sistemas de valores a través de la estandarización, pero todas las desviaciones de dichas conductas serán clasificadas como todo aquello que está fuera de la norma. En palabras del autor “Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia y los individuos quedarán clasificados (o etiquetados) a partir de estos datos como normales y a-normales” (LÓPEZ, 2016, p.22)

Es por ello que, García (2003) reconoce que, antes de hablar de inclusión, las sociedades presentan tres enfoques para reducir la estandarización o las generalidades causadas por la norma: la segregación, la exclusión y la integración.

DESARROLLO

Latinoamérica se ha consolidado a lo largo de historia como una sociedad en proceso de reconstrucción, sin contar que los procesos de esclavitud dejaron una huella en la memoria social de las comunidades, reforzando las ideas de separación, segregación y exclusión causadas por la raza, las etnias y la diferencia del otro interiorizadas por la fuerza de la colonización española y portuguesa.

La UNESCO (1996) reconoce este espacio geográfico como la génesis de la diversidad cuando se refiere al encuentro de diversas culturas, lenguas, costumbres y pensamientos causados por el mestizaje, pero al mismo tiempo una zona de desigualdades económicas, migraciones forzadas, éxodos frecuentes e injusticias políticas y sociales.

Tadesco (2004) problematiza las sociedades latinoamericanas y su fuerte relación entre las políticas públicas con los diferentes sectores, afirmando que, la educación es el punto intermedio entre la política y la economía, toda vez que, la primera puede generar cambios en la estructura del pensamiento de sus sujetos para modificar sus contextos cercanos, pero que, para llegar a hablar de una educación, es importante contar con leyes que respalden la reivindicación de derechos de todos y todas, no sin antes garantizar los recursos que se derivan de esta movilidad, identificando que en la educación inclusiva es necesario contar con los rubros del sistema de apoyos físicos, de infraestructura y de contratación efectiva del talento humano.

A pesar de las diversas leyes, convenciones y resoluciones que abordan el tema de inclusión, se reconoce que, Tony Booth y Mel Ainscow (2000) consolidaron un índice de inclusión con el fin de orientar las prácticas educativas de inclusión de tal manera que los establecimientos educativos identificaran las rutas de atención para todos sus estudiantes enfatizando en tres dimensiones: la cultura, la política y las prácticas de educación inclusivas, afirmando que:

El Índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas. Se comienza con la constitución de un grupo de coordinación. Este grupo

trabaja junto con el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos de la escuela, identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, y definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances (BOOTH, AINSCOW,2000, p. 5)

Frente a lo anterior, se hace necesario explicar, de manera sucinta, cada una de las dimensiones, con el fin de identificar sus características y objetivos a conseguir:

<p>Crear Culturas Inclusivas</p>	<p>Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.</p>
----------------------------------	--

<p>Elaborar POLÍTICAS inclusivas</p>	<p>Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas</p>
<p>Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas</p>	<p>Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.</p>

Booth, Ainscow (2000) Las dimensiones del índice.

Debatir sobre la educación inclusiva, sus retos y desafíos en Latinoamérica desde una perspectiva del índice de inclusión se convierte en el eje central de la presente mesa de trabajo, en la cual se podrán observar experiencias significativas en cada una de las dimensiones anteriormente mencionadas.

Se invita a los lectores a apreciar los siguientes trabajos que fueron debatidos en el *Encontro Internacional de Educação Especial: Inclusões e diversidades*.

CONSIDERACIONES FINALES

Los debates realizados en la mesa de trabajo permitieron identificar diferentes contextos de participación en el que la educación inclusiva se convirtió en el eje central de las discusiones, reafirmando la importancia del derecho de la educación sin distinciones de raza, género, cultura, sistema de creencia, entre otros.

La educación inclusiva surge de las reflexiones individuales para responder a las necesidades particulares de cada ser humano con el fin de generar acuerdos que garanticen el derecho a la educación para fortalecer valores tales como el respeto, tolerancia y equidad.

La educación debe responder a las necesidades de cada sujeto, reconociendo las particularidades de cada contexto, para alcanzar aprendizajes que permitan la independencia de cada individuo.

REFERENCIAS

BOOTH, AINSCOW. **Índice de inclusión**. Centro de los Studios en la Educación, 2000, p. 1-116.

DURKHEIM. **La división del trabajo social**. Barcelona: Ed. Planeta-Agostini.1985

GARCÍA PASTOR, Carmen Segregación, integración y exclusión. **Bordón: revista de pedagogía**, 2003.

LÓPEZ, M, Prólogo, Somos lo que nos hacemos in : SÁNCHEZ, M.; PENNA, M.; DE LA ROSA, B. Somos como

somos. **Desconstruyendo y Transformando la Escuela**, 2016.

TEDESCO, J. C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. En **Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional** (pp. 59-68). Fundación Ford

UNESCO (1960) **Convención contra toda forma de Discriminación en Educación**. París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>.

DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL, DOS LETRAMENTOS E DOS DIREITOS HUMANOS

Renato de Oliveira Dering

Doutor em Letras e Linguística (UFG), Professor no Centro
Universitário de Goiás – UNIGOIÁS
E-mail: renatodering@gmail.com

INTRODUÇÃO

A linguagem perpassa e, ao mesmo tempo, está inserida nas formas como vemos, compreendemos e reproduzimos os saberes. Por assim ser, não se pode pensar em imparcialidade e neutralidade da língua, pois ela se molda de acordo com diversos contextos e é imposta em outros para manter determinados status.

Sabe-se que: “Em campos sociolinguisticamente plurais – um país, um estado, uma cidade, uma sociedade, uma comunidade, um povo, uma sala de aula etc. – há contextos e situações epistemicamente diversos.” (REZENDE; SILVA JR., 2018, p. 8) e esses campos plurais acabam por determinar como os saberes (podem ser) são vistos pela sociedade.

Assim, é importante refletir sobre os posicionamentos que tomamos frente aos saberes que a nós são/foram impostos aos longo da história da humanidade e da própria escolarização. Isso ocorre, pois “a linguagem, enquanto posicionamento político, é uma forma de rebeldia e repressão, de inclusão e exclusão” (DERING, 2021, p. 31).

É justamente por compreender que a linguagem é política que corpos, vozes e conhecimentos acabam por

ser subalternizados. Assim, para essa reflexão, é que nosso ensaio se volta para pensar na perspectiva dos estudos decoloniais, visto que, “pela opção decolonial, é possível deixar emergir epistemologias subalternizadas, que foram aniquiladas pela ferida colonial, mas que buscam, através de rasuras [...], apresentar/vivenciar suas cosmovisões.” (TAVARES, 2019, p. 25). Dito isso, é que o objetivo deste texto é ampliar as discussões sobre os estudos da diversidade pela perspectiva decolonial, dos letramentos e dos direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO

Os estudos decoloniais e dos letramentos, nos últimos anos, trazem como proposta uma discussão ampliada acerca de como a sociedade foi se constituindo e as amarras que nela foram inseridas. Aliadas ao pensamento sobre os direitos humanos, aqui entendido como direitos básicos do sujeito que a eles deveriam ser garantidos, sendo este sujeito um ser em construção e dialógico. Contudo, para iniciar a discussão, é preciso lembrar que: “a luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos”. (SANTOS, 2013, p. 122). Por isso, precisamos falar de sua relação com os demais tópicos.

Ao se abordar o termo “amarras”, compreendemos esse termo como uma criação da modernidade e amparada pela colonialidade. Assim, enquanto a colonialidade criou/cria subjetividades marginalizadas dos seres que se difererem de uma dada elite que está no poder naquele espaço-tempo, a modernidade é a ideia de evolução única que se promove para justificar atrocidades. “Essa compreensão entre modernidade e colonialidade se dá como equivalentes,

pois se perpetua o preceito de que modernidade é avanço social e que para ocorrer avanços é preciso de dominar o outro.” (DERING, 2021b, p. 131). Pelo entendimento dessa modernidade/colonialidade e sua correlação, é que compreendermos sua proposta de dominação com a sociedade e a escola.

No entanto, a estrutura de poder colonial produziu as discriminações sociais que mais tarde foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou "nacionais", de acordo com os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial pelos europeus, foram até assumidas como categorias (de afirmação "científica" e "objetiva") de significado a-histórico, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. (QUIJANO, 1992a, p. 12, tradução minha)³

Desse modo, sob a denominação de modernidade, promove-se a banalização e reprodução de discursos de senso comum moldados e a serviço de uma

³ “Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o "nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder.” (QUIJANO, 1992, p. 12)

elite, logo, a manutenção de uma estrutura de poder. Essa estrutura é denominada por Mignolo (2010) e Quijano (1992) como matriz colonial do poder. Trata-se de uma estrutura complexa e que entrelaça níveis e poderes para que possa se manter.

Nesse sentido, a modernidade, diferente do que se apregoa, mostra seu lado exploratório, pois se utiliza do controle e dominação de vozes, corpos e sujeitos como forma natural de autenticar a evolução proposta. Isto é, dentro da proposta de modernidade/colonialidade, encontramos visões distorcidas/manipuladas do outro e também a mobilização de que para se desenvolver é preciso pressupor que sempre alguém será superior ao outro. (DERING, 2021a, p. 23)

Ao perceber essa estrutura que, por sua vez, se desdobra, por meio da linguagem, é que novas formas de dominação vão sendo criadas e difundidas, implicando a exclusão de corpos e saberes de determinados espaços sociais. Nessa proposição, cria-se uma padronização binária para justificar o que é certo e errado, o que é permitido e o que não é. Contudo, esse parâmetro é sempre proposto/imposto pela ideia de modernidade, que foi difundida e aceita por todos como “certa”. Assim, devemos entender que:

o par modernidade/colonialidade aponta à coexistência da retórica

salvacionista da modernidade e da lógica da exploração, controle, manipulação, força necessária para avançar nos projetos salvacionistas modernos (conversão, civilização, desenvolvimento e modernização, democracia e mercado). (MIGNOLO, 2015, p. 58, tradução minha)⁴

Por essa perspectiva, o parâmetro de inclusão/exclusão é sempre o de uma elite que detém o poder para ditar as regras do jogo. O problema é que essas regras permitem descaracterizar as pautas sobre diversidade, ao mesmo tempo em que promove a manutenção dessa estrutura de dominação. Do mesmo modo, permite caracterizar pautas sob um viés que é confortável à elite.

Um dos exemplos palatáveis para compreender como isso acontece é pelo processo de escolarização, em que corpos acabam sendo marcados e os conhecimentos moldados. Trata-se do *letramento escolarizado*. “O *letramento escolarizado*, ao qual nos referimos, faz parte de um modelo pedagógico criado pela modernidade a fim de promover a manutenção dos conhecimentos científicos validados.” (DERING, 2021a, p. 72).

A grande questão é que esses corpos são vistos, mas são marcados. Logo, se fala em reconhecer o

⁴ “el par modernidad/colonialidad apunta a la coexistencia de la retórica salvacionista de la modernidad y la lógica de explotación, control, manipulación, fuerza necesaria para avanzar en los proyectos salvacionistas modernos (conversión, civilización, desarrollo y modernización, democracia y mercado).”. (MIGNOLO, 2015, p. 58)

sujeito, mas desde que ele se enquadre em um determinado molde. Por exemplo, “quando atualizamos alguns dados sobre a condição dos negros e negras no Brasil, percebemos como esta parcela da população sofre as consequências da discriminação racial e da estratificação social vigentes no país.” (CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 43).

Não distante disso, os conhecimentos desses sujeitos podem até ser ouvidos, mas não são considerados. Por isso, “ainda que seja um letramento que percebe o sujeito em sua pluralidade, não o reconhece” (DERING, 2021a, p. 73). É preciso pensar em um processo de formação que seja, de fato, amplo e crítico, em que todos os conhecimentos possam dialogar e não se impor.

Pensando nessa proposta é que se deve falar em políticas públicas educacionais. Isso ocorre pois, quando as políticas públicas educacionais apenas mostram que existe a diferença, ela a usa pela ideia da modernidade, de sublinhar diferenças. É nesse sentido que é preciso que as políticas públicas educacionais não sublinhem corpos, pois isso também é um construto da sociedade.

Os sujeitos não devem ser estereotipados por preconceitos enraizados por uma cultura de exclusão, seja pelo gênero e sua identificação, pela cor de pele e outras formas de diferenciar para diminuir. Por isso, a construção de uma escolarização deve-se basear no letramento de perspectiva decolonial.

O pressuposto do letramento de perspectiva decolonial dialoga com a contribuição da ecologia dos saberes, uma vez que ela luta contra as desigualdades socioculturais e injustiças cognitivas perpetuadas

pelo padrão colonial do poder. Pensar em letramento é também pensar para além das instituições sociais que fomentam o que é certo ou errado ou o “aonde” alguém deve estar para ser inserido em sociedade, ou como se deve falar para se poder estudar. (DERING, 2021a, p. 194)

O diálogo com a ecologia dos saberes se dá justamente por perceber que não há neutralidade ou imparcialidade na forma de propor conhecimento na escola e que a reflexão recai nas práticas dos conhecimentos e suas relações.

Nesse sentido, retomamos a percepção de políticas públicas, pois, “é necessário que as políticas públicas educacionais compreendam que a escola não é o único espaço de promoção de letramento, nem mesmo que ela deve validá-los, visto que não há como ninguém promover letramento para o outro ou no outro” (DERING, 2021a, p. 194).

É justamente nesse entendimento que: “em um letramento que toma como base o enfrentamento da colonialidade, o ensino e a aprendizagem devem estar entrelaçados ao processo e à participação dos sujeitos e não usá-los como medida.” (DERING, 2021a, p. 196). Mais do que isso, o diferente, nessa abordagem, é o encontro de saberes e não sua hierarquização; trata-se da coexistência e não de um a partir do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O construto da colonialidade moldou nossa compreensão sobre a ideia de modernidade e, pelo

mesmo construto, corpos e conhecimentos adquirem hierarquias para justificar inclusões e exclusões. Nessa percepção, tem-se que nem todo conhecimento é, de fato, um conhecimento válido para a sociedade, pois ele precisa de validação.

Do mesmo modo, nem todo corpo é validado para falar ou para se levar em consideração o que é falado, pois se criou hierarquias binárias de quem pode e quem não pode, quem sabe e quem não sabe. Por isso, acaba que outros corpos (e políticas públicas) falam por eles, tomando o seu lugar de existência/resistência. Logo, temos ainda um sistema em que se fala que todos conhecimentos e corpos são válidos, mas, de fato, nem todos são validados por determinadas esferas sociais, o que remonta ao projeto da colonialidade o qual devemos problematizar para mudar a situação, afinal, em se tratando de educação, o sistema escolar “moderno” acaba se apropriando dessas concepções e, com base nesse pressuposto, instaura a imagem de que a escola é a instituição salvadora dos sujeitos, logo, aqueles que não ascendem socialmente não querem ou são menores que os demais.

Por isso é importante perceber o letramento escolarizado e como ele funciona. Assim, ao perceber tal função desse tipo de ensino, é que propomos o letramento de perspectiva decolonial, pois ele “não busca mudar radicalmente o atual modelo de ensino, mas compreender como ele é excludente e, por assim entendê-lo, poder desestabilizar as formas de exclusão que ele move, propondo um olhar dentro de outros possíveis.” (DERING, 2021a, p. 199).

Diante disso, nossa reflexão deve-se ampliar em demais estudos para que, assim, provoque fissuras e desamarras no que foi imposto e promova diálogos que

permitam entender e mudar a maneira como identificamos, interpretamos e explicamos nossas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

CAMPOS e QUEIROZ, Camila Craveiro da Costa. **Os estereótipos também envelhecem?:** Uma análise decolonial das intersecções entre racismo, sexismo e idadismo, a partir das vivências de migrantes brasileiras em Portugal. Orientador: Rosa Cabecinhas e Carla Cerqueira. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2018. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56245?mode=full> Acesso em: 01 jul. 2022.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual.** (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11287/3/Tese%20-%20Renato%20de%20Oliveira%20Dering%20-%202021.pdf> Acesso em: 01 jul. 2022.

DERING, Renato de Oliveira. Uma discussão decolonial acerca da prova de redação do Enem: onde estão os direitos humanos? **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.14, n. 4, p. 129-141, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Ediciones del siglo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em: 01 jul. 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA JR, Wilton Divino da. **Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico.** (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal de Goiás. 2018a. Disponível em: https://obiah.letras.ufg.br/up/916/o/projeto_praticas.pdf Acesso em: 01 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Direitos humanos, democracia e desenvolvimento”. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI Marilena. **Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento.** Editora Cortez: São Paulo, 2013.

TAVARES, Amanda Moreira. **(Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás. 2019.** 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS SOBRE DIFERENÇAS E EQUIDADES - ISBN 978-85-60212-63-7
de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9456>
Acesso em: 01 jul. 2022.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REALIDADE POSSÍVEL E INCLUSIVA.

Rute Barboza da Silva

Graduada em Pedagogia-Uniron. Especialista em Práticas Pedagógicas-IFMG. Mestranda do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação-PPGE/UNIR – Campus Porto Velho/RO.
E-mail: rutebarboza70@gmail.com

José Flávio da Paz (Orientador)

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO-Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais-Farese. Graduado em Letras Libras-UFSC. Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho.
E-mail: jfpaz@unir.br

*O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.
Immanuel Kant*

INTRODUÇÃO

O processo formativo de professores tem passado por mudanças significativas, acompanhando as necessidades de cada época, as quais o homem também muda, adaptando-se à cultura vigente. Ao afirmar que “não há docência sem discrepância”, (Freire 1996) mostra a relação bastante complexa entre professor-aluno e acredita que ambos devam ser criadores, instigadores, curiosos, inquietos e persistentes, pois, “quem ensina

aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire 1996, p. 23).

Tal fala expressa a natureza incompleta do ser humano diante das rápidas e abruptas mudanças e o imenso acúmulo de informações que atinge a cotidianidade, o que ao passo permite, também obrigamos, a uma busca incessante a fim de que todos, sejam, atendidos e incluídos. De acordo com as concepções freirinhas, quanto mais nós percebemos como seres inacabados, mais nos tornamos capazes de mudar. Este deve ser o sentido da formação de professores, fazê-los consciente de que somente a conclusão de um curso de graduação e especialização não os faz senhores dominante do ofício da docência. tão quão importante é levá-los, a compreender, a necessidade diária de se ler as relações humanas nas suas mais profundas implicaturas do dia a dia, ou seja, encontra-se em formação permanente. Contudo fica evidente que, “Quando fornos necessário matar um homem, basta ser educado” (Winston Churchill).

Em todas as culturas o ser professor, se constrói enquanto profissional, pessoa e cidadão em ambientes formais ou não formais, porque circula em diferente grupos sociais e em instâncias formativas como: a família, igreja, escolas, universidades entre outros e mesmo quem opta ou têm de viver em isolamento social, pode aprender unitariamente, ou em, micros momentos desde de que se predisponham ao aprender.

Ao abordar o uso de linguagens na formação de professores, parte-se do pressuposto de que todas as formas de conhecimento estão ligadas por diferentes linguagens que acontecem num contexto sócio ideológico constituído historicamente nas diversas relações de poder ao qual passam os sujeitos envolvidos.

Mesmo que se tenha avançado em muito quesitos na educação, no espaço sala de aula propriamente dita, as diversas manifestações de linguagens como: teatro, recital, música, mímica, danças, pintura... são pouquíssimas exploradas, prevalece, o poderio verbal, do detentor do saber o “professor”. O conhecimento existente nas experiências de vidas dos alunos, nos componentes curriculares, em livros e nos suportes tecnológicos muitas vezes são ignorados e, alunos bem como demais instrumentos e suportes tornam-se meros figurantes, receptores, observadores e ouvintes de um saber docente, muitas vezes sem significância nenhuma tão pouco agregador de aprendizado.

As linguagens como maximizada de aprendizagem.

Entender a linguagem não apenas como uma expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas como mediação entre sujeito e a sua realidade deve se fazer presente na formação iniciante de professores. Mediante o uso da linguagem é que damos sentido ao mundo vivido e, por isso ela se constrói em um canal pelo qual a aprendizagem pode acontecer (Freire, 1996) entende que a existência humana está pautada na linguagem, na cultura e na comunicação.

Paradoxalmente, mesmo com todo o imenso repertório de conhecimento e de saberes que possibilitam a prática da docência baseadas nas interações humanas já reunidos, ainda persistem entre nós algumas práticas educativas que desconsideram algumas premissas básicas que envolvem o ato de aprender e ensinar. Uma dessas premissas é a relação. Uma relação onde vários podem ser os pontos de partida. No entanto, um deles merece especial atenção e há de fazer muito esforço para não negligenciá-lo, a possibilidade de *trabalho*, levando em

consideração as representações dos educandos, bem como dos demais envolvidos no processo.

O papel da linguagem no processo de humanização para Maturana (1998), é o da conservação do linguajar está no princípio da humanização, abarcando a totalidade da vida cotidiana.

O homem surge na história evolutiva a que pertencemos ao surgir a linguagem, mas se constitui de fato como tal, na conservação de um modo de viver particular centrado no compartilhamento de alimentos, na colaboração de machos e fêmeas, na criação da prole, no encontro sensual individualizado recorrente, no conversar. Por isso todo o fazer humano se dá na linguagem, e o que na vida dos seres humanos não se dá na linguagem não é afazer humano; ao mesmo tempo como todo fazer humano se dá a partir de uma emoção, nada do que seja humano ocorre fora do entrelaçamento do linguajar com o emocional e, portanto, o humano se vive sempre num conversar. Finalmente o emocionar, centra-se no prazer da convivência, na aceitação do outro junto de nós, ou seja, no amor, que é a emoção que consiste no espaço de ações no qual aceitamos o outro na proximidade

da convivência. Sendo o amor a emoção que funda a origem do humano, e sendo o prazer de conversar nossa característica, resulta em que tanto nosso bem estar como nosso sofrimento depende de nosso conversar. (MATURANA, 1998, p. 175).

No contexto acadêmico, a colaboração entre sujeitos formando-formador, deve ser de aproximação, o amor e valorização das peculiaridade e conhecimentos adquirido que um e outro traz das suas vivências e experiências, caso contrário não será de muita valia o período docente que ambos experiência, e tão pouco será significativa a aprendizagem em questão, se é que de fato ela venha acontecer.

Na contemporaneidade, o debate sobre a formação de professores apresenta-se acalorado, frenético e desafiador frente ao momento sanitário e econômico ao qual o mundo vive. Trata-se de: compreender as políticas públicas, valorizar a cultura e olhar com apreço as especificidades regionais. É importante que isso esteja imbuído nesse fazer-aprender, formativo. Não esquecendo que o ato de formar, instruir é considerado um ato político (freire 1996), muito, o vê como perigoso. O instruir é levar o outro a pensar no amanhã que está dormindo para ser o hoje de ontem Esse amanhã que será o ontem do hoje tem um sujeito ativo e envolvido nas transformações sofridas nesse curto e denso período de tempo o que nos certifica que, todo tempo é cabível de aprendido.

DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto de formação de professores destaca-se muito fortemente as políticas públicas que muitas vezes não estão sendo interpretadas realmente ao que se propõem a fazer. Num mundo plural, conflituoso, em permanente mudança muitos direitos constitucionais andam à margem na formação docente.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, por exemplo, é uma política pública regulamentada, porém, não é executada na sua totalidade nos espaços acadêmicos, cremos que, não por repulsas pessoais mas, por falta de uma formação acolhedora e integradora dos direitos humanos. Adentrar os ambientes formativos nos mais diversos períodos e unidades de ensino é válido, entretanto, isso somente não garante uma formação consistente.

A formação de professores na atualidade e suas discrepâncias.

O aluno a professor da atualidade, deve ser instigado a ter consciência quanto a diversidade que o espera em sala de aula. Portanto, apropriar-se de leituras em diferentes áreas do conhecimento, compreensão das metodologias e didáticas, ler e análise do entorno e os discursos onde se está, são peças chaves, para uma docência não diria completa, visto que, “o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização (Freire 2018)”, mais abrangente e transformadora.

Diante da necessidade de se implantar uma política educacional de resultados e do aspecto da descontinuidade que ronda as políticas vigentes nesse país (Lobo Júnior, 2002), vale a pena atentar para os

mecanismos com os quais se opera uma boa ideia. Uma grosseira banalização da formação de professores fragilizou o já difícil processo de construção da identidade profissional do magistério, pois um dos principais fatores que definem identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação.

Os programas especiais de formação, pela rapidez de sua duração, constitui-se em ótima oportunidade para aumentar a “empregabilidade” de profissionais de nível superior ameaçados de desemprego, ou mesmo para elevar a renda de profissionais mal situados do ponto de vista salarial (Linhares 2003),

Nesse sentido fica evidente que, a formação docente numa conjuntura mais empenhada com o ofício de docência, deva passar pelo valor do comprometimento com a emancipação do outro, esta deva ser pensada por todos os quais a constitui, e não meramente por detentores do poder que pensa-a, como produto mercadológico, dissociada de integridade, responsabilidade e envolvimento com as especificidades humanas. Uma formação constituída por sujeitos das mais diversas culturas, tem grandes possibilidades de ser uma formação inclusiva.

Alguns desafios se colocam em todas essas proposituras quando pensada em suas traduções na prática. Na busca por uma apropriação das demandas do conhecimento na esfera escolar (institucional), aqui buscamos refletir os desafios colocados à formação de

professores para o atendimento às demandas do novo público a ser formado no espaço social contemporâneo.

No entanto, a discussão dessa temática exige o enfrentamento da ambiguidade existente a retórica da autonomia seja da instituição formadora ao formular seus projetos, seja do professor para autogerir seu planejamento, sendo que tudo venha culminar com o aluno, na apropriação das competências e habilidades do conhecimento vivenciado no contexto de formação.

Nesse contexto de formação docente, é pertinente enfatizar que, nas reformas contemporâneas de organização do trabalho docente, o uso da tecnologia aparece como vilã dos processos formativos. Forte comprometedora das possibilidades de sucesso dos alunos em que a exclusão como experiências subjetiva passa a ser vivida potencialmente como auto destruição, uma vez que cada indivíduo aparece como responsável pelo seu próprio destino; essas dificuldades são observadas no sistema de ensino e nos alunos no enfrentamento do fracasso formativo nos mais diversos graus, gerando uma reflexão salutar a respeito dos novos desafios da atuação docente. (BARRETO 2010).

No campo educacional, essas transformações têm gerado intensos debates voltados para uma reavaliação do papel da instituição, da intencionalidade formativa, do formador e do formando, visto que nesses novos tempos ninguém deve ficar excluído de novos aprendizados seja ele de qualquer área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto buscamos refletir a formação docente na atualidade do século XXI para uma clarificação dos vieses que a envolvem, tornando-se indispensável o debate sobre sua intencionalidade na vida do educando,

no contexto da compreensão quanto ao que se propõe a fazer. Fazer uso das múltiplas linguagens no enfrentamento eficaz das barreiras existentes quanto a inserção das capacidades humanas sejam elas quais forem, inevitavelmente passa pela afetividade, respeito, comprometimento, dedicação e formação ininterrupta para o então disposto ao ofício da docência.

Entendemos que muitos são os desafios que tangem a formação de professores numa perspectiva inclusiva abrangente, um longo e desafiador caminho para uma (re)significação do profissional professor, nesta sociedade contemporânea. A afetividade está constantemente presente na vivência do ser humano, independentemente de sua origem, gênero ou classe social.

REFERÊNCIA

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In:2003.

CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel D. de, OLIVEIRA, Rosiska D. de. **A Vida na Escola e a Escola da Vida.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente.**11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Francisco Luiz. **Introdução crítica ao conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

GARCIA, Francisco Luiz. **Introdução crítica ao conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

BARRETO, R.G. **Discursos, tecnologias, educação.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009

LINHARES, Célia. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal / Célia Linhares, Waldeck Carneiro da Silva - Brasília: Plano Editora, 2003.**

MATURANA, H, Reflexões sobre o amor, In: Magno, C; GRACIANO, M, N. (Orgs). **A ontologia da realidade,** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

A EXCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Tatielly Angelina Pires

Graduada em Pedagogia-UNIR. Mestra em Educação-PPGE/UNIR-
Campus Porto Velho/RO.

E-mail: tatielly.a.pires@gmail.com

José Flávio da Paz (Orientador)

Pós-doutorando em Psicologia-UFLO-Argentina. Doutor em Estudos Literários-Unemat. Mestre em Letras-Unimar. Especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais-Farese. Graduado em Letras Libras-UFSC.

Professor Orientador do Programa de Pós-graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) –
Campus Porto Velho.

E-mail: jfpaz@unir.br

INTRODUÇÃO

Durante o período de pandemia do Covid-19 mudanças educacionais ocorreram em todas as instituições de ensino, isso nos leva a refletir sobre como as diversas modalidades de ensino atuaram durante esse período nos diversos níveis de ensino. Por conta do coronavírus as atividades presenciais das instituições de ensino foram suspensas no qual as aulas e serviços técnicos foram substituídos por uma metodologia que foi implantada com o objetivo de permitir a sequência das aulas e dos trabalhos burocráticos. Neste sentido, foram estabelecidas estratégias para diminuir o avanço do vírus e diminuir os números de pessoas contaminadas, umas das

estratégias criadas foi o isolamento que foi primordial para conter o avanço do vírus.

Com a pandemia do Covid-19 houve mudanças nos aspectos organizacionais do sistema de ensino e com isso leva-nos a refletir sobre a exclusão do aluno com deficiência do atendimento especializado durante o ensino remoto emergencial em que as atividades que eram realizadas presencialmente utilizando recursos pedagógicos concretos, pois durante o atendimento educacional especializado o profissional que atua nessa sala planeja e elabora atividades que tem como objetivo instigar o desenvolvimento do aprendizado de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação oferecendo-lhes condições de acesso e participação ao processo de aprendizagem. Neste sentido, a problemática central desse texto é como ocorreu à exclusão do aluno com deficiência do atendimento especializado durante o ensino remoto emergencial? Visto que o atendimento educacional especializado possui na maioria das vezes atividade com materiais concretos e lúdicos que contribue para com o aprendizado e desenvolvimento cognitivo dessas crianças, tendo como objetivo secundário de analisar a exclusão do aluno com deficiência do atendimento especializado durante o ensino remoto emergencial identificar as formas de exclusão do estudante do atendimento educacional especializado durante o ensino remoto bem como de descrever quais impactos o ensino remoto emergencial causou no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência.

Para a escrita desse texto optou-se por utilizar a pesquisa bibliográfica, pois com essa técnica de pesquisa é possível compreender melhor a temática por meio da dialogicidade do tema buscando informações em fontes já

existentes, como livros, artigos científicos, pesquisas, pois permite que o pesquisador tenha acesso a um acervo maior relacionado ao tema pesquisado, “[...] vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, por fim será realizado as entrevistas semiestruturadas que permitira ao pesquisador ter contato com a narrativa desses profissionais da educação que vivenciaram tal fenômeno, de acordo (GIL, 1946, p.45), com isso a análise dos escritos utilizando a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador tenha contato com outras fontes teóricas que embasam a sua pesquisa e que estes irão contribuir para com a veracidade e autenticidade de seu texto.

Para compreender o fenômeno ocorrido durante o ensino remoto emergencial foi utilizado o método do materialismo histórico dialético, , esse método de pesquisa tem como objetivo de compreender a realidade como um todo de maneira autêntica para que se possa compreender o funcionamento da sociedade partindo fatos sociais que ali ocorre. O materialismo como sendo uma concepção filosófica busca encontrar explicações tendo o real como sendo algo concreto em que os fenômenos ocorridos na sociedade se projetam conforme o individuo se relaciona com tais objetos.

O materialismo é a concepção filosófica que trata o ser, a realidade material, como o elemento que determina o nosso pensamento, as nossas ideias e a nossa vida. Para o materialista, as respostas para os fenômenos físicos e sociais estão

contidas nesses mesmos fenômenos. As ideias e concepções que a nossa mente projeta sobre o mundo estão determinadas pela existência não do pensamento, mas pela existência material dos objetos à nossa volta, e estes incidem sobre nós quando nos relacionamos com eles. (KOSIK, 1976, p.)

As ideias e compreensão das relações cotidianas do mundo devem ser analisadas pelo pesquisador a fim de compreender como ocorre o funcionamento da sociedade e como se dá as relações sociais. Conforme Martins (2005, p.11) “para a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processual idade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particular idade e universal idade.

O motivo da escolha dessa temática foi por ter atuado como docente durante a pandemia, no ensino fundamental e ter utilizando durante os dias letivos o ensino remoto emergencial e que durante esse período os alunos que frequentavam a sala de recursos multifuncionais tiveram seu atendimento cancelado por conta do covid-19 e com isso esses estudantes ficaram privados de participar de atividades planejadas de acordo com a necessidade de cada estudante.

A educação especial durante o ensino remoto emergencial

O ensino remoto durante a pandemia permitiu que o ano letivo prosseguisse cumprindo assim com o que foi proposto no calendário escolar, como sendo uma medida emergencial o ensino fez com os estudantes

realizassem as atividades em casa e assistir as aulas de modo remoto, o governo e alguns profissionais da educação viram no ensino remoto uma chance para se implantar a educação a distância em todos os níveis, pois contribui com a ampliação de vagas e democratização do ensino, pois com horários flexíveis e plataformas de livre acesso o estudante tem contato com os conteúdos conseguindo conciliar com o seu cotidiano.

As vantagens da Educação a Distância, segundo alguns organismos internacionais, são diversas. Entre elas, encontramos a contribuição para ampliar as oportunidades, por meio da ampliação de vagas, permitindo uma educação mais justa, bem como a familiarização do cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano. Assim, se oferecem respostas flexíveis e personalizadas a uma diversidade cada vez maior de tipos de informação, educação e treinamento, por meio da atualização rápida do conhecimento técnico. (MALANCHEN, 2006, p.21)

Com isso, vemos que o ensino remoto emergencial durante a pandemia intensificou a dificuldade dos estudantes a continuar o processo de ensino aprendizagem, pelo fato de que esses estudantes não possuem conhecimento para utilizar as tecnologias como instrumento pedagógico, bem como a educação com tecnologia da informação é necessário que se tenha

aportes teóricos próprios para esse fim, com isso “a educação a distância pública necessita de aportes específicos para operar, aportes sem os quais não há que se esperar a continuidade da experiência. (GIOLO, p. 94, 2018)”, com isso o sucateamento da educação pública se torna evidente com o avanço da tecnologia, pois as instituições de ensino, professores, e a família não possuem estrutura físicas e de domínio para manusear esses equipamentos, pois não há investimento do governo para que esse sistema seja implantado nas escolas. Durante o ensino remoto a jornada de trabalho de professores triplicou com o acúmulo de funções que foram criadas em função do ensino remoto, funções como: elaborar aula com tempo reduzido para que os alunos pudessem ter acesso e melhor aproveitamento do conteúdo, apostilas com atividades que eram editadas, impressas e entregue a família todas as semanas e edição de vídeo curtos com conteúdos que são trabalhados durante a semana quando presencialmente. Esse método de ensino fez com a jornada do professor duplicasse aumentando a sua força de trabalho sem que o mesmo recebesse qualquer tipo de auxílio financeira, tecnológico e psicológico para que este desenvolvesse esse trabalho com qualidade e respaldo da gestão e da família. Conforme Marx, o ensino remoto enfraquece a profissão do professor pelo fato de que:

O aumento da força produtiva e o correspondente barateamento das mercadorias nas indústrias que fornecem os elementos materiais do capital constante, os meios de trabalho e o material de trabalho para produzir os meios de subsistência necessários, do mesmo

modo reduzem o valor da força de trabalho. (MARX, 1867, p.432).

Essa força produtiva causa o enfraquecimento e desvalorização do mercado de trabalho e da formação pedagógica do professor, pois um mesmo professor poderá ministrar aula para milhares de alunos em modo remoto, aumentando o acesso aos conteúdos, mas limitando a qualidade desse ensino, pois o professor não tem contato com o estudante impedindo o professor de avaliar o desempenho do aprendizado desse aluno visto que não possui contato efetivo para que se possa avaliar qual o nível de desempenho e dificuldade da turma para que o professor elabore novas estratégias e metodologia de ensino para contribuir com o aprendizado sanando assim boa parte da dificuldade de seus alunos. A educação como sendo direitos de todos e dever do Estado e da família deve permitir que estudantes que possuem deficiência tenham acesso a aprendizado na rede regular de ensino bem como o acesso a sala de atendimento educacional especializado, o atendimento educacional especializado tem como objetivo de criar recursos pedagógicos que contribua com o desenvolvimento do aprendizado incentivando a participação dos estudantes que possuem necessidades de aprendizagens.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 34).

Durante o atendimento educacional especializado o estudante tem acesso a atividades que promoverão o desenvolvimento de sua autonomia e independência sendo ela no meio escolar, familiar ou social, devem ter acesso ao atendimento educacional estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Quanto a definição de Educação Especial, o Decreto número nº 10.502 deixa claro que: Art 2 - I educação especial- modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com o ensino remoto emergencial implementado durante a pandemia do covid-19, o ensino escolar passou a ser realizado por meio de mídias virtuais em que o professor elaborava aula por meio de vídeos, áudios, formulários, apostilas com conteúdos e atividades dentre outros, de maneira que, os estudantes pudessem de alguma forma continuar com o processo de aprendizagem e o professor com o processo de ensino, durante o ensino remoto os estudantes tiveram que contar com o auxílio da família ou da comunidade escolar para se adaptar a esse novo método de ensino, seja para acessar a vídeo chamada ou fazer o download de um vídeo enviado pelo professor, ou até mesmo na realização das atividades apostilados criadas pelo professor.

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. (PNE, p.55, 2014).

O estudante que possui autonomia para estar realizando essas atividades tiveram facilidade para estar entrando em contato e realizando essas atividades, mesmo que levando em consideração algumas especificidades como a precária estrutura tecnológica das maiorias de familiar, falta de instrumentos como computador, notebook e celular, dificuldades que eram boa parte sanadas como medidas provisórias, no entanto, estudantes que possuem deficiência perceberam suas dificuldades aumentarem, pois em seu convívio familiares na maioria das vezes as pessoas não possuem conhecimento técnico em científicos para colocar em prática e auxiliar o estudante a realizar as atividades.

Neste sentido, os estudantes que eram atendidos pela sala de atendimento educacional especializado passaram a não esse apoio por conta do isolamento, com isso as atividades que eram realizadas com objetivo de contribuir para com o seu desenvolvimento motor,

psíquico e social, pois a família não possui conhecimento técnico e científico para estar colocando em práticas essas atividades e estar dando continuidade com esse processo de desenvolvimento desse estudante, prejudicando o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ensino remoto o estudante com deficiência enfrentou dificuldades nos diversos aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, desde o acesso as conteúdos escolares até a compreensão e devolução das atividades realizadas durante os dias letivos em que o ensino remoto emergencial esteve em andamento.

Neste sentido, essas modalidades de ensino levam ao sucateamento e precarização da educação, pois o governo juntamente com os organismos internacionais e instituições privadas criam políticas educacionais que fomentam a procura por cursos EaD, enquanto se diminui os investimentos para a educação pública levando a precarização. Com o avanço da pandemia professores foram obrigados a se adaptar a nova realidade do uso das tecnologias com o avanço da covid-19, aumentando a carga horária com elaboração de apostilas, planejamentos para aulas em modelo remoto, relatório de devolutivas de atividades, gravação de vídeos e áudios precarizando o trabalho do docente e a qualidade de ensino do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-

[2018/2015/Lei/L13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2018-2019/2018/20180112/L13146.htm); acesso em: 21 de Junho de 2021.

BRASIL. **Decreto n.10.502**, de 30 de set. de 2020. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. **Educação a Distância no Brasil**: a expansão vertiginosa. RBPAAE - v. 34, n. 1, p. 073 - 097, jan./abr. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, Julia. Políticas de formação docente a distância e os riscos da emergência de uma pseudoformação. In: **Anais VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: história sociedade e educação no Brasil, São Paulo: Unicamp, 2006. p. 1-21.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. v 01. Editora Nova Cultura Ltda, 1867.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS SOBRE DIFERENÇAS E EQUIDADES - ISBN 978-85-60212-63-7
abordagens qualitativas de pesquisa. São Paulo, Unesp,
2005.

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NA INCLUSÃO

Thatiane Marques Batista

E-mail: thatinemarques@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A sociedade torna-se inclusiva a partir da participação de todos os indivíduos, independentemente das particularidades e características de cada um. Quando adotamos ações como aliadas no processo de inclusão, estamos permitindo que cada indivíduo se sinta participante dessa sociedade.

A escola por sua vez tem um papel de suma importância no processo de inclusão, pois quando desempenha estratégias que favorecem a inclusão escolar garante ao indivíduo o direito a educação, direito esse garantido pela constituição brasileira

Um aspecto importante no processo de inclusão, diz respeito às condições, possibilidades e ações executadas para tornar o ambiente acessível, capaz de acolher o aluno com deficiência. A inclusão requer um trabalho bem elaborado, o ambiente escolar deve propiciar ao aluno condições favoráveis para os estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos.

Considerando a participação do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), essencial para a inclusão de pessoas surdas na sociedade, no ambiente escolar é atribuído ao intérprete educacional a tarefa de mediador no processo ensino- aprendizagem.

O intérprete educacional que desempenha as funções inerentes ao seu cargo tem suma importância como mediador de conhecimento entre professor e aluno,

porém existem algumas situações escolares que causam divergências, fazendo com que o intérprete educacional tenha um desempenho no ambiente de trabalho que não convém com a sua função.

Portanto, este estudo consiste em refletir sobre o papel do intérprete educacional em sala de aula, pois trata da atuação e formação do intérprete educacional, especificidade e dificuldades que o intérprete encontra ao desenvolver suas atividades no âmbito escolar.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva permite uma transformação social e articula conhecimento, dentro da escola é possível favorecer a diversidade e promover desenvolvimento de todos, rompendo com a exclusão de qualquer indivíduo.

A escola inclusiva se dispõe a não só receber as crianças, mas elaborar estratégias e adequações necessárias para permitir o avanço das aprendizagens da criança, considerando a diversidade de cada um. A escola inclusiva propõe-se uma educação transformadora em benefício de todos.

A resolução CNE/CEB nº2/2001 em seu artigo 2, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica aponta que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001)

É na escola, e conseqüentemente através dela, que se estabelece a melhor oportunidade para se iniciar o processo inclusivo do aluno.

A escola inicia o processo de inclusão a partir da acessibilidade oferecida a todas as crianças com organização apropriada dos espaços, planejamento escolar, recursos de materiais que possam auxiliar a aprendizagem, tecnologia assistiva, uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e também a presença em sala de aula do um intérprete educacional

Em decorrência da inclusão tem sido cada vez maior a participação dos surdos em vários contextos sociais, sendo necessário o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para que aconteça a comunicação e entendimento do surdo com a situação vivenciada no momento e no ambiente em que se encontra. Mediante a necessidade de se ter um profissional capacitado para mediar a comunicação com o surdo, surge o intérprete.

No início da história o intérprete prestava suas atribuições de forma voluntária e que mais tarde com a presença cada vez mais significativa dos surdos nas mais diversas atividades existentes na sociedade se tornou função de relevância.

O interprete educacional atua na educação como o profissional de Língua de Sinais que está presente na escola, ele contribui para que os alunos surdos tenha maior e melhor acesso nas atividades desenvolvidas, conteúdos e aprendizagem. Sendo mediador na comunicação do aluno surdo.

Na obra “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (QUADROS, 2007, p. 59) nomeou o intérprete de LIBRAS como intérprete educacional e também conceitua a função.

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de Língua de Sinais na educação [...] intermediando as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes (QUADROS, 2007, p. 59 - 60).

Desta maneira o intérprete educacional contribui para melhor atender os alunos surdos que necessitam ser acompanhados e incluídos no ambiente escolar, o aluno precisa adquirir conhecimento e conteúdos ministrados durante a aula pelo professor regente.

Apesar de ser um profissional de grande importância para o ambiente escolar, as responsabilidades e competências atribuídas a esse profissional não são fáceis de serem estabelecidas. O intérprete educacional de Língua de Sinais em sala de aula não tem a função de ensinar o conteúdo das disciplinas ou avaliar o desenvolvimento do aluno.

O professor regente da disciplina tem a responsabilidade de ensinar o conteúdo e avaliar a desenvoltura e aprendizagem do aluno, essas competências não fazem parte da função do intérprete educacional. É necessário esclarecer os papéis que cada um assume em sala de aula.

Conforme afirma o trecho a seguir:

Todavia o papel de educador/professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. O intérprete não pode ser responsável pela aquisição de

conhecimentos do aluno.
(LACERDA, 2003, p. 127.)

O aluno por sua vez, dirige-se diretamente ao intérprete educacional com questões que envolvem o conteúdo ou disciplina, porém, por não ser o professor regente da disciplina, ter papel para mediar o conteúdo e não ser graduado na disciplina, as dúvidas dos alunos devem ser respondidas pelo professor regente e não pelo intérprete educacional.

Em alguns momentos o professor por falta de conhecimento ou por não querer assumir a responsabilidade sobre o aluno surdo, confia ao intérprete toda a responsabilidade sobre esse aluno.

A Língua Portuguesa e a Língua de Sinais são línguas distintas, cada uma apresenta uma gramática própria. Sendo assim, outro aspecto importante nesse contexto de desafios aparecem, são as adaptações pelo intérprete por meio de estratégias de interpretação.

Estudos realizado por Quadros (2001) comprovam a diferença estrutural e que o intérprete deve ter o domínio sobre essa diferenciação para fazer uma interpretação coerente com o significado. Pode ser um desafio para o intérprete educacional que muitas vezes trabalha atrelando palavras com sinais ou acrescentando mudanças na interpretação.

Entre os problemas mais comuns apresentados nesses estudos estão a omissão de informações dadas na língua fonte, aumento de informações que não existem na língua fonte, mudanças nos significados das palavras e uso da linguagem e os vocábulos que fazem referência a uma determinada matéria que são usados de maneira inapropriadas.

A ausência de sinais para termos específicos ou mesmo o desconhecimento do aluno com relação ao conteúdo específico ministrado pelo professor é uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. É importante que a tradução de conteúdos esclareça e facilite a entendimento do aluno sem alterar as informações dos conceitos, porém é importante que no uso e interpretação da língua a mensagem seja provida de sentido.

Quando interpreta o intérprete educacional está construindo um enunciado a partir de outro enunciado, e neste processo há escolhas de palavras e sinais que servirão aos objetivos daquela expressão e corresponderão aos conteúdos estudados.

As estratégias de interpretação podem se modificam de acordo com a área de conhecimento, apresentando características bastante peculiares e específicas. Por sua vez o intérprete educacional usa de e suas habilidades e agilidade nestas situações.

Estando atento aos conhecimentos a que o aluno tem acesso, priorizando os sentidos pretendidos e utilizando recursos que deem visualidade aos conceitos trabalhados em sala de aula. Sendo assim, o intérprete educacional deve ficar atento, pois o desempenho e sucesso acadêmico do aluno surdo dependem de suas ações.

Os alunos surdos necessitam de estratégias e tradução que atendam positivamente as suas necessidades. Ressalta-se, portanto, a necessidade de uma parceria efetiva e colaborativa entre professor e intérprete educacional, visto que assim ambos podem realizar seus trabalhos de forma mais efetiva.

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda e em fase de aquisição da Libras (Lacerda, 2009, p. 35)

Desta maneira constatou-se que existe uma necessidade de qualificação desses profissionais, necessidade de profissionalização do intérprete de língua de sinais através de formação e qualificação permanente.

Assim como nas demais profissões os profissionais necessitam de está em constante aperfeiçoamento o intérprete educacional de Língua de Sinais também deve dá continuidade à sua qualificação em LIBRAS, pois sempre surgem sinais novos, mudanças e variações linguísticas.

O Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) em seu artigo 17 instrui que:

O artigo 17 afirma que essa formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em

LIBRAS-língua portuguesa. Esse artigo indica o reconhecimento da profissão em igualdade com os tradutores e intérpretes de outras línguas e o reconhecimento da importância dessa formação ser realizada por meio de curso superior, até então pouco frequente na área. (LACERDA, 2009, p. 24)

Em decorrência dos dados analisados, foi possível constatar algumas conclusões no processo de interpretação. Como a exposição do profissional intérprete, o vínculo entre o surdo e o intérprete, a incerteza do surdo sobre a interpretação correta, vínculo entre o surdo e o intérprete que limita a participação do falante, o intérprete pode adotar funções na sala de aula além do lado profissional, a diferença e o uso simultâneo de sinais que comprometem a estrutura da língua de sinais, a fala do palestrante não sofre interferência do intérprete.

O intérprete educacional no ato da interpretação precisa transmitir através da língua de sinais tudo que está sendo discutido. Ele vai usar de seus conhecimentos para organizar e transmitir essas informações.

Lacerda 2003 deixa claro que:

A função do intérprete educacional de Língua de Sinais em sala de aula não é o de ensinar o conteúdo das disciplinas, contudo, das escolhas dele depende o bom andamento e aprendizado do aluno surdo. É necessário esclarecer os papéis que

envolvem a sala de aula e, sobre essa temática, a autora escreve: Todavia o papel de educador/professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. O intérprete não pode ser responsável pela aquisição de conhecimentos do aluno. (LACERDA, 2003, p. 127.)

O intérprete mesmo não sendo o professor regente da disciplina, está envolvido pelo fazer pedagógico em sala de aula, é necessário o bom desempenho de sua função para que aconteça o aprendizado e inclusão do aluno surdo no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da importância do serviço do intérprete educacional sobre a execução de suas funções desenvolvidas em sala de aula, o intérprete deverá ter com o professor regente uma relação de cumplicidade e companheirismo, ambos realizando as competências atribuídas a cada um e a suas funções, pensando em trabalhar pelo mesmo objetivo, fazer com que o aluno surdo aprenda e seja incluído no processo de aquisição do conhecimento.

É essencial e necessário que o intérprete educacional tem um amplo conhecimento na Língua de Sinais e Língua Portuguesa que são envolvidas no processo tradução e interpretação. Ter um vocabulário abunde e conhecimento dos seus significados. Habilidades de entender, expressar e interpretar com clareza e fluência são fatores fundamentais para gerar conhecimento favorável ao desenvolvimento do aluno.

A formação do profissional intérprete é de suma importância para o aperfeiçoamento de suas habilidades, competências e melhor desempenho da profissão.

Por tanto, conclui-se que o intérprete educacional é um grande aliado no processo da inclusão escolar dos alunos surdos estando envolvidos

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n. 2/2001. Diário Oficial da República, Brasília, 14 set. 2001.

LACERDA, C.B.F. O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; TESKE, O.(orgs). **Letramento e minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 120-128.

_____. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Relatório de pesquisa "O intérprete na sala de aula"**. Pesquisa financiada pela ULBRA. Canoas. 2001

_____. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007