isciweb.com.br/revista ISSN: 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas

# Revista Científica ISCI

73ª Edição | Volume 13
Número 6 | junho/2026

- Ciências Agrárias
- Educação
- Empresarial
- Engenharia
- Jurídica
- MBA Executivo
- Saúde
- Social
-
- Tecnologia

MULTIDISCIPLINAR

ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436
Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica
73ª Edição | Volume 13 | Número 6 | junho/2026

## Conselho editorial

Prof.ª Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior



Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.6, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, junho, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista

– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros

**Direitos Reservados**

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.
Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.
(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

**Sumário**

EDITORIAL ..... 9
- A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais: contribuições para o ensino por competências (Andréa Bezerra Ferreira; Antônio Carlos de Lima Oliveira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota) ..... 11
- Psicomotricidade na Educação Infantil: interfaces teóricas e contribuições para o desenvolvimento integral (Andréia Francieli Bertolini; Aline Mayara Bertolini; Josiane Bertolini)..... 20
- A inclusão escolar de alunos surdos na Escola Estadual 19 de Julho no município de Peixoto de Azevedo (Liliane Mendes da Silva; Cleize Maria de Barros Tavares; Valdeci de Carvalho; Luciene Alves de Jesus de Medeiros) ..... 42
- Os desafios da inclusão na Educação Infantil (Danieli Silva de Souza)126
- Formação docente para a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na construção de uma escola para todos (Mayara Mathias Leal; Ana Bete Martins da Silva; Tereza Cristina Ribeiro) ..... 132
- A contação de histórias na creche como prática pedagógica para a aprendizagem, a linguagem e a construção de valores (Sâmela Siqueira Oliveira; Letícia Carvalho Silva Marques) ..... 156
- Impacto dos recursos multimídias na educação: benefícios, desafios e perspectivas (Magali Regina Trevisol Antoniolli) ..... 169
- Ludicidade e ensino de Geografia na Educação Infantil: contribuições para a construção do conhecimento espacial (Dineia Aparecida Lopes de Moraes; Gleice Araújo; Sandra Elmiria Baptista; Sandra Regina Aparecida Chiaroto Engles; Silvia Godo)..... 180
- Distúrbios da linguagem: sinais de alerta e o papel do professor na identificação precoce (Bianca Fadel; Eduarda de Cássia Camargo Corrêa Suema; Eleni Nascimento Ruozo; Emanuella Nunes Rollo Neodini; Flávia Vanessa Theodoro Bispo; Germana Gonçalves de Lima Alves; Juliana

Maciente Monteiro; Maria Heloisa Rüegger Lucredi; Mirella Vanessa do Sacramento Queiroz; Muriel Helena Rodrigues de Camargo) ..... 199
- Costumes e práticas indígenas na cultura brasileira (Cleriston Barbi Queiroz; Daiany Lorraine Vidoi Leal; Joyziara da Silva Moriniga; Roseli Aparecida da Silva; Simone Ferreira Vittorazi)..... 217
- Pedagogia da Exclusão: entre a avareza, o discurso e a política de inclusão na rede pública (Clebis Domingos dos Santos Sombra; Leila Soares Barros da Gama; Selma da Silva Lima)..... 229

# EDITORIAL

“O verdadeiro conhecimento é aquele que capacita as pessoas a se transformarem.” (Paulo Freire)

O conhecimento só alcança seu propósito mais profundo quando produz transformação. Acumular informações, memorizar conceitos ou dominar técnicas não é suficiente se nada disso provoca mudanças na maneira como pensamos, agimos e compreendemos o mundo. Ao afirmar que o verdadeiro conhecimento é aquele que capacita as pessoas a se transformarem, Paulo Freire destaca o caráter libertador da aprendizagem. Conhecer não significa apenas adquirir saberes, mas desenvolver a capacidade de reconstruir a própria realidade e ampliar as possibilidades de existência.

A transformação promovida pelo conhecimento começa no interior do indivíduo. Quando aprendemos algo novo, passamos a enxergar situações, desafios e oportunidades sob perspectivas diferentes. O saber amplia horizontes, questiona certezas e nos convida a refletir sobre nossas escolhas. Esse processo de reflexão crítica nos torna mais conscientes de nossas potencialidades e limitações, permitindo que sejamos protagonistas de nossa própria evolução pessoal e social.

Além da mudança individual, o conhecimento possui um poderoso potencial de transformação coletiva. Pessoas que compreendem melhor a realidade tornam-se mais preparadas para participar ativamente da sociedade, defender seus direitos e contribuir para a construção de comunidades mais justas e solidárias. A educação, nesse contexto, deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conteúdos e passa a ser uma ferramenta de emancipação, capaz de romper ciclos de exclusão, desigualdade e conformismo.

A reflexão de Paulo Freire nos lembra que aprender é um ato de renovação constante. Cada novo conhecimento adquirido representa uma

oportunidade de crescimento e mudança. Quanto mais nos abrimos ao aprendizado, mais nos tornamos capazes de transformar não apenas a nós mesmos, mas também o ambiente ao nosso redor. O verdadeiro conhecimento, portanto, não é aquele que apenas informa, mas aquele que inspira ação, desperta consciência e impulsiona a construção de uma vida mais significativa, humana e livre.

Agradecemos a todos os autores, leitores, parceiros e colaboradores que fazem parte deste projeto. Juntos, seguimos transformando conhecimento em ação e ação em progresso.

Prof.ª Ma. Luzinete da Silva Mussi[1]
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

[1] Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

**- A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais: contribuições para o ensino por competências (Andréa Bezerra Ferreira; Antônio Carlos de Lima Oliveira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)**

# A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais: contribuições para o ensino por competências

Andréa Bezerra Ferreira
Antônio Carlos de Lima Oliveira
Flávia Michelle Ferreira Oliveira
Lígia Mara Ormond Pereira
Maria José Nunes Mota

**DOI:** 10.5281/zenodo.20595464

## RESUMO

Este estudo analisa a educação especial na perspectiva inclusiva, com foco nas diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão no contexto educacional brasileiro. Parte-se da compreensão de que garantir o direito à educação vai além da matrícula, exigindo condições reais de participação e aprendizagem. O objetivo foi discutir como esses três elementos se articulam nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, evidenciando avanços e desafios na efetivação da inclusão. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, com base em produções científicas publicadas entre 2022 e 2024, além de documentos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Os resultados indicam que, embora haja avanços significativos no campo normativo, ainda persistem lacunas na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere à formação docente, acessibilidade e superação de barreiras atitudinais. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, visando garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Educação especial. Acessibilidade. Acesso à educação. Políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para todos, sem discriminação. No contexto

brasileiro, a educação especial, na perspectiva inclusiva, propõe a inserção dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, assegurando não apenas o acesso, mas também condições adequadas de participação e aprendizagem. Nesse cenário, torna-se essencial compreender as distinções entre acesso, acessibilidade e inclusão, uma vez que tais conceitos, embora inter-relacionados, representam níveis distintos de efetivação do direito à educação (Freitas, 2023). Conforme destacam Boff e Machado (2024), a educação inclusiva deve ser entendida como um processo que ultrapassa a simples matrícula, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a educação inclusiva e a educação especial a partir das diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão, evidenciando como esses elementos se articulam nas políticas públicas e nas práticas educacionais. Busca-se compreender de que forma tais dimensões contribuem para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva, considerando os avanços legais e os desafios ainda presentes no contexto brasileiro (Gabriel; Drago, 2022).

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este trabalho é: em que medida as políticas públicas e as práticas educacionais no Brasil têm avançado da garantia do acesso para a promoção da acessibilidade e, sobretudo, da inclusão efetiva dos estudantes público-alvo da educação especial? Essa problemática se justifica pelo fato de que, historicamente, a educação inclusiva no Brasil passou por diferentes fases, desde modelos segregacionistas até propostas integradoras e inclusivas, evidenciando avanços, mas também limitações na efetivação desse direito (Bueno; Bueno; Portilho, 2023).

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na revisão de literatura recente sobre educação inclusiva e educação especial. Foram utilizadas bases de dados científicas, como SciELO e Google Acadêmico, considerando produções publicadas entre os anos de 2022 e 2024. Os descritores empregados incluíram “educação inclusiva”, “educação especial”, “acesso”, “acessibilidade”

e “inclusão”, priorizando estudos que abordam aspectos legais, históricos e práticas pedagógicas no contexto brasileiro. Além disso, foram considerados documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº 12.686, que orientam a organização da educação inclusiva no país.

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se na relevância social e educacional da temática, uma vez que a efetivação da educação inclusiva ainda representa um desafio significativo. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, persistem lacunas na implementação de práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse sentido, discutir as diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão contribui para ampliar o entendimento sobre os processos educativos e subsidiar a adoção de práticas mais inclusivas e equitativas, conforme defendem Uchôa e Chacon (2022) e Huallpa (2023), ao enfatizarem a necessidade de uma educação que valorize as diferenças e promova a participação efetiva de todos os sujeitos no ambiente escolar.

## DESENVOLVIMENTO

A educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil está fundamentada em um conjunto de marcos legais que asseguram o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o princípio da inclusão (Brasil, 1996). Complementarmente, o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, ampliando as diretrizes para a garantia de uma educação mais equitativa. Esses dispositivos legais evidenciam avanços importantes no campo normativo, embora sua efetivação ainda enfrente desafios no cotidiano escolar.

Do ponto de vista conceitual, é fundamental diferenciar acesso, acessibilidade e inclusão para compreender os limites e as possibilidades das políticas educacionais. O acesso refere-se à garantia de matrícula e ingresso do estudante na escola, enquanto a acessibilidade envolve a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam dificultar sua participação. Já a inclusão diz respeito à efetiva participação e aprendizagem do estudante no ambiente escolar, com valorização das diferenças (Freitas, 2023). Nesse sentido, percebe-se que a inclusão vai além do acesso e da acessibilidade, exigindo transformações mais profundas nas práticas educacionais.

Historicamente, a educação especial no Brasil passou por diferentes paradigmas, que vão desde a segregação até a inclusão. Inicialmente, os estudantes com deficiência eram atendidos em instituições especializadas, separadas do ensino regular. Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e educação para todos, surgiu o modelo de integração, que permitia a presença desses estudantes na escola comum, desde que se adaptassem ao sistema. Posteriormente, consolidou-se o paradigma da inclusão, que propõe a adaptação da escola às necessidades dos alunos (Bueno; Bueno; Portilho, 2023). Essa evolução demonstra uma mudança significativa na forma de compreender a diversidade no contexto educacional.

As políticas públicas têm desempenhado papel fundamental na promoção da educação inclusiva, especialmente ao estabelecer diretrizes para a organização dos sistemas de ensino. No entanto, conforme destacam Gabriel e Drago (2022), ainda há um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente implementado nas escolas. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação de professores, à falta de recursos pedagógicos e à ausência de suporte especializado, o que compromete a qualidade da inclusão.

No que se refere à prática pedagógica, a inclusão exige mudanças significativas na forma de ensinar e aprender. Não se trata apenas de inserir o aluno com deficiência na sala de aula, mas de garantir estratégias de ensino que atendam às suas necessidades. Boff e Machado (2024) ressaltam que a

educação inclusiva demanda uma abordagem pedagógica flexível, centrada no aluno e baseada no respeito às diferenças. Isso implica a adoção de metodologias diversificadas, uso de recursos didáticos acessíveis e avaliação contínua e adaptada.

Outro aspecto relevante diz respeito às barreiras que ainda dificultam a efetivação da inclusão. Entre elas, destacam-se as barreiras atitudinais, que envolvem preconceitos e falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade. Além disso, barreiras estruturais, como a ausência de acessibilidade física e tecnológica, também comprometem a participação dos estudantes (Freitas, 2023). Superar essas barreiras é essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

As boas práticas na educação inclusiva têm sido apontadas como caminhos possíveis para a superação dos desafios existentes. Huallpa (2023) destaca a importância do trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e profissionais de apoio, bem como o envolvimento da família no processo educativo. Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

É importante ressaltar que a construção de uma educação inclusiva é um processo contínuo, que exige compromisso coletivo e transformação cultural. Uchôa e Chacon (2022) defendem a necessidade de repensar a educação a partir de uma perspectiva que valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, avançar da garantia do acesso para a promoção da acessibilidade e da inclusão efetiva implica não apenas mudanças estruturais, mas também a construção de uma nova concepção de educação, baseada na equidade e no respeito às diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a educação inclusiva, articulada à educação especial na perspectiva inclusiva,

representa um avanço significativo no campo das políticas educacionais brasileiras. No entanto, fica claro que garantir o acesso à escola não é suficiente para assegurar o direito à educação em sua totalidade. É necessário avançar para a promoção da acessibilidade e, principalmente, da inclusão efetiva, compreendida como a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os estudantes no ambiente escolar.

Observou-se que, apesar dos importantes marcos legais e das políticas públicas existentes, ainda há desafios consideráveis na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a adequação das estruturas físicas e pedagógicas das escolas e a superação de barreiras atitudinais que dificultam a valorização da diversidade. Nesse sentido, a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas mostra-se essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma educação inclusiva exige um compromisso coletivo e contínuo, que envolva não apenas o cumprimento da legislação, mas também uma mudança de concepção sobre o processo educativo. Valorizar as diferenças, promover equidade e garantir condições reais de aprendizagem são elementos fundamentais para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se torne uma prática efetiva no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. Educar em Revista, v. 40, p. e85133, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?lang=pt Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 12.686, de 20 outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm Acesso em: 30 abr. 2026.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. e023038-e023038, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822 Acesso em: 30 abr. 2026.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 53, p. e10084, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/ Acesso em: 30 abr. 2026.

GABRIEL, Emilio; DRAGO, Rogério. Educação Especial e Educação Inclusiva no Contexto das Políticas Públicas: uma revisão histórica e legal. Revista Transformar, v. 15, n. 2, p. 66-83, 2022. Disponível em: http://fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/631 Acesso em: 30 abr. 2026.

HUALLPA, Evelin Susan Coahila. Boas práticas na educação inclusiva. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, v. 7, n. 29, p. 1502-1514, 2023. Disponível em:

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000301502&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30 abr. 2026.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial, p. e46/1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277 Acesso em: 30 abr. 2026.

**- Psicomotricidade na Educação Infantil: interfaces teóricas e contribuições para o desenvolvimento integral (Andréia Francieli Bertolini; Aline Mayara Bertolini; Josiane Bertolini)**

# Psicomotricidade na Educação Infantil: interfaces teóricas e contribuições para o desenvolvimento integral

Andréia Francieli Bertolini

Aline Mayara Bertolini

Josiane Bertolini

**DOI: 10.5281/zenodo.20670481**

## RESUMO

Este estudo analisa a psicomotricidade na Educação Infantil sob uma perspectiva teórica ampliada, articulando fundamentos epistemológicos e implicações pedagógicas. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos do desenvolvimento humano. Os resultados evidenciam que a prática psicomotora sistematizada contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, constituindo base estruturante para a alfabetização e para a formação integral da criança.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade. Educação Infantil. Desenvolvimento integral. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This study analyzes psychomotricity in Early Childhood Education from an expanded theoretical perspective, articulating epistemological foundations and pedagogical implications. It is a bibliographic research with a qualitative approach, based on classical and contemporary authors of human development. The results show that systematic psychomotor practice contributes to motor, cognitive, affective, and social development, constituting a structural basis for literacy and integral child formation.

**Keywords:** Psychomotricity. Early Childhood Education. Integral development. Pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil está ligada a primeira etapa da educação e no processo de ensino da criança, sendo considerado primordial nesta fase contribuindo muito para seu desenvolvimento global nos aspectos físicos, emocional cognitivo, motor e social ocorrendo de forma que a criança se desenvolva de forma lúdica e satisfatória. A psicomotricidade está empregada na concepção do movimento, organização integral, visão sobre o corpo em seu processo de movimento, sendo que educação infantil colabora muito com o desenvolver da criança, sendo considerado a base da formação vimos uma grande necessidade no processo motor de ensino aprendizagem.

Tendo em vista que a psicomotricidade é uma prática que contribui para o desenvolver da criança favorecendo um processo integro social, através de uma boa acolhida, proporcionando um momento agradável, de brincar aprender, conhecer, interagir ajudando no desenvolver de suas habilidades sabe-se que a criança aprende brincando. A psicomotricidade constitui-se num campo de aprendizagem pedagógica, assim exercendo grande influência na vida da criança, criando vínculos afetivos e estimulando a realizar as atividades. O presente projeto de ensino está sendo elaborado e desenvolvido na educação infantil (creche sala de 2 anos e meio a 3 anos e meio), aquisição de conhecimentos motores e intelectual, buscando mostrar aspectos importantes no desenvolver de suas habilidades, como a coordenação, orientação espacial, temporal, lateralidade e viso motora, sendo indispensável na formação do aluno.

A psicomotricidade é uma ciência cujo objetivo é o estudo do homem, através de seu corpo e movimento em suas relações com seu mundo externo e interno, tendo como objetivo principal a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança, onde a educação infantil é de fundamental importância neste período por se tratar de um período com mais intensidade nos estímulos de cada indivíduo, desenvolvendo sua autonomia corporal e maturidade emocional, toda criança deve ser aguçada a pratica dessas funções básicas motoras, como a coordenação fina e grossa, exercícios corporais, jogos, brincadeiras, contação de histórias, sempre buscando a forma mais criativa e o interesse da criança em participar sendo ela o nosso principal foco,

tornando prazeroso, satisfatório e tendo participação de todos, contribuindo para seu domínio de corpo, espaço, percepção noção de tempo. O projeto de ensino teve-se o procedimento principal na educação infantil, creche sendo considerado a base do desenvolver da criança como individuo nos aspecto principal o psicomotor em consideração o esquema corporal, físico e mental, mostrando sua importância nessa fase da criança e qual sua relação no processo de ensino aprendizagem cada um, levando em consideração sua importância, em relacionar-se e avaliar como um todo no ensino valorizando e contribuindo para os elementos psicomotor. A Psicomotricidade pode ser definida, em termos necessariamente reduzidos, como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e a motricidade.

Desde a Antiguidade o corpo humano é valorizado. É possível perceber no pensamento da cultura grega o culto ao esplendor físico, retratado principalmente nas suas obras de arte e esculturas existentes, até os dias atuais nos templos da Grécia. A história conta que, por longo tempo, o ser humano foi entendido de forma fragmentada, separando o corpo e a alma; esse dualismo sempre foi motivo de estudo. A Psicomotricidade pode ser vista como preventiva na medida que se da condições para a criança se desenvolver em seu ambiente sabendo de seus limites e impondo regras e ao mesmo tempo estimulando o aluno mostrando a ele que é capaz que pode desenvolver suas habilidades. A psicomotricidade contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno, favorecendo uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. Nesse sentido, busca-se incorporar seus recursos e estratégias ao ambiente escolar por meio da educação psicomotora, promovendo o desenvolvimento integral da criança e potencializando seu processo de aprendizagem. Além de apresentar esse objetivo, a educação psicomotora abrange algumas metas, sendo a aquisição do domínio corporal, definindo a lateralidade, a orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade; controle da inibição voluntária, melhorando, o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos e desenvolvimento sócio afetivo, sempre observando os

alunos com mais dificuldade para que possamos ter um olhar diferente para ele, buscando suas necessidades e diferenças cativando esse aluno a participação. A medida que as crianças se desenvolvem essas funções vão se aprimorando e proporcionando um comportamento diferente criando vínculos, assim criando relações com os objetos e estímulos alcançadas por instrumentos e práticas de atividades corporal, podendo assim solucionar problemas como falta de coordenação dos pés, pernas, cabeça, braços e mãos, buscando a adaptação do meio que ele está inserido, criando vínculos ao desenvolver suas habilidades físicas motoras indo a medida que a criança domina seus movimentos corporais. A Psicomotricidade compreende a integração entre pensamento, emoção e ação, sendo reconhecida como a ciência que estuda o ser humano por meio do movimento corporal em interação com os aspectos internos e externos de sua existência. Dessa forma, constitui um importante eixo de sustentação do desenvolvimento social, psíquico e afetivo do indivíduo. Contudo, para que esse desenvolvimento ocorra de maneira integral, é fundamental contar com profissionais qualificados e conscientes da relevância da psicomotricidade, entendendo-a como uma área que envolve todas as ações realizadas pelo sujeito, expressando suas necessidades, potencialidades e favorecendo suas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio em que está inserido (SANTOS; CAVALARI, 2010). Para a criança construir os conceitos sobre o mundo ao seu redor ela precisa interagir com seu mundo e suas representações conceituando essas ações entre seus espaços, costumes valorizando sua cultura, ou seja, o processo de desenvolvimento caracteriza como domínio do uso de instrumentos e as combinações de signos para realizar as atividades pedagógicas.

Analisamos o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e complexo multidisciplinar levando a compreensão dos movimentos conforme sua necessidade. Ao longo da evolução das espécies, os homens foram elaborado diferentes instrumentos adaptados as crianças como brinquedo, utensílios para a alimentação e mesmo a mobília infantil. Além desses instrumentos, também vem sendo construída representações sociais, ou seja a

criança já está inserida nestes conjuntos de símbolos e vai se familiarizando e compreendendo seus significados aos poucos, são expressivos de várias formas e funções respeitando as diversidades culturais.

Para Vygotsky, a utilização da linguagem pela criança constitui um dos meios mais expressivos para a formação da consciência. As experiências históricas dos homens se encontram tanto nas produções materiais como formas verbais de comunicação. E é principalmente pelo uso da linguagem e dos signos que a criança interioriza o universo que está ao seu redor. Ao estudar o comportamento dos macacos antropoides, Vygotsky constatou que, quando as crianças incorporam a fala e os signos nas ações, seu comportamento supera a inteligência prática dos macacos. Por meio dos processos de interiorização dos aspectos culturais, as crianças começam a controlar o ambiente e o próprio comportamento. Esses aspectos produzem novas relações sociais que constituem a base para a formação do intelecto. Cada pessoa com o passar do tempo, vai elaborando recursos internos próprios que auxiliam em sua memória e na construção do pensamento. Vygotsky (1984, p.63) caracteriza o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação. Ou seja, a humanidade está sempre em constante movimento de recriação e de reinterpretação de conceitos e significados. Oliveira (1997) considera que a cultura é um palco de negociações em que os sujeitos compartilham ideias e conhecimentos e reelaboram significado. Portanto, quando os indivíduos se apropriam da cultura de seu povo, não o fazem de forma passiva e estática. Para a criança escola representa um espaço de socialização como o de construção de conhecimentos, onde a criança tem acesso a várias informações, objetos, rituais, cultural e social representando em seu desenvolvimento, buscando sempre novas ideias de atividades, essas atividades devem sempre ser voltadas para os contextos sociais do qual a criança foi inserida, conhecendo o ambiente, trabalho questões sociais e culturais, lembrando que devemos sempre que devemos respeitar os limites de cada um, dessa maneira o professor tem o papel de mediador para com a criança partilhando suas ações auxiliando o seu pensar e o desenvolver através do brincar, do falar do interagir

com os colegas de sala, onde o professor está contribuindo para que a criança reflita sobre suas ações e avance na construção de seus conhecimentos.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky propõe que o desenvolvimento das crianças, sua construção de sujeitos, ocorre em determinados ambientes físico-sociais historicamente elaborados. Oliveira e Paula (1995) afirmam que, nesses ambientes, os membros adultos de uma cultura ( pais, avós, educadores, irmãos e amigos) se preocupam em fazer a criança participar de diferentes situações, promovendo atividades variadas, de acordo com suas concepções de desenvolvimento infantil. O processo de apropriação desses conhecimentos pela criança não responde somente às necessidades de um organismo biológico, mas também às necessidades psicossociais, que são históricas. Este projeto tem ensino tem por finalidade mostrar a importância da psicomotricidade na educação infantil, como meio de auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, por meio de atividades motoras cognitivas e socioafetivas sendo indispensável em sua formação. Segundo Le Boulch (1985, p. 221) observa que 75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar e o bom funcionamento dessa área facilitara o processo de aprendizagem futuro.

A educação psicomotora no período escolar deve constituir-se, прежде de tudo, como uma experiência ativa de interação e exploração do meio. Nessa perspectiva, ela representa uma importante preparação para a vida, estando diretamente relacionada ao papel formador da escola. Assim, as práticas pedagógicas devem buscar promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo o aproveitamento de suas potencialidades e recursos. Dessa forma, a educação psicomotora contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, preparados para enfrentar os desafios da convivência e da participação na vida social (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Sendo importante que o professor da educação infantil tenha consciência de que a criança atua em um mundo por meio do movimento, assim sendo importante conhecer os processos de ensino e suas fases para que seja capaz de promover atividades fundamentais nos conceitos da

psicomotricidade, criando projetos para as crianças que utilizem o processo de brincar, criar e aprender tudo junto.

Segundo Freire (1989, p.20) O significado nessa primeira fase da vida da criança depende, depende mais em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto existe um mediador, as vezes esquecido, que é a ação corporal, devendo assim as escolas principalmente na educação infantil dar a devida importância nesta estruturação do desenvolvimento psicomotor ou seja é a base determinante para a construção de novas aprendizagem dentro e fora das escolas, sendo necessário que esses profissionais tenha uma formação inicial e consciente, acompanhando as transformações principalmente da psicomotricidade.

Segundo Alves (2012), os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, da afetividade e das relações sociais. Nesse período, são construídas bases essenciais que influenciam significativamente as capacidades e potencialidades que o indivíduo desenvolverá ao longo de sua vida. A criança está sendo inserida ao meio da educação cada vez mais cedo o que torna a escola responsável por grande parte da estimulação, desenvolver motor, corporal, emocional e social, tomando um espaço que a criança possa experimentar novas experiências.

O objetivo principal da psicomotricidade, visa consequentemente aprofundar as influências reciprocas entre a motricidade e a psiquismo, assumindo um papel fundamental em suas diversidades, nos componentes das estruturações e conhecimentos intelectual, quando mais cedo a criança é levada ao ambiente escolar os alunos poderão se conhecer melhor desenvolvendo sua maturidade apropriada para o ser, por esta logica entende-se que a criança cria relações com o conhecimento, aprendizagem levando em consideração os estímulos que são fundamentais para o desenvolver, sendo um papel fundamental neste ambiente de ensino. Observa-se que o principal objetivo da educação psicomotora não se limita ao conhecimento da imagem corporal. Seu propósito vai além da simples compreensão dos conteúdos, buscando favorecer a descoberta e a organização das relações entre as diferentes partes do corpo e sua totalidade. Dessa forma, promove a

construção de uma unidade corporal integrada, essencial para o desenvolvimento do indivíduo e sua interação com o meio.

Segundo Barreto (2000,p.1) o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas de aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do rítmico, através da psicomotricidade vem a compreensão da forma como criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de expressão por meio dele. Os estudos relacionados a psicomotricidade permitem compreender a forma que a criança toma consciência do seu corpo orientada tanto no espaço como no tempo. Para que ocorra a maturação do sistema, os comportamentos diferenciam e se modificam conforme suas necessidades. Uma boa estruturação na educação é fundamental para o processo de aprendizagem o seu desenvolver evolui uma forma progressiva em todos os aspectos. Compreender a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem na educação, tendo como referência as brincadeiras desenvolvidas no contexto escolar.

Segundo Le Boulch (1984, p. 24), “o objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, do qual dependem, simultaneamente, a evolução de sua personalidade e seu sucesso escolar”.

Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, bem como analisar e reformular metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Na Educação Infantil, é indispensável proporcionar experiências significativas que estimulem a aprendizagem, considerando que o ato de aprender está diretamente relacionado às intenções, motivações e ao desejo de interagir com o meio. Além disso, essas experiências contribuem para a conquista e organização do espaço, o aprimoramento da percepção auditiva e o desenvolvimento emocional, possibilitando que a criança aprenda gradativamente a compreender e coordenar suas emoções. Nesse contexto, evidencia-se a importância do estudo e do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil para a promoção de práticas educativas mais eficazes e adequadas às necessidades da criança.

Como se pode notar, a Psicomotricidade tem o objetivo de enxergar o ser humano em sua totalidade, nunca separando o corpo (sinestésico), o sujeito (relacional) e a afetividade; sendo assim, ela busca, por meio da ação motora, estabelecer o equilíbrio desse ser, dando lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte (GONÇALVES, 2011, p. 21). Este período é o de maior desenvolvimento e as experiências iniciais são de grande relevância que proporcionam a base para que a criança desenvolva sua independência e autonomia corporal e maturidade sócio-emocinal. Tudo é novo e o corpo está presente em todas as suas descobertas, os conhecimentos envolvem todos os sentidos até avançar um nível de operações mais complexas nesta fase. Assim, Le Boulch destaca a importância da psicomotricidade ser trabalhada na escola nas séries iniciais:

A educação psicomotora deve ser valorizada e desenvolvida desde os primeiros anos da escolarização, uma vez que constitui a base para diversas aprendizagens na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dela, a criança adquire consciência corporal, desenvolve a lateralidade, orienta-se no espaço e no tempo, aprimora a coordenação motora e aperfeiçoa seus gestos e movimentos. Além disso, a psicomotricidade contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Quando estimulada desde a infância e conduzida de forma contínua e sistemática, favorece o desenvolvimento integral da criança e auxilia na prevenção de dificuldades de adaptação e aprendizagem que podem se tornar mais complexas de serem superadas ao longo do tempo. (LE BOULCH, 1984, p. 24)

Sabemos que o principal objetivo da Educação infantil é priorizar o desenvolver motor da criança, fazendo uma relação de seu corpo e mente, ou seja não se prende somente a conteúdos, mas auxilia na descoberta da estruturação em relação entre as partes de seu corpo. Para Le Boulch (1984) a educação psicomotora é uma preparação para a vida das crianças. A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. Dessa maneira, esse ensino segue uma perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se deve inscrever no papel de

escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos, preparando para a vida social (LE BOULCH, 1984).

O movimento do corpo é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações, sendo assim buscamos salientar algumas funções básicas psicomotoras básicas que são: 1) equilíbrio, 2) lateralidade, 3) esquema corporal, 4) coordenação fina e grossa, 5) jogos, 6) estruturação corporal.

## Equilíbrio

O movimento humano está diretamente relacionado à postura e ao controle corporal, sendo que sua coordenação depende de um bom equilíbrio, considerado um dos aspectos fundamentais para o funcionamento adequado do corpo. Nesse contexto, o tônus muscular desempenha papel essencial, pois é responsável pela sustentação, pelo controle da musculatura e pela manutenção da postura necessária à realização dos movimentos.

O equilíbrio pode ser classificado em estático ou dinâmico. De acordo com Alves (2012), o equilíbrio estático refere-se à capacidade de manter posições sem deslocamento corporal, como permanecer em pé apoiando-se apenas nas pontas dos pés. Já o equilíbrio dinâmico está relacionado aos movimentos com deslocamento, como caminhar sobre uma linha previamente delimitada.

Quando a criança apresenta um equilíbrio bem desenvolvido, consegue realizar suas atividades com menor esforço físico e maior eficiência, favorecendo movimentos mais harmoniosos, coordenados e seguros.

## Lateralidade

A lateralidade está relacionada à predominância funcional de um hemisfério cerebral sobre o outro, manifestando-se por meio do uso preferencial de órgãos pares, como mãos, pés, olhos e ouvidos, além de ser observada em diversas atividades cotidianas. Entretanto, a lateralidade não deve ser compreendida apenas como o reconhecimento dos lados direito e esquerdo, mas também como a percepção e a organização do próprio eixo corporal.

Conforme citado por Alves (2012, p. 72), a lateralidade corresponde à assimilação dos conceitos de direita e esquerda, destacando que esse conhecimento deve ser automatizado o mais precocemente possível. O autor enfatiza ainda que a consolidação da lateralidade é um processo necessário e indispensável para o desenvolvimento motor, cognitivo e para a orientação espacial da criança.

## Esquema corporal

O esquema corporal refere-se à consciência que a criança desenvolve acerca do próprio corpo, tanto em situações de movimento quanto em posições estáticas. De acordo com Alves (2012), “o corpo é, portanto, o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento cognitivo é construído por meio da interação da criança com o ambiente, ampliando suas percepções e possibilitando a interiorização das experiências e sensações vivenciadas. Nesse processo, é fundamental que a criança desenvolva um conhecimento adequado sobre o próprio corpo.

Dessa forma, na Educação Infantil, é importante promover atividades que favoreçam a tomada de consciência corporal, permitindo que a criança reconheça as diferentes possibilidades de movimento e postura do corpo. Além disso, essas experiências devem estimular a identificação e a nomeação das partes do corpo, a execução e descrição de movimentos variados, a representação gráfica da figura humana, o reconhecimento de sensações e o

desenvolvimento da linguagem corporal. Tais práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança.

## Coordenação fina e grossa

A coordenação motora é o que nos permite realizar os mais diversos movimentos coordenados e pode ser classificada de duas formas: coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Podemos classificar a coordenação motora de duas maneiras: coordenação motora grossa e a coordenação motora fina. Na coordenação motora grossa, verificamos o uso de grupos de músculos maiores e o desenvolvimento de habilidades como correr, pular, chutar, subir e descer escadas, que podem ser desenvolvidas a partir de um plano sistemático de exercícios e atividades esportivas.

## Coordenação Motora Fina

Na coordenação motora fina verificamos o uso de músculos pequenos, como das mãos e dos pés. Ao desenhar, pintar, manusear pequenos objetos, a criança realiza movimentos mais precisos, delicados, e desenvolve habilidades que a acompanharão por toda a vida. Segundo Le Boulch, a educação psicomotora é um meio prático de ajudar a criança a dispor de uma imagem do "corpo operatório", a partir da qual poderá exercer sua disponibilidade. Esta conquista passa por vários estágios de equilíbrio, que correspondem aos estágios da evolução psicomotora. A psicomotricidade vai permitir que se estabeleça a noção de vazio ou ocupado. São os gestos do corpo que vão levar o indivíduo à consciência de seus limites e possibilidades. A coordenação psicomotora é uma qualidade diretamente ligada à expressão do corpo, porque todo movimento tem uma conotação psicológica de sensações. Nos movimentos, serão expressos sentimentos de prazer, frustração, desagrado,

euforia, como dimensão de um estado emocional, reconstruindo, assim, uma memória afetiva desde os gestos iniciais da criança.

## Estruturação corporal

O esquema corporal resulta das experiências que possuímos provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. Não é um conceito aprendido e que depende de treinamento. Ele se organiza pela experiênciação do corpo da criança. É uma construção mental que a criança realiza gradualmente, de acordo com o uso que faz de seu corpo. Segundo Le Boulch (1981, p. 74).

O corpo passa a ser um ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Neste momento assimila conceitos como embaixo, acima, direita, esquerda e adquire também noções temporais como a duração dos intervalos de tempo e de ordem e sucessão, isto é, primeiro e último. Sua imagem do corpo passa a ser antecipatória, e não mais somente reprodutora, revelando um verdadeiro trabalho mental devido à evolução das funções cognitivas correspondentes ao estágio preconizado por Piaget de operações concretas

## Jogos

Brincar e jogar: dois termos distintos em português, fundidos nas línguas de cujas culturas somos devedores: o francês (jouer) e o inglês (Play). Por causa disto, frequentemente, desperdiçamos a diferenciação da ordem psicogenética que a nossa língua nos permite: brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional. Para Freire (2002), o jogo facilita o desenvolvimento das habilidades motoras, pois possui uma linguagem corporal que não é estranha à criança e seu desenvolvimento não

apresenta características de monotonia ao contrário de exercícios propostos por alguns autores que não são adequados ao universo da cultura infantil.

Os jogos e brincadeiras estão presente na educação infantil, a psicomotricidade é a área responsável por estudar e incentivar a prática do movimento em todas as fases da vida da criança, associando a afetividade e a personalidade das crianças em como elas se relacionam com o meio exterior. Por isso, jogos e atividades lúdicas são tão importantes durante os primeiros anos escolares. Até brincadeiras e jogos simples como a amarelinha podem ser usadas para a avaliação de capacidades da criança como lateralidade, tonicidade, estrutura espaço temporal, equilíbrio, coordenação global e coordenação fina.

Como o comportamento físico da criança expressa, uma a uma, suas dificuldades intelectuais e emocionais, pode-se dizer que a psicomotricidade é a ciência do corpo e da mente. Ao vermos o corpo em movimento, percebemos a ação dos braços, pernas e músculos gerada pela ação da mente. É necessário, portanto, educar o movimento pela mente.

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases Curriculares, Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e que esta tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 06 (seis) anos de idade, tanto nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) da Educação Infantil devem-se considerar as especificidades afetivas, emocionais, cognitivas das crianças de zero a seis anos, nas quais as qualidades de experiências oferecidas devem contribuir para o exercício da cidadania embasada em alguns princípios educativos tais como respeito a seus direitos e diferenças, direito a brincar, socialização e outros (BRASIL, 1998).

Para Le Boulch (1984) a educação psicomotora é uma preparação para a vida das crianças. A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. Dessa maneira, esse ensino segue uma perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se deve inscrever no papel de escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se

da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos, preparando para a vida social (LE BOULCH, 1984). Sendo importante, também que a criança tenha uma boa coordenação global, saindo-se bem ao se deslocar, transportar objetos e se movimentar. Muitos jogos e brincadeiras realizados na escola, são na verdade uma preparação para uma aprendizagem posterior tendo assim um bom desenvolver.

## METODOLOGIA

A Psicomotricidade e sua importância neste processo de ensino na Educação Infantil Creche, atendendo crianças de 0 à 3 anos e 11 meses, buscando visar o processo de transformação coerentes no desenvolvimento motor, afetivo de cada indivíduo, em questão de aprendizagem controle motor, formação de memória, visando o estimular, avalizar, avaliar a aprendizagem significativa neste momento na fase de cada desenvolver das crianças, uns com mais facilidade e outros com mais dificuldade, sempre incentivando que são capazes de atingir seus objetivos, estimulando cada vez mais neste processo de transformação de ensino da criança. Seja qual for à experiência proposta e o método adotado, o educador deverá levar em consideração as funções psicomotoras (esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, etc.) que pretende reforçar nas crianças com as quais está trabalhando.

O presente trabalho contribui em minha formação profissional a qual estou ingressada. O mesmo foi elaborado com uma longa observação, nos estágios e pude perceber a importância do desenvolver da Psicomotricidade na Educação Infantil.

### Justificativa

Visto que a escola é considerada um espaço educativo e formador de novos cidadãos, tanto em cuidados, educação de ensino. Mostrando que

somos capazes de viver em sociedade repleto de inovações tecnológicas, visto que é indispensável este processo de desenvolvimento motor físico afetivo dando a oportunidade de desenvolver atividades por meio de brincadeiras, jogos, interação com os colegas, aprendendo de forma lúdica, que ajudara a criança neste momento de aprendizagem e que os mesmos venham adquirir conhecimentos que irá permitir e facilitar o seu desenvolver.

Durante a realização deste projeto será desenvolvido atividades interdisciplinar, estimulando e promovendo o conhecimento na educação psicomotora contribuindo para a aprendizagem do indivíduo. Quando se trabalha a psicomotricidade são bem notáveis a melhora das organizações, estímulos, atenção agilidade, enriquecimento simbólico, desenvolvimento rítmico e suas relações com o grupo, promovendo assim o desenvolver de forma exploradora e gratificante, estimulando a criança a sua pratica.

## Problematização

Entende-se que o processo de ensino da criança é muito complexo, envolvendo suas habilidades, visto que o principal é o motor, sendo que o desenvolvimento é de fundamental importância em sua vida, onde o indivíduo possuem suas habilidades, características e capacidades diferentes de cada um na hora do desenvolver, visando um conjunto de possibilidades que cada indivíduo tem, respeitando seus limites na realização das atividades, associando e observando suas intenções de movimentos criando estratégia e vínculos para o mesmo.

É imprescindível que neste processo da criança possamos conhecer seus limites, que é nesta hora que se cria laços e um bom desenvolver, adquiri conceitos e condições que permitirão e facilitar este processo de aprendizagem, motora, escrita e leitura, representando uma forma concreta do indivíduo com o meio que ele está inserido, sendo uma expressão de atividades lúdicas importante neste processo de conhecimento e crescimento da criança.

## Objetivos

Contribuir de forma expressiva no esquema corporal de cada indivíduo em sua estruturação corporal.

Promover e incentivar a prática do movimento em todas as etapas no desenvolver da criança.

Estimular, cooperar, analisar e avaliar as práticas de aprendizagem através do desenvolver das atividades, estimulando e favorecendo seu desenvolvimento em relação com os demais colegas de sala, sempre visando o bem-estar físico e mental de cada um.

## Conteúdos

Equilíbrio
Lateralidade
Estruturação Corporal
Coordenação motora fina e grossa
Jogos esquema corporal

## Processo de desenvolvimento

No primeiro contato com as crianças será realizado atividade de equilíbrio e respiração, antes de iniciar as atividades será feita a orientação e simulação para os alunos de como eles irão desenvolver essa atividade, será feita passo a passo tirando as dúvidas do mesmo. Fazer uma linha no chão e pedir para que andem nela, pular de um pé só sobre a linha, engatinhar sobre a linha sem tirar as mãos e os joelhos dela, ficar equilibrado num pé só, e em seguida alternar os pés, equilíbrio com os olhos fechados, senso de direção

com os olhos fechados, equilíbrio agachado, seguir orientação do professor para encontrar um objeto com os olhos vendados. Essa atividade ajudara no equilíbrio, concentração, relaxamento e respiração da criança.

Em segundo momento será realizado atividade relacionada a lateralidade, conhecendo seu corpo. Brincar solicitando que apontem ou levantem as partes do corpo solicitadas. Identificação de esquerda e direita levantar mão direita, mão esquerda, pé esquerdo, pé direito, mostrar o joelho direito, joelho esquerdo, mostrar o olho direito, olho esquerdo, orelha esquerda, orelha direita, mão direita, no pé esquerdo, mão direita no pé direito, mão esquerda no pé esquerdo, mão esquerda no pé direito, mão direita no olho esquerdo, mão esquerda no olho direito, mão esquerda no olho esquerdo, mão direita no olho direito,...será utilizado música, partes do corpo, pop pop, remexo, entre outras relacionadas com as partes do corpo.

Em seguida vamos trabalhar o esquema corporal o objetivo desta atividade é desenvolver o esquema corporal, capacidade de expressão corporal, criatividade e socialização. Separe gravuras, fotografias que têm relação uma com a outra tipo um animal e uma floresta, foto de uma criança e um parque, distribuir as gravuras entre os alunos (em número par). Ao sinal, todos terão que achar seus pares. Quando isso acontecer terão que montar um miniteatro ou mímica que expresse o que está na fotografia. Os outros participantes vão tentar descobrir o que está na gravura dos colegas, sempre lembrando que o professor irá passar as devidas orientações de como realizar as atividades.

A seguinte atividade será realizada de coordenação motora fina, vamos precisar para esta atividade latas e bolinhas, será colocada as latas em cima da mesa distribuído um valor x de bolinhas para as crianças (quantidade iguais para cada um), em uma distância proporcional a idade da criança, de um em um irão arremessar as bolinhas nas latas, vence a atividade quem acertar mais bolinhas dentro das latas.

Atividade relacionada a coordenação motora grossa, será orientado os alunos de como vão realizar esta atividade, um circuito de atividades, andar, pular, correr, saltar, subir descer e engatinhar, esticar uma corda no chão onde

as crianças vão  andar em cima dela, bambolê distribuído no chão num espaço onde cada uma ira saltar dentro do bambolê, corda em zigue zague, vão se equilibrar em cima, será utilizado uma mesa baixa onde os alunos irão subir e descer da mesma, e depois engatinhar em baixo da mesma, depois as crianças vão relatar qual foi a experiência que elas tiveram desta atividade.

## Avaliação

Será um processo contínuo, no decorrer do ano letivo, através de observação, anotações, conversar e avaliar a participação de cada aluno. As atividades serão realizada no decorrer do ano letivo, sendo um processo formativo que ajudara no desenvolvimento integro de cada criança. Essas avaliações serão todas documentadas, pois estamos em um processo contínuo de desenvolvimento. Sempre buscando observar os alunos que ajudam a cooperar, com espírito de liderança, iniciativa de organização assim possibilitando uma avaliação mais promissora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade do fortalecimento das ações previstas na, estruturação e desenvolvimento das atividades com um olhar diferenciado aos nossos pequenos, que por sua vez em seu pleno desenvolvimento ajudara muito em sua formação escolar, através de atividades, representações, observações, assim evoluindo o indivíduo em seus conhecimentos e posteriormente ajudando na realização de suas tarefas. Entende-se que o desenvolvimento infantil, independente da teoria relacionada a ele, tem como pontos principais o movimento, o afeto e o intelecto, o que remete diretamente a psicomotricidade. As etapas do desenvolvimento infantil se dão pelo contato com o meio relacionando o corpo com o ambiente. Para o corpo desenvolver suas funcionalidades é necessário um bom desenvolvimento psicomotor.

Assim visando a importância da psicomotricidade na educação infantil, como peça fundamental neste processo de conhecimento e adaptação as funções e comportamentos ligados ao corpo, se dá a participação de profissionais preparados e dedicados para realizar as atividades proposta.

Podendo observar a participação e colaboração dos alunos para realizar as atividades proposta, buscando sempre novos conhecimentos e se dedicar ao máximo, para proporcionar o melhor aos alunos neste processo multidisciplinar de ensino, tornando este trabalho mais prazeroso possível. o que torna mais gratificante ao nosso dia a dia é ver a participação e colaboração dos alunos, criando vínculos expressivos através das brincadeiras, conhecendo suas emoções e seus limites, podendo assim valorizar cada vez mais nosso trabalho, mostrando seu verdadeiro valor.

## REFERÊNCIAS

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.São Paulo: Scipione, 1989.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MORAES, Paula Louredo. "Coordenação Motora"; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/biologia/coordenacao-motora.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2016.

BRASIL 2012, MEC: www.mec.gov.br acesso em 09/07/2014

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. MEC/SEF. 1998.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre:Artmed, 2004.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade, psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

OLIVEIRA, Andreza, F, S; SOUZA, Jose, M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2, n.1, p.125-146, 2013.

**- A inclusão escolar de alunos surdos na Escola Estadual 19 de Julho no município de Peixoto de Azevedo (Liliane Mendes da Silva; Cleize Maria de Barros Tavares; Valdeci de Carvalho; Luciene Alves de Jesus de Medeiros)**

# A inclusão escolar de alunos surdos na Escola Estadual 19 de Julho no município de Peixoto de Azevedo

Liliane Mendes da Silva
Cleize Maria de Barros Tavares
Valdeci de Carvalho
Luciene Alves de Jesus de Medeiros

**DOI: 10.5281/zenodo.20692402**

## RESUMO

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Estudantes que possuem necessidades especiais vivenciam uma inclusão pouco cuidadosa; reflexo da ausência de discussões pedagógicas sobre os pormenores gerados pela inserção dos alunos em classes regulares. Em face dessas colocações, alguns desafios são impostos à implantação de propostas inclusivas: o papel da escola, as concepções dos profissionais sobre o significado da inclusão escolar, as relações entre ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas para a promoção de aprendizagens diferenciadas. Em face disso, para que a criança surda tenha condições de se apropriar de uma língua e tornar-se bem-sucedida na aprendizagem da língua oral, é necessário o conhecimento adequado de docentes especializados na linguagem de LIBRAS inserindo assim a criança deficiente auditiva no contexto do aprendizado contínuo dentro da sociedade escolar.

**Palavras-chave:** Surdo. Libras. Inclusão social. Atendimento educacional especializado.

## ABSTRACT

People with deafness face numerous barriers to participating in school education, resulting from hearing loss and the way school education proposals are structured. Students with special needs experience poor inclusion; reflecting the absence of pedagogical discussions about the details generated by the inclusion of students in regular classes. In view of these settings, some challenges are imposed in the implementation of inclusive proposals: the role of the school, the professionals' conceptions of the meaning of school inclusion, the relationship between teaching and learning, and pedagogical strategies to promote differentiated learning. Therefore, in order for the deaf child to be able to appropriate a language and become successful in learning the oral language, it is necessary to have adequate knowledge of teachers specialized in the language

of LIBRAS thus inserting the hearing impaired child in the context of continuous learning within the school society.

**Keywords: deaf**, Pounds. Social inclusion. Specialized educational service.

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um país onde a desigualdade é marcada cada vez mais por diferenças de condutas em relação a pessoas consideradas diferentes pela sociedade, dentre elas pessoas com deficiências onde a sociedade deveria adaptar os ambientes para tais e ocorre o contrário. Uma das deficiências comuns e que merece atenção especial é a surdez, no caso da criança, que desde sua infância sofre alguns paradigmas quando o assunto é estar na escola, ter o mesmo tipo de atenção como as outras crianças dentro da sala de aula.

Os autores relacionados no trabalho a seguir realçam e descrevem planejamentos sistemáticos de como a escola e professores devem agir diante de um aluno deficiente auditivo, que muitas vezes, procuram se abster de tal problema nítido do mundo em que vivemos. A pesquisa confirma a realidade de que é possível o aluno surdo viver em harmonia com os estudos desde a pré-escola e conviver pacificamente com seus colegas de classe desde que aja uma interação entre eles, seus professores e a escola onde estuda para que seu aprendizado e educação não seja interferido nem rebaixado por sua deficiência auditiva.

No primeiro capítulo do referencial teórico, contextualizamos um breve histórico da Escola Estadual 19 de Julho localizada no município de Peixoto de Azevedo, em outro momento, foi abordado também, sobre a história da educação dos surdos no Brasil, o qual busca enfatizar alguns momentos vivenciados por eles para melhor compreendermos a sua trajetória de dificuldades, desafios e até mesmo de algumas conquistas alcançadas pela comunidade surda.

Ainda no capítulo I, descrevemos ainda sobre o atendimento educacional especializado, algo muito importante na organização escolar dos alunos surdos participantes das escolas regulares.

Na sequência foi descrito sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que é a segunda língua oficial do país, e ainda no capítulo II será abordado um pouco de seu surgimento na história da sociedade e em especial da comunidade surda. Foi abordado ainda as concepções sobre surdez.

Já no capítulo III constam alguns subtítulos quais tratam da inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino, nos mesmos apontam reflexões, questionamentos e perspectivas para uma educação inclusiva.

O trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa de campo de caráter exploratório, qualitativo, a fim de observar e investigar como é o andamento e a ordem de ministrar aulas diante de alunos surdo na Escola Estadual 19 de Julho localizada na cidade de Peixoto de Azevedo.

Foi realizado um questionário, onde os mesmos foram entregues para os professores da entidade, totalizando dez questões fechadas, onde refere se sobre a formação pedagógica e experiência na inclusão de alunos deficientes auditivos para professores.

Infelizmente, o que vemos hoje, é a falta de amparo que o governo não oferece aos professores e diretores escolares para tal função e missão. Não estão preparados para recebê-los nem os educar em sala de aula. As escolas não foram e nem são adaptadas para isso. As consequências são que os alunos surdos sofrem diante disso, resultado em uma perda em seu aprendizado consequentemente em sua habilitação para o futuro.

## OBJETIVOS

### Objetivo Geral

Proporcionar uma reflexão sociocultural sobre o conjunto de problemas que envolve a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares da rede pública de ensino no Município de Peixoto de Azevedo.

**Objetivos Específicos**

Analisar a importância de um trabalho bilíngue na prática pedagógica dos professores que atuam com alunos surdos em turmas regulares de ensino.

Relatar como é feito o Atendimento Educacional Especializado/ AEE para o aluno surdo em uma escola regular.

Distinguir como tem sido a prática de inclusão do aluno surdo em relação ao que é estabelecido por Leis.

Identificar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado/ AEE para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno.

**JUSTIFICATIVA**

A escolha do tema surgiu a partir do momento em que foi possível perceber as dificuldades que são enfrentadas pelos alunos surdos que frequentam as escolas regulares de ensino. Isso despertou um grande interesse em pesquisar sobre a temática. A presente pesquisa teve como objetivo, investigar, se as práticas pedagógicas têm atendido as necessidades educacionais dos alunos surdos em escolas regulares se realmente tem acontecido a inclusão dos mesmos. Assim considerando a realidade das escolas públicas, onde se tem alunos surdos matriculados.

Foi embasado um estudo onde analisamos a realidade e perspectiva da prática pedagógica para os alunos surdos, pois são visíveis a necessidade de mudanças nesse ensino. Pois, ainda em pleno século XXI, mesmo com as leis e órgãos responsáveis pela causa dos alunos com deficiência auditiva, não tem sido suficiente para sanar as necessidades da comunidade surda. Diante disso

a inclusão do aluno surdo na classe regular de ensino tem sido um grande desafio ainda na atualidade.

O mundo está em constante transformação, então precisamos que haja mudanças também em relação a aprendizagem dos alunos surdos no Brasil, pois a constituição prega que educação de qualidade é direito e acesso de todos, apesar de quaisquer que sejam suas necessidades.

Esta pesquisa contribuirá com informações sobre o processo de escolarização e as dificuldades diante da inclusão do aluno surdo, através do mesmo será relatado como está sendo a realidade desse atendimento e pretende-se mostrar a sua perspectiva. E o conteúdo aqui esboçado, busca contemplar diversos tipos de leitores, como: surdos, ouvintes, estudante, professores ou até mesmo curiosos.

## CAPÍTULO I

## HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Este capítulo propõe contextualizar um breve histórico da educação dos surdos no Brasil, procurando enfatizar alguns dos momentos vivenciados para que possamos compreender melhor esses acontecimentos assim conhecendo também as dificuldades e conquistas alcançadas.

### Histórico da Escola Estadual 19 de Julho

A Escola Estadual “19 de julho” fica localizada à Rua Cristal, nº 314, Bairro Centro, no município de Peixoto de Azevedo/MT. Foi criada pelo Decreto Nº 232 e publicado no diário oficial do dia 26 de setembro de 1983. É mantida pela rede oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação (Convênios: PDE, PDDE e Merenda Escolar).

A história da escola 19 de Julho está intrinsecamente ligada à da história de Peixoto de Azevedo, por sê-la, a primeira da comunidade peixotense, que,

outrora aglomerou- se nessa região em busca do tão sonhado e procurado ouro, e que aqui foi encontrado. Por ser oriunda do garimpo, a cidade fugia a todos os padrões que o povo brasileiro, em geral estava acostumado a ver e viver. O importante foi à luta do povo pela sobrevivência, e a esperança de construir uma vida melhor, num lugar tão diferente de todos, e a preocupação com a formação dos seus filhos.

A base econômica peixotense era o garimpo atraindo desta forma um fluxo migratório de todas as regiões do país, sendo em maior número as do Sul, Sudeste e Nordeste e um povoado urbano começou a se formar, devido ao grande movimento e o fluxo de crianças sem escola. Houve a necessidade da criação da primeira escola estadual, que levou o nome de 19 de Julho, por ser o dia do início do processo de fundação desta unidade escolar.

O município está localizado ao norte do estado do Mato Grosso e tem uma área de 16.000 Km2, limita-se ao norte com o município de Matupá e o estado do Pará, ao Sul com o município de Terra Nova do Norte, a Leste com São José do Xingu e a Oeste com Nova Guarita. Localiza-se a 690 km da capital Cuiabá. A escola quando construída, era um prédio de madeira localizado à Rua Ministro Cezar Cals, esquina com a Rua Coronel Lauro Leite, no Centro, onde hoje está localizada a praça principal da cidade. Seus cursos ofertados eram do pré-escolar ao Ensino Fundamental, entretanto, devido à demanda de alunos a escola tinha quatro turnos, sendo três no período diurno: das 07h00min h às 10h00min h, primeiro período; das 10h00min h às 14h00min h, segundo período; das 14h00min h às 17h00min h, terceiro período e um turno no período noturno.

Por não comportar a quantidade da clientela em sua estrutura física, e devido o aumento populacional vindo em busca de melhores condições de vida, a escola passou a atender através de salas anexas nos bairros da cidade. Conforme eles iam surgindo implantavam-se salas de aula agregadas à Escola 19 de Julho. Com o passar do tempo a comunidade foi se organizando, criando novas escolas independentes nos bairros, então, as salas anexas foram extintas.

Em 1989 ocorreu sua mudança de sede, passando da Rua Ministro Cezar Cals para a Rua Cristal nº. 314, onde era sede passou então, a ser salas anexas, apenas para o exercício do corrente ano. O novo prédio, com outras características físicas, com melhores estruturas, todo de alvenaria e com capacidade para atender 45 turmas em três períodos: matutino, vespertino e noturno. Com o passar dos anos, e com o objetivo de oferecer melhores condições pedagógicas, reduziu-se uma sala de aula para proporcionar aos alunos uma biblioteca.

À medida que os alunos iam terminando o ensino fundamental tinham que se deslocar do município de Peixoto de Azevedo para a cidade de Matupá, pois era o local mais próximo que oferecia o Ensino Médio. Diante desta realidade, à partir de 1991, foi possível a criação do Ensino Médio não Profissionalizante (Propedêutico) e também o Técnico em Contabilidade, conforme reforma educacional, e através de decreto do governo federal, o ensino Técnico em Contabilidade foi se extinguindo gradativamente a partir de 1995, e final de 1997 ele deixa de existir.

A instituição continuou a ofertar o curso do ensino fundamental e o curso Não Profissionalizante até a data acima mencionada. Mas, devido à polarização defendida pelo governo (SEDUC), a preferência sempre foi para o Ensino Médio. Então a partir de 2009, “ela” deixa de atender o ensino fundamental e passa a ser uma escola de Ensino Médio com a modalidade regular e Ensino Médio Integrado com ao Ensino Profissionalizante: Técnico em Administração e Informática. Por estar localizada em um lugar centralizado, atende a diversos bairros da cidade, onde a clientela é diversificada.

Os alunos aqui atendidos no ano de 2016 tem faixa etária entre 14 à 18 anos, no período diurno, sendo 13 turmas no período matutino, 11 turmas vespertino, o período noturno funciona com 08 turmas com alunos acima de 18 anos, salvo alguns alunos menores de idade que estudam a noite por questões particulares, com a autorização dos pais. As turmas são constituídas por 35 alunos em média, considerando que há alunos com laudo inserido nestas turmas, neste contexto, a escola dispõe de uma sala de recurso multifuncional para atender os alunos PNE.

O efetivo da escola é constituído por um diretor, três coordenadores pedagógicos, uma secretária e quatro auxiliares, quarenta e seis professores, duas bibliotecárias, um técnico de laboratório, dois técnicos de laboratório de Ciências da Natureza, três guardas noturnos, seis apoios administrativos/limpeza, seis apoios administrativos/nutrição escolar. A Escola apresenta um índice de desistência noturna elevado, pois um grande número de alunos trabalha e no decorrer do ano letivo ficam sumidos pelo cansaço, gravidez, pessoas com dependência química, o que os levam a desistir.

Sendo este o grande desafio socioeconômico, cultural e políticos. E nesse contexto, sabemos que a finalidade do Ensino Médio Regular é preparar o indivíduo para dar continuidade aos seus estudos, ingressar no mercado de trabalho através de uma formação básica nos aspectos científicos e tecnológicos, desenvolver seus valores humanos, éticos, morais e culturais, bem como o espírito colaborativo para com a comunidade na qual está inserido.

No entanto, são visíveis as mudanças pelas quais passam o mundo e a sociedade, sendo que estas ocorrem de forma desigual, do que é reproduzido no ambiente escolar, tornando desafiador o trabalho do profissional da educação que às vezes não está preparado para atendê-los em suas pluralidades e singularidades. Estas dificuldades estão, em parte, relacionadas ao descompasso entre as mudanças sociais e as educacionais, sendo ainda que esta, geralmente está defasada em relação à outra.

## Marco Conceitual

A escola Estadual 19 de julho se propõe a trabalhar as questões étnico-raciais por todas as áreas com ênfase na área de ciências humanas buscando sempre o princípio da igualdade entre os seres humanos perante a sociedade.

A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Há, entretanto,

necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos, a educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade.

O respeito aos direitos e liberdades humanas, primeiro passo para a construção da cidadania, deve ser incentivado. Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade.

É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças, preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

A Escola 19 de Julho conta com a sala de recurso para alunos portadores de necessidades especiais, ofertando materiais de apoio para que os professores juntamente com os alunos possam estar buscando técnicas para desenvolver a capacidade cognitiva e com isso ampliar as possibilidades de aprendizagem e interação dos alunos no convívio escolar e social. A professora responsável pela sala de recurso tem formação em psicopedagogia clínica entre outros cursos, também temos a professora intérprete que trabalha com alunos com deficiência auditiva. E dentro desses princípios desejamos construir uma sociedade em que todos, que dela fazem parte, sejam conscientes de

seus direitos bem como de seus deveres, que se vejam e sintam-se capazes de ir além com firmeza e determinação. E seu conhecimento permitirá essa consciência de transformação social.

Todavia, para formar esse homem crítico e consciente de suas ações e conhecedor de seu poder de mudar, devemos sobre tudo refletir sobre a importância dos valores da ética e solidariedade humana, estarem presentes nas ações diárias do sujeito, independentemente de sua posição ou classe social, pois são valores que farão um grande diferencial na vida de nossos educandos.

Considerando que a filosofia da escola consiste na concretização de oportunizar a inclusão social, étnico-racial, crenças, orientação sexual e que nela os educandos construam seu projeto de vida, bem como sua formação humana e integral. A escola por sua vez tem o papel fundamental para essa construção, uma vez que a mesma trabalha em consonância com a Constituição Federal que nos artigos 205 e 206 garante na forma de lei a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Enquanto instituição pública organizada e com autonomia, garantida nas Diretrizes Curriculares, podendo direcionar e estipular suas metas, suas metodologias, possuindo caráter formador dentro de um processo democrático, despertando no educando seu valor, sua autoestima, fazendo com que todos participem desse processo que é aprender, construir e transformar o mundo que vivemos ainda conforme o autor: Com base nas ideias de Marx pode-se inferir que educar é um desafio social. Assim sendo, esta prática pode tornar-se um instrumento mobilizador para com a situação atual em que vive a

população. É preciso superar uma sociedade voltada à produção aos bens de consumo, que despreza a natureza humana e histórica.

O ser humano precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, modo de expressão e de pensar, ter o direito a uma educação igualitária baseada em princípios democráticos e não de escravidão. Nesse contexto observamos e sentimos que há novos rumos na educação, uma vez que uma nova concepção de currículo trará consigo modificações significativas para o ensino aprendizagem, deve então à escola assumir uma postura inovadora quanto sua função e o seu papel que neste momento está muito além de ser meramente transmissor de conteúdo, mas assumir um papel inovador e transformador onde jovens (alunos) sintam-se envolvidos e fazendo parte desta escola.

Hoje estão matriculados 975 alunos distribuídos em três períodos: matutino, vespertino e noturno sendo 13 turmas no período matutino, 11 turmas no período vespertino e 08 turmas no período noturno.

A educação brasileira segundo a LDB lei 9394/96 tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho. E será ministrada com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento e a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito a liberdade e apreço a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É dever do estado garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito; a universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais; acesso aos níveis mais elevados de ensino; atendimento gratuito em creches; oferta do

ensino noturno regular; oferta de educação escolar aos jovens e adultos, garantindo aos que são trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; programas suplementares para o ensino fundamental público; padrões mínimos de qualidade de ensino; vagas nas escolas mais a residência dos educandos. A educação escolar compreende os níveis e modalidades: I educação básica nos níveis infantil, fundamental e ensino médio; II educação superior.

É finalidade da educação básica desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e complementado com parte diversificada atendendo as características do contexto local. É parâmetro curricular obrigatório para educação básica o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

O ensino da arte, especialmente, as expressões regionais, a educação física. O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A grade curricular da Escola Estadual 19 de Julho possui a organização de acordo com as diretrizes nacionais com o total de oitocentas horas anuais organizados em duzentos dias letivos e cinco dias na semana, divididas nas áreas de conhecimento, sendo seis aulas semanais nas áreas de linguagem, três aulas semanais na disciplina de matemática, áreas de ciências da natureza cinco aulas semanais, e na área de ciências humanas seis aulas semanais. A duração das horas aulas diárias são de sessenta minutos.

Ambiente Físico e Educativo

A estrutura física da Escola Estadual “19 de Julho” é composta da seguinte forma: treze salas de aula de quarenta e oito metros quadrados, que possuem em média trinta e cinco carteiras, quatro ventiladores, um ar condicionado um quadro branco e uma mesa com cadeira para o professor. Uma sala para os professores na qual contém duas mesas retangulares para reunião, quatro mesas de computador, dois monitores, dois gabinetes duas impressoras HP laser 1018, um bebedouro, um armário de canto, quatro roupeiros com dezesseis portas cada, treze cadeiras giratórias, um jogo de sofá de dois e três lugares e dois banheiros para os funcionários. Dois banheiros para alunos (sendo um masculino e um feminino).

Dois banheiros para portadores de necessidades especiais (sendo um masculino e um feminino). Um laboratório de informática LIED contendo, trinta e nove monitores, vinte e oito gabinetes, três impressoras (03 Samsung sendo 02 ML 2010 e 01 ML 2851 ND), trinta e oito mesas para computador, duas mesas retangulares, um armário de aço com duas portas, um roupeiro com dez portas, um armário de madeira tipo compensado com quatro gavetas, trinta e seis cadeiras giratórias, uma cadeira almofadada, vinte e duas portas CPU estabilizadores, oito portas estabilizadores e vinte sete estabilizadores de energia.

Um laboratório de informática Brasil Profissionalizado contendo: dez computadores. Três laboratórios de Ciências da Natureza, e um laboratório de Matemática os quais foram liberados em dois mil e quatorze, e estão em fase de organização para o ano letivo de dois mil e quinze, considerando que os mobiliários e equipamentos enviados pelo programa Brasil Profissionalizado encontram-se encaixotados. Os professores: Elisa dos Santos Cardoso, Jaime Lucas Rocha e Rosangela Menegat Rodrigues, farão a organização dos laboratórios da área de Ciência da Natureza.

O laboratório de Matemática será organizado de pela professora Luciana Ortega Zanatta Rodrigues e alunos do PIBID Colíder/ Matupá. Uma cozinha com dispensa para merenda e refeitório, equipada com um freezer, duas geladeiras, dois armários de aço, um armário de madeira, duas mesas de inox, dois fogões tipo industrial de quatro e seis bocas com forno, um liquidificador

industrial, uma batedeira industrial, vinte cinco mesas próprias p/ refeitório, com banquetas acopladas, dois paneleiros com três portas cada, de aço, um bebedouro.

Uma dispensa para material de limpeza equipada com um arquivo de quatro gavetas e um roupeiro com dezesseis portas. Uma quadra poliesportiva coberta. Uma sala para funcionar a cantina da escola, com um balcão e um freezer. Uma sala para aulas de vídeo e atividades culturais equipada com dezesseis bancadas com três cadeiras, cinquenta e duas cadeiras almofadadas, um gabinete, um DVD home theater system, um data show, um extintor de incêndio, uma mesa retangular.

Uma sala de jogos equipada com uma mesa de tênis de mesa. Uma Sala para leitura equipada com uma mesa retangular de vidro com seis cadeiras, vinte oito almofadas, um jogo de sofás em estado de deterioração (a sala de leitura está desativada no momento devido está sendo usada para guardar os materiais em desusos).

As dependências administrativas estão assim divididas: uma sala na qual funciona a secretaria da escola, contendo os seguintes mobiliários: dezessete arquivos de aços com quatro gavetas, três arquivos de madeira tipo compensado com quatro gavetas, três armários de aço com duas portas, sete escrivaninha com duas gavetas, duas mesas para computador, seis cadeiras giratórias, cinco monitores, cinco gabinetes, um Notebook - Positivo Mobile Z365, uma fotocopiadora Samsung SCX-5637FR, cinco Nobreak, uma impressora HP 2035, uma impressora HP 1102, uma impressora HP 2050, um balcão com pedra de mármore, um relógio ponto, um ar-condicionado Gree, um ar-condicionado Midea, uma Geladeira Consul 280, um Modem, um Roteador, um Switch com oito portas, um aparelho de telefone fixo Intelbras, um aparelho de celular Samsung GT-E1195L, e um extintor de incêndio.

Uma sala da Direção / Coordenação Pedagógica(anexa) equipada com cinco mesas retangulares, duas cadeiras giratórias, uma cadeira almofada, um jogo de sofá, uma mesa de centro, três monitores, três gabinetes, quatro armários de aço com duas portas, cinco armários de madeira tipo compensado com quatro gavetas cada, uma impressora HP 1516, um fotocopiadora

Samsung SCX-5637FR, uma impressora Brother MFC – J6510DW, um equipamento de som ambiente, um aparelho de celular e um aparelho de telefone.

Uma sala funcionando a biblioteca com: um roupeiro com dezesseis portas um computador completo, uma mesa retangular com quatro gavetas para o computador, um estabilizador, uma impressora, um arquivo de aço com três gavetas, um arquivo de madeira tipo compensado com quatro gavetas, um armário de aço para alunos, uma mapoteca, um armário de aço com duas portas, um ar-condicionado, nove prateleiras, nove mesas redondas e vinte sete cadeiras, um aparelho telefônico.

O acervo bibliográfico da Escola é constituído de três mil oitocentos e oitenta e dois livros, estando incluído neste os dicionários, quatrocentos e dois DVDs didáticos, nos quais podemos destacar: Grandes Educadores; Sua escola, nossa escola; Matemática em toda parte; Teorias e Conceitos; Temas Sociológicos; Questões práticas; Geografia Geral; TV Escola; Ações Educativas; Geração Saúde; Salto para o Futuro e Filosofia e a Educação. Cinquenta DVDs de filmes originais, sendo literários, documentários, históricos, dentre outros. Uma sala denominada almoxarifado, onde estão guardados os documentos inativos, materiais didáticos e produtos de limpeza.

A Escola dispõe também de materiais e recursos pedagógicos sendo: três murais, uma TV 29’ e uma TV 20’, um sistema de som nos corredores com três caixas de som, quatro aparelhos de Datashow, uma tela de projeção, um aparelho Flip-chart, duas caixa a de som amplificada, uma máquina fotográfica digital, uma filmadora, mapas, banners, um Globo, um Planetário, uma encadernadora, um home theater com DVD, karaokê, três grampeadores, um bebedouro que fica localizado no corredor da escola, e materiais de apoio didático/pedagógico. Podemos dizer que a Escola Estadual “19 de Julho” de Peixoto de Azevedo/MT, dispõe de uma boa estrutura física, o espaço físico do pátio é bom, arborizado, gramado, os corredores são amplos e bem arejados, considerando ainda que a escola é centralizada e atende a grande maioria da clientela urbana que usufrui do Ensino Médio Regular. Diante disso, podemos assim analisá-la: as salas de aulas são espaçosas.

A sala dos professores é um ambiente agradável, porém o espaço físico é pequeno para atender as necessidades da escola. Todos os laboratórios da escola encontram-se em fase de reestruturação, salvo o laboratório de informática LIED. A cozinha está sempre bem higienizada, as merendeiras com os uniformes adequados, os alimentos são preparados de acordo com as normas estabelecidas pelos órgãos competentes.

A sala de vídeo encontra-se em uma situação crítica, considerando que o espaço físico é pequeno, faz-se necessário pintar as paredes, os mobiliários e os parelhos tecnológicos precisam ser reformados ou substituídos. A sala de jogos precisa ser reformada, precisa de equipamentos novos e materiais para prática esportiva. A sala de aula que foi utilizada para sala de leitura, encontra-se atualmente destinada para guardar livro, mobiliários e equipamentos inativos, tornando-se uma extensão do almoxarifado, a sala de leitura especificamente, a qual foi idealizada encontra-se inativa.

A secretaria da escola é considerada como principal setor de uma escola, pois tudo que acontece no ambiente escolar perpassa por ela, tendo conhecimento de tal importância, os funcionários que ali trabalham estão sempre buscando manter a organização para facilitar o andamento dos demais setores da escola, e é neste contexto que funciona a secretaria da Escola Estadual “19 de Julho”.

O espaço físico destinado à direção e a coordenação pedagógica é um ambiente agradável, quase todos os mobiliários e aparelhos tecnológico que necessita para um bom funcionamento, é necessário apenas algumas modificações para se tornar mais organizada. A sala de aula que foi destina para o funcionamento da biblioteca encontra-se bem organizada, porém o seu espaço é pequeno, as mesas ficam aglomeradas, dificultando o acesso de quem utiliza, o acervo bibliográfico é considerado razoável.

Apesar da boa estrutura física da escola, a mesma necessita de uma ampla reforma. As salas de aula precisam ser pintadas, as instalações de climatização precisam ser melhoradas, as fechaduras das portas precisam constantemente ser trocadas, os banheiros, masculino e feminino, precisam urgentemente de reforma na parte hidráulica e encanamentos.

A sala dos professores precisa ser mais organizada, e almejamos a ampliação do seu espaço físico. O refeitório da escola precisa com urgência de uma reforma, pois o forro encontra-se em péssimas condições, com risco de desabar, as calhas precisam urgentemente ser trocadas ou limpas.

A secretaria necessita da construção de banheiros e a construção de um espaço especificamente para o arquivo passivo da escola. A sala de vídeo é um espaço que precisa ser ampliando, tornando a mesma em um anfiteatro, mas a priori a necessidade maior é fazer um palco de alvenaria, a pintura, reforma nos mobiliários, organização e reparos dos aparelhos tecnológicos. O espaço físico da biblioteca precisa ser ampliado, ou construído um novo espaço especificamente para este ambiente. É necessário ampliar o acervo bibliográfico.

A sala de leitura precisa ser desativada, pois já existe a biblioteca, ela pode tornar-se realmente em um almoxarifado ou um espaço para reuniões e ensaios dos alunos. O muro da escola precisa ser pintado e o nome da escola ser escrito em seu local. O espaço escolar destinado ao pátio é grande, precisa ser mais cuidado, limpo mais vezes, as gramas e arvores precisam ser podadas com mais frequência, os corredores da escola precisam lavados diariamente. As pessoas que trabalham na manutenção da limpeza escolar precisam realizar seu trabalho com mais amor e com mais presteza, precisamos desenvolver na escola o sentimento de amor, de zelo, de considerar que este ambiente é de todos, que precisa ser conservado e cuidado por todos.

Os laboratórios precisam de pessoas designadas para exercer as funções de técnicos em laboratórios.

## Breve Histórico sobre a Educação dos Surdos

A educação de surdos no Brasil teve seu início em 1855, quando o imperador do Brasil Dom Pedro II vai até a França e acaba conhecendo o trabalho realizado pelo Instituto de Surdos de Paris, fundado pelo Abade L´Epée. Nesse contexto, Dom Pedro II convida o professor surdo Hernest Huet para

iniciar o trabalho com surdos no Brasil visto ainda não ter nenhum trabalho dessa magnitude no país. A língua de sinais francesa e combinada com os sinais já utilizados pelos surdos brasileiros deram origem à LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

O percurso histórico da educação dos surdos deu se início com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, que atualmente é o Instituto Nacional de Educação de surdos (I.N.E.S.) fundado pelo professor surdo francês Hernest Huet, em 26 de setembro de 1857.

Surgiu na França a primeira escola para crianças surdas, onde foi utilizada a língua de sinais com o intuito de ensinar a ler e escrever, dando assim acesso à educação e transmitindo sua cultura. E assim o método de L'Epée obteve êxito na história da surdez.

O início da educação dos surdos foi um período muito difícil, pois naquela época essas pessoas eram consideradas incapazes de exercer qualquer atividade, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de viver como as demais pessoas, o surdo era visto pela sociedade como um ser não educável, não cidadão.

Diante disso, Guarinello et al (2006), descreve que se começaram a ter iniciativas objetivando a escolarização dos surdos, pondo-se assim na praticidade no país a filantropia e assistência voltada para tal fim. Em meados do século XX, o resultado é a criação de instituições especiais que obtinham o trabalho de educadores com especialização em surdez. Durante essa época, grupos de deficientes auditivos também frequentavam a escola regular, mas não tinham acesso a esse tipo de educação especializada. Assim, esses alunos precisavam de uma oportunidade para se adaptar a esse sistema de ensino convencional. Nos anos 90, surgiram ideias e propostas que tinham por objetivo incluir os surdos no ensino regular. Foram reformuladas essas estratégias e as instituições deveriam reconhecer, respeitar, considerando assim os alunos surdos, no contexto para elaborar suas propostas didáticas.

Para o Egito os surdos eram adorados, considerados como criaturas sobrenaturais, tratadas como deuses, os consideravam como uma divindade, uma espécie de mediador entre Faraó e os homens. Na Grécia eram

considerados inválidos e estorvos para a sociedade, então eram condenados à morte, laçados do alto do topo dos rochedos. Aristóteles foi o que mais destacou a deficiência por considerar que quem não falava, não possuía a linguagem nem tão pouco formava o pensamento, sem a audição os surdos ficavam longe dos ensinamentos e com isso, não adquiriam o conhecimento tão valorizado por essa civilização. Os Romanos privavam os surdos de direitos legais, não podiam se casar e não herdavam os bens da família e diante da religião, a igreja católica considerava os surdos sem salvação, ou seja, não iriam para o reino de Deus após a morte, relata Strobel (2008).

Pode-se dizer que a condição do sujeito surdo era a mais miserável de todas, pois a sociedade os considerava como imbecis, anormais, incompetentes. Os surdos passaram por momentos muito difíceis até que aos poucos conseguissem deixar de ser considerado como “aberrações”.

No início do século XVI as pessoas começaram a admitir que os surdos poderiam aprender, se houvesse procedimentos e práticas pedagógicas que tivesse interferência sobrenatural, descreve Lacerda (1998). Há relatos de vários pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, diz o autor, apresentando diversos resultados obtidos com essa prática pedagógica. Era tido então como propósito da educação dos surdos que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Então, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

Também tinham como objetivo sobre essa aprendizagem a conquista do direito de os surdos herdar os títulos e bens de sua família.

Os surdos eram vistos como ineducáveis, em consequência disto, considerados como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecida às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade argumenta Dias (2006).

As pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tidas como um castigo divino, descreve Fernandes (1998). Em alguns lugares do mundo, durante a idade média, eles eram tratados indignamente, postos a morte em fogueiras (durante a inquisição) ou apedrejados, conta o autor. Muitos eram mortos ao nascerem e outros, cuja família não tinha coragem, eram escondidos e passavam a vida sem a sociedade saber de sua existência.

As experiências iniciais de educar o surdo, Lacerda (1998) diz que se tinha uma grande atenção voltada a fala, e a escrita que também realizava um papel fundamental. Eram de grande utilização os alfabetos digitais. Os próprios professores foi quem o inventou, porque diziam que os surdos não podiam ouvir a língua falada, mas que poderiam entender com os olhos, diz o autor. Falava-se também da capacidade do surdo em relacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem utilizar da fala. Sendo assim muitos professores de surdos deram início ao ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras, descreve o autor.

Em seu início, Lacerda (1998), diz que, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém, no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente pessoas oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos.

Foi observando grupos de surdos, que o Abade de L’Epée percebeu que eles desenvolviam uma excelente comunicação gesto-visual, continua Lacerda (1998). Com base nesta observação, desenvolveu um método educacional, denominado de "sinais metódicos", apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos. O processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de

ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes.

Jannuzzi (2004), também comenta que, o Abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) acreditava na importância do envolvimento dos surdos na formação de uma língua que suprisse as suas necessidades, assim, juntou-se com L'Epée no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris, de 1800 até 1820.

Também o francês Auguste Bébian, de acordo com Guarinello (2008), um ouvinte, resolveu aprender a Língua de Sinais no Instituto de Surdos de Paris, pois acreditava que os professores das escolas de surdos teriam que ser surdos e a língua de sinais deveria ser utilizada em sala de aula. Bébian escreveu o livro Mimographia, em 1822, sendo considerado como a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais.

O Oralismo, segundo Silva (2003), vigorou na educação do aluno surdo por um longo período, até mesmo nos dias atuais encontramos escolas de educação de surdos que seguem essa perspectiva. Nesta filosofia são utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral.

Dias (2006, p. 42), conceitua que:

> A filosofia bilíngue, segundo análises de “não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar”, pois ela considera as características e opiniões dos próprios surdos, de acordo com o seu processo educacional.

É fundamental a sociedade saber que a questão do Bilínguismo não é que estão querendo privilegiar ou menosprezar quaisquer das línguas, mas que querem oportunizar as pessoas surdas, as condições de poder utilizar das duas línguas, porque o número de pessoas surdas na sociedade é a minoria, e isso causa um certo preconceito e até mesmo falta de conhecimento sobre a língua

de sinais. O bilinguismo seria uma das maneiras de realmente fazer acontecer a inclusão dos surdos, pois a mesma os permitiria viver em quaisquer ambientes, podendo utilizar da Língua Brasileira de Sinais ou a Língua Portuguesa, suprindo suas necessidades de comunicação com a sociedade.

Fernandes (2008) diz que em muitas pesquisas o bilínguismo tem ganhado apoio na área da surdez em meia questão escolar da comunidade surda, pois os estudantes surdos vivem uma trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios.

Ainda que os alunos surdos tenham a educação bilíngue reconhecida na Política de Educação Especial, Brasil (2005) descreve que, a educação é caracterizada com o ensino escolar da língua portuguesa e da língua de sinais, apesar de haver o ensino das duas línguas para educação escolar do aluno surdo, ainda não se deixa claro qual a língua que deverá ser usada pelo professor em sala de aula.

Conforme Declaração de Salamanca:

> A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões e a desenvolver a linguagem oral. Assim se deu o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Hwet e a língua dos sinais utilizada pelos alunos. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia os especialistas. Assim a comunidade surda veio conquistando seu espaço na sociedade. Hoje podemos observar que os governos têm preocupado com a inclusão. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 15).

No início do trajeto de ensino de surdos, era trabalhado para desenvolver a oralidade, professores não especializados na área era quem realizava o mesmo. Até o momento em que esses alunos tiveram a oportunidade de conhecer a língua de sinais Francesa trazida por Huert.

Após tantas dificuldades e preconceitos, a comunidade surda tem tido algumas conquistas ao decorrer de todo esses anos, possibilitando a cada conquista um passo para uma inclusão que tanto almejamos.

Ainda sendo uma de modo geral, Lopes (2011) diz que, houve importantes mudanças que ficaram marcadas na educação dos surdos no Brasil,

nos últimos anos. Especificamente no cotidiano escolar da educação básica, assim como também o crescimento da contratação de professores surdos.

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

A presença da escrita do português nos processos educacionais, segundo Lodi (2013), é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional.

Em se tratando do processo de inclusão educacional de alunos surdos, Merselian & Vitaliano (2011), relatam que, atualmente em nosso pais convivemos com duas tendências, quais sejam: a que prevê a inclusão dos alunos surdos desde o início de seu processo de escolarização, apresentada em alguns documentos divulgados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEEP/MEC) defendida por comunidades surdas e alguns especialistas da área, a qual considera que o processo de inclusão e inviável para alunos surdos e que, caso ocorra, este deve se dar nos anos finais do nível fundamental II. Antes deste nível recomendam que tais alunos tenham sua escolaridade junto aos seus iguais em salas especificas para alunos surdos, ou em escolas especiais.

A educação bilíngue é um dos maiores desafios que os alunos surdos ainda enfrentam na atualidade, pois seus direitos estão pautados em decretos, artigos, e políticas de educação, mas na pratica está totalmente defasada, fazendo com que isso dificulte mais ainda a inclusão dos alunos surdos na escolarização de ensino regular.

Vivemos em um país onde a desigualdade é marcada cada vez mais por diferenças de condutas em relação a pessoas consideradas diferentes pela sociedade, dentre elas deficiências físicas onde a sociedade deveria adaptar os ambientes para tais e ocorre o contrário. Uma das deficiências físicas comuns e que merece atenção especial é a surdez, no caso da criança, que desde sua meninice sofre alguns paradigmas quando o assunto é estar na escola, ter o mesmo tipo de atenção como as outras crianças dentro da sala de aula.

**Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Entendemos que a inclusão escolar norteia princípios interiores e valores que corroboram com a missão escolar na formação cidadã e humanística dos educandos pois perpassa à construção e prática de uma política educacional voltada para essa realidade.

Sabe se que além dos objetivos e garantias para a educação de modo geral citadas na constituição, também garantem agora as pessoas com deficiência ter acesso ao atendimento educacional especializado argumenta Mantoan (2011).

E a autora ainda ressalta que esse atendimento é um tratamento diferenciado que deve beneficiar e não excluir o aluno com deficiência, privando os assim do seu direitos e garantias relacionados a educação escolar. Assim ele é visto como acréscimo na vida desses alunos, ou mais que um simples acréscimo o direito básico a educação.

Então atendimento educacional especializado é um instrumento que leva a concretização do direito a educação.

Segundo Mantoan (2011) o atendimento educacional especializado vem atuando de duas maneiras bem diferentes, a primeira é a que acaba

acarretando em discriminação por ser executada em organizações (escolas separadas) as chamadas de especiais ou especializadas, para então atender somente pessoas com algum tipo de deficiência, as quais podem cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental lá, e isso acaba substituindo o acesso escolar regular comum do aluno.

Existem pessoas que defendem esse tipo de ensino segregado, pois pensam que o aluno está tendo acesso à educação comum para todos, sendo que o que estão fazendo é desconsiderar os requisitos mencionados e extraídos da Constituição e demais tratados sobre a educação.

Dá-se também a entender que os alunos com deficiência não devem frequentar ambientes coletivos como forma de buscar seu desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania, dando a compreender que os mesmos não têm direito ao Ensino básico obrigatório, Mantoan (2011).

Já a segunda forma de executar esse ensino especializado é a mais propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, que é o aluno surdo frequentar o mesmo ambiente por alunos com ou sem deficiências, dentre outros fatores, Mantoan (2011).

Essa maneira de atendimento busca oferecer aquilo que possui de específico na formação de cada aluno com deficiência sem impedir que o mesmo frequente ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais, então dessa forma educação especial é realizada como apoio a aprendizagem do aluno e não permitindo ao mesmo a negação de acesso aos seus direitos a educação básica.

É importante saber ainda que se os serviços da educação especial forem totalmente substituídos pelos oficiais, fica então caracterizado a negação de direitos ao indivíduo finaliza Mantoan (2011).

A inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, de acordo com Brasil (2009), atualmente, no Brasil é um desafio. Essa constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, cuja prerrogativa é a igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao

contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ainda em pleno século XXI a problematização da inclusão de alunos surdos tem sido constante, pois assim como qualquer pessoa eles são herdeiros dos direitos iguais para todos, mas eventualmente isso não tem acontecido. Porque se realmente esses direitos estivessem em pleno desenvolvimento não haveria ainda nos dias de hoje tais problemas de inclusão.

Brasil (2002), diz que dentro dessa perspectiva de inclusão do aluno surdo, um meio que pode contribuir para esse processo é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo com o artigo 3º do Decreto 7.611/2011 compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

O Atendimento Educacional Especializado é um dos meios importantíssimos que contribui no desenvolvimento da aprendizagem e inclusão do aluno surdo, pois o mesmo trabalha com práticas pedagógicas diferenciadas buscando atender as especificidades de cada aluno.

A inclusão educacional apregoa a obrigatoriedade de as escolas públicas oferecerem educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando a diversidade de cada um deles, segundo Gomes (2010). Este preceito é tido como um discurso de solidariedade, mas muitas vezes é contraditório, pois não delimita caminhos para a superação da exclusão que ainda assola o cenário escolar, pois as escolas públicas têm o dever de oferecer uma educação excelente para todos os estudantes, atendendo as diversas necessidades que houver em meio deles.

A escola pública tem o dever de oferecer ensino de qualidade para todos, e ainda criando caminhos para superar a exclusão que existe em seu meio.

De acordo com Brasil (2009), as práticas do atendimento educacional especializado devem ocorrer em locais propícios como salas multifuncionais, contendo materiais didáticos e contendo um professor que tenha formação na área de atendimento educacional especializado, assim oferecendo suporte e acesso ao conhecimento para seus alunos.

Conforme Brasil (2002) é de suma importância o atendimento educacional especializado para o desenvolvimento cognitivo de alunos com alguma necessidade especial no ensino regular. O professor da sala de AEE e da sala regular devem atuar em parceria, para que dessa forma troquem ideias para a realização de atividades pedagógicas que possam beneficiar o acesso do aluno ao currículo, permitindo ter uma relação com o grupo promovendo uma educação inclusiva. Vejamos então que quanto mais o atendimento educacional especializado for realizado nas escolas onde há alunos matriculados que necessitam desse atendimento, mais benefícios trará aos mesmos, contribuindo para a inclusão e ainda amenizando atos discriminatórios.

Um trabalho em conjunto deve ser realizado entre o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado e da sala regular onde estiver matriculado o aluno surdo, para que através dessa aliança os profissionais da educação posso contribuir de maneira satisfatória na vida escolar e social do aluno com surdez.

O atendimento educacional especializado identifica, segundo Brasil (2009), elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Para que possam atuar no AEE, de acordo com Arrais, Rodrigues e Correio (2014), é dever do professor ter formação específica para este exercício, que é atender aos objetivos da educação na perspectiva da educação

inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, que sejam indicados para essa formação, os professores devem estar sempre atualizando e ampliando seus conhecimentos em conteúdo específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Galvão & Miranda (2013), detalham, que, o atendimento educacional especializado em sua atual legislação, inclui se de práticas pedagógicas onde essas são focalizadas na inclusão escolar de alunos, público da educação especial, sendo os definidos como: alunos com superdotação, com transtorno global no desenvolvimento ou com deficiências. E esse atendimento especializado pode ser realizados em centros de AEE, ou até mesmo nas escolas regulares de ensino, oferecidos na sala de recursos multifuncionais (SRM), onde o apoio especializado é destinado exclusivamente para os alunos matriculados nas escolas regulares.

O AEE pode acontecer em centros de Atendimento educacional especializado e escolas regulares, mas que o mesmo ocorra preferencialmente nas escolas de ensino regular.

Sobre o AEE descreve Galvão (2013), que o mesmo promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial. Pois está diretamente ligado ao que o autor supracitado afirma que, é importante que o trabalho pedagógico com os alunos com surdez na escola regular seja desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Como alternativa para implementação da educação bilíngue do surdo, foi indicado um período adicional para a execução desse atendimento.

Assim, é afirmativo que o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para oferecimento de conceitos básicos para acompanhamentos das aulas de diversos conteúdos; o Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS para os alunos terem aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para aprenderem o português escrito.

Quanto à questão da educação de alunos surdos no Brasil, os autores Sander & Sander (2011), verificaram que o amparo legal que orienta a inclusão indicando que é preferencialmente na escola regular que devem estudar as pessoas com deficiência. Essa alegação é encontrada nos seguintes documentos: 1) a Constituição

Federal de 1988, cujo art. 208 estabelece como dever do Estado com a Educação que este dever seja efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; 2) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em cujo Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no art. 53. Item III consta como um desses direitos o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; 3) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. º 9394/96, que no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, assim estabelece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Constituição, o Estatuto da Criança e a LDB diz que o aluno que possui qualquer deficiência deve estar matriculado preferencialmente na escola regular de ensino.

A inclusão do surdo na escola deve garantir sua permanência no sistema educacional regular com igualdade de oportunidades, bem como, ensino de qualidade, aponta Guarinello et al, (2008). Os autores continuam dizendo que, assim como todos os cidadãos, os surdos também têm seus direitos, e a inclusão seria um deles, pois é uma realidade ainda muito conturbada onde infelizmente ainda acontece um tipo de inclusão excludente. As pessoas surdas apenas não têm audição sonora, mas tem as mesmas capacidades que qualquer ser humano.

Investir na qualidade do ensino e torná-la uma ação constante, deve ser uma realidade, pois é preciso ir além da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades especiais em classes comuns. O cuidado em

resolver tais problemas está no sentido de impedir o recrudescimento à rejeição, muitas vezes existente na escola, reforçando a exclusão do aluno, impedindo seu reconhecimento e igualdade de direitos.

Segundo Bortoleto, Rodrigues e Palamin (2002/2003) apud Guarinello (2006), a inclusão do surdo na escola garante que ele permaneça no sistema de educação convencional igualando-se com as mesmas oportunidades e qualidade no ensino. É apontado também que a proposta de educação de alunos surdos no ensino regular põe em vista se tal experiência tem a capacidade de inclusão sem alterar como os ouvintes são representados. Esse processo é definido como inclusão excludente, sendo uma forma a partir da qual parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, dentro da escola é praticada a exclusão.

Diante disso, surge a necessidade de não apenas incluir o aluno surdo nessa pequena comunidade escolar, onde irá aprende a interagir não apenas com semelhantes de mesma deficiência, mas também com estudantes ouvintes, mas também da escola ou instituição se organizar de maneira adequada a preparação em receber tal aluno estando preparada para atende-lo da melhor maneira possível visando um único propósito que é sua inclusão na sociedade e educação do mesmo nível que alunos ouvintes.

As políticas públicas, segundo Quadros (2006), para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. Entende-se “dentro da rede regular de ensino” que o aluno surdo deverá ter condições de acesso à escola da esquina do seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais, esse “dentro da rede regular na escola da esquina de seu bairro” passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola, em qualquer instituição onde haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas.

O certo, segundo Arrais, Rodrigues e Correio, (2014) é que a inclusão não significa apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas modificá-las para torná-las mais adequadas às necessidades de todas as crianças, significando ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atualmente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais.

No entanto, voltando o foco para a educação do surdo, pode-se perceber que a inclusão do surdo na escola regular deve perpassar por uma série de medidas para que sua aprendizagem e desenvolvimento sejam efetivados. Dorziat, Araújo e Soares (2011) apud Arrais, Rodrigues e Correio (2014), dizem que a escola precisa criar um ambiente linguístico que favoreça a troca de informação, a oportunidade de comunicação fluente, viva e natural para que seja possível a veiculação dos conteúdos escolares e a consolidação da forma particular do surdo ver o mundo.

Sendo assim o atendimento educacional especializado tem um papel importantíssimo na vida de todos os alunos que precisam desse atendimento.

## CAPÍTULO II

## LIBRAS? QUE LÍNGUA É ESSA?

LIBRAS é uma língua, e porém neste capítulo será abordado um pouco de seu surgimento na história da sociedade e em especial da comunidade surda. Será abordado ainda as concepções sobre surdes.

### Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

A valorização da língua de sinais é questão essencial como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimentos entre as pessoas. Contudo,

em uma prática globalizada, a abordagem deve ser relacional, contextual e não apenas informacional.

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram, segundo Quadros (2006) como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais nos últimos 15 anos. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros. Instaurou- se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos.

Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país. O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil.

Um tipo de deficiência que causa muitas adversidades no processo de socialização é a limitação auditiva, segundo Souza & Porrozzi (2009).

A pessoa surda vivencia, de acordo com Quadros (2004), um grave problema sensorial que resulta em dificuldade de comunicação através da linguagem oral tradicional, gerando a necessidade do desenvolvimento de habilidades em outro canal de expressão, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Dessa forma, Klein & Lunardi (2006, p. 15) diz que é possível entender a surdez “como um território de lutas, um espaço de conflitos de identidades, onde os elementos culturais circulam pelas fissuras e rachaduras dessa comunidade, conformando um labirinto de significados”.

A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é conhecida como a língua natural, ou seja, a primeira língua dos surdos, diz Lacerda (1998), que através dela desenvolve se o pensamento e comunicação. Para ele, o domínio desta linguagem, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos.

A primeira língua adquirida por uma pessoa surda, é a língua de sinais a qual favorece ao mesmo a oportunidade de se comunicar, desenvolver seu pensamento para realizar e alcançar seus objetivos na vida.

Os autores Dizeu & Carporali (2005), complementam os autores citados que é inclusive um meio propagador para o campo gesto-visual, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, similarmente apresenta antagonismos quanto às regras constitutivas. Entretanto, a língua de sinais precisa ser respeitada como língua sim, uma vez que assume a mesma atribuição da comunicação oral.

A língua de sinais deve ser respeitada como qualquer outra língua que exista no planeta, pois ela não é realizada oralmente, mas sim com as mãos, havendo envolvimento de expressão fácil e viso gestual. E assim como qualquer outra língua ela possui o mesmo objetivo que é a comunicação.

É um tipo de comunicação onde é usado os meios visual e espacial para a comunicação, segundo Marques, Barroco & Silva (2013) e, assim como a língua verbal oral, são meios eficientes de comunicação, normalmente utilizadas para estabelecer relações com/entre indivíduos surdos; elas transmitem ideias, desejos, vontades e acontecimentos, e, embora tenham estrutura própria, isso não implica em impedimento de apropriação de conteúdo, visto que dizem respeito à sinalização de conteúdo dos mais diferentes níveis de complexidade.

A expressão LIBRAS, de acordo com Felipe (2009) se dá por sinais envolvendo cinco parâmetros importantes para a realização correta do sinal, a saber: configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento, expressão facial/corporal.

O autor citou os parâmetros que são fundamentais para uma boa realização da língua de sinais, pois são fundamentais para melhor comunicação e compreensão de ambas as partes em uma conversa.

Segundo Harrison (2000) a língua de sinais representa um papel muito importante na vida do sujeito surdo, conduzindo-o assim por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. O autor ainda diz que essa

língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma.

Essas pessoas formam, linguística e culturalmente, um grupo minoritário, segundo Chaveiro, Barbosa & Porto (2008), no entanto, grande parte dos cursos de saúde desconsidera essa faceta social, enfocando a deficiência auditiva apenas no âmbito da patologia.

Segundo Brasil (2005) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, pois com essa inserção pode se futuramente amenizar o grande número de professores em atuação que não tem nenhum conhecimento sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais), e quando se deparam com um aluno surdo na sala de aula, ficam desesperada e assim tendo que urgentemente buscar conhecimento sobre essa língua.

Seria fundamental se todos os professores em um ambiente escolar soubessem o básico sobre a língua de sinais, isso já seria um meio propagador para o avanço da inclusão nas escolas.

Dizeu & Carporali (2005), a língua de sinais possui como meio propagador o campo gesto-visual, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, similarmente apresenta antagonismos quanto às regras constitutivas. Porém, a língua de sinais precisa ser respeitada como língua, uma vez que assume o mesmo ofício da língua oral, a comunicação. Há por isso a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, isto é, em contato com um adulto fluente, claro em LIBRAS, que será para essa criança o meio menos difícil de acalmar sua aprendizagem da língua. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de desempenho direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não abrange acesso à língua de sinais, para que esse se dê de maneira ágil e efetivo, além de isto ajudar para a formação da identidade do indivíduo surdo.

A língua de sinais, segundo Fernandes (2003) e Gesser (2009), igualmente sofrem modificações de um estado para o outro, de um país para o outro, de uma região para a outra. A língua de sinais possuem todos os

aspectos linguísticos, sendo caracterizadas pelo seu aspecto viso-gestual, como o contato visual, a delimitação do espaço no qual os sinais serão efetuados, de modo a serem executados de forma compreensível pelo interlocutor; as condições de iluminação do local onde se pretende efetuar a comunicação, o posicionamento de ambos interlocutores, para favorecer a compreensão de todos os sinais executados por ambas as partes, e o valor das expressões faciais durante a comunicação, que podem transmitir aspectos importantes como intensidade, ironia, desprezo, entre outros.

Para Lacerda (2014), além das especificidades relacionadas à utilização de uma ou outra língua, é necessário primeiramente garantir que o surdo tenha condições de se apropriar de uma língua. Por essa razão, ao considerar que nem sempre as crianças surdas conseguem tornar-se bem-sucedidas na aprendizagem da língua oral, a língua de sinais deveria, portanto, ser oferecida como primeira língua à criança surda, buscando-se evitar o atraso no desenvolvimento da linguagem.

A linguagem, qualquer que seja ela, segundo Petean & Borges (2003), constitui-se talvez no principal meio pelo qual o homem se integra na sociedade. Através dela ele expressa suas ideias, opiniões, desejos e sentimentos. É pela linguagem que a criança aprende sobre o mundo beneficiando-se da experiência viçaria para além das meras imitações e observações diretas.

Os autores Aspilicueta et al (2013), relatam que a comunicação é uma importante dificuldade para a inclusão de crianças surdas na escola regular e a inclusão da LIBRAS na escola, fundamental para sua escolarização. A inclusão da língua de sinais na escola implica a aceitação da cultura surda que, por sua vez, relaciona-se à constituição da identidade surda.

A comunicação é um dos meios mais importantes para que haja uma interação ou inclusão, e dos aspectos que vemos hoje dificultando a inclusão do aluno surdo é a comunicação, pois as crianças de escolas regulares também não tem conhecimento sobre a língua de sinais, e isso dificulta a relação entre um aluno surdo com o ouvinte. Os primeiros passos para o desenvolvimento natural e social do ser humano, segundo Negrelli e Marcon (2006), são dados

dentro da família, pois ela constitui o primeiro grupo no qual a criança é inserida e tem suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais. É na família que se inicia a sociedade, nela os indivíduos organizam conceitos e buscam a maturidade por meio de trocas entre seus membros. Por esse motivo, as maneiras de educar são incessantes. Trata-se de um processo que vai do nascer ao morrer, sendo a família considerada, via de regra, a

principal responsável pela formação do caráter de uma pessoa Dizeu & Carporali (2005) fala sobre a importância para a criança e sua família em ter o contato com a língua de sinais o mais breve possível. Pois quando a família aceita a surdez e também a LIBRAS como sua linguagem, isso facilitará, e ainda proporcionando a criança aquisição e condições de desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua.

A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte.

A família, segundo Almeida (1993) apud Negrelli e Marcon (2006), enfrenta muitas dificuldades para aceitar a deficiência. É uma descoberta traumática e confusa, em que a mesma busca justificativa sobre porquê serem eles os escolhidos. Não raramente negam o fato, ou seja, recusam-se a ver e admitir a deficiência do filho, buscando, na maioria das vezes, um atendimento tardio, o que pode prejudicar o desenvolvimento da criança e de suas habilidades.

A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte.

A forma de pensar, segundo Sassaki (2005), na educação escolar numa perspectiva inclusiva é pensar numa educação onde a escola é de fato um espaço para todos. Onde, de acordo com sua capacidade, o aluno tem o poder de construir o conhecimento independentemente de suas diferenças e constituir-se enquanto indivíduo. É condição para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência o acesso com autonomia e independência ao espaço

físico da escola e materiais pedagógicos, adaptações metodológicas, quebras de preconceitos e estereótipos e medidas para equiparação de oportunidades.

Dessa forma, a educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem a necessidade de provocar mudanças na escola propondo ações que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais.

## Concepções sobre a surdez

A surdez é uma deficiência auditiva, que pode ser congênita ou adquirida, e pode ocorrer ocasionando à perda total ou parcial da audição, e essa perda ainda na infância pode causar dificuldades na linguagem e aprendizagem da criança.

Lacerda (2000) denomina deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é fundamental com ou sem prótese auditiva.

A grande importância da audição no desenvolvimento intelectual e na integração social do indivíduo é que tanto audição como a linguagem, são funções essenciais à comunicação oral entre os homens, segundo Silva (2008).

É pela audição que se originam os processos e mecanismos da formação e desenvolvimento da linguagem. Como esta é necessária à integração social e à aprendizagem acadêmica, torna-se evidente que o dano causado por um distúrbio auditivo representa muito mais do que uma simples redução da capacidade de ouvir, segundo o autor. Daí grande valor que deve ser dado à capacidade auditiva na educação, tendo em vista não só a criança surda, que não adquiri espontaneamente, que necessita de técnicas psicopedagógicas, professores, e aparelhos especiais, mas também a criança hipoacústica, com perdas moderadas e leves de audição, que lhe podem

acarretar desajustamentos, distúrbios de linguagem e escrita, mau aproveitamento escolar e ainda, sem razão, o qualificativo de “retardada”.

Lopes & Leite (2011) dizem que, inclusive a maneira de viver dos pais e familiares influencie sobre de que maneira a criança surda perceberá sua cláusula de deficiente auditiva durante da vida, vários elementos poderão adulterar essa compreensão, tendo como exemplo, a mesma língua e histórias de vida semelhantes, serão sentimentos nesse reconhecimento, permeadas pelas dificuldades de integração.

A respeito de a identidade surda, Klein (2006) diz que este fato está justamente presente nos movimentos surdos, na alma de ser distinto e precisar de recursos visuais para abrir a comunicação. A autora ressalta alguns casos específicos no qual as identidades surdas se manifestam de formas distintos: os surdos filhos de pais surdos; os surdos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos; os surdos filhos de pais ouvintes, que em seguida entram em contato com a agremiação surda e com a língua de sinais; os surdos que se percebem como deficientes e de modo algum chegam a se acomodar em comunidades. Assim, a identidade surda pode ser compreendida como uma fachada que se expressa de variadas formas.

A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte.

A surdez, segundo Negrelli e Marcon (2006) por ser invisível, não é compreendida pelos ouvintes, mas tem uma interferência enorme no desenvolvimento social, educacional e emocional do indivíduo surdo.

Quadros (2000) identificou vários estudos que apontam ser este um dos problemas de saúde mais ignorados no mundo, por falta de atenção e de prevenção. Sem dúvida, a sociedade não se adapta à ideia do deficiente como alguém produtivo, porque valoriza apenas o exterior, encarando a eficiência como um conceito restritivo – o estereótipo da perfeição.

Lacerda (1998) as propostas educacionais direcionadas para as pessoas surdas têm como objetivo oportunizar o desenvolvimento de suas capacidades, mas ainda assim, não é possível observar esse processo na

prática. Muitas práticas pedagógicas que envolve os sujeitos surdos expõe uma série de limitações, e os mesmos, ao termino da educação básica de ensino ainda muita das vezes não são capazes de ler e escrever corretamente, e de até mesmo dominar alguns conteúdos. Essas questões têm preocupado vários autores que temem pelo futuro da comunidade surda em relação a educação escolar oferecida no Brasil, eles buscam

analisar os problemas que levam a esses resultados não satisfatórios.

O reconhecimento entre os surdos é um aspecto muito citado nas pesquisas teóricas da área da surdez, de acordo com Santana & Bergamo (2005) nos quais surge constantemente associada à língua de sinais. Entretanto, a identidade surda se manifesta de várias formas, da mesma forma a língua oral, e pode alicerçar a identidade do surdo, uma vez que o que protege a construção de sua parcialidade é a apropriação de uma língua e não sua natureza oral ou gestual.

Lulkin (1998), relata que, mesmo no caso deles, que têm uma fala que é considerada compreensível e de um modo com um discurso fluente da língua portuguesa, o preconceito persiste pelo fato de eles não ouvirem ou ouvirem em nível bem abaixo do dos ouvintes. Desse modo, “aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, frequentemente passa a ser distinguido como alguém com perda, com carência, com falta de, com deficiência e como pessoa portadora de uma especificidade”.

No que se refere ao processo educacional, Nery e Batista (2004) dizem que é importante discutir propostas que garantam o acesso à Língua de Sinais. Um dos recursos propostos envolve a adoção do intérprete na sala de aula, de tal modo que o aluno surdo recebe a informação escolar em Língua de Sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua e que dá apoio ao professor. Considera-se assim que a presença do intérprete na sala de aula não tem garantido a aprendizagem para o aluno surdo, observando que há situações em que sua interação com o professor é reduzida, e em que a mediação pelo intérprete não a faz comparável à observada com os demais alunos.

Uma boa parcela da humanidade são as pessoas surdas, que a cada dia lutam pelos seus direitos, buscando igualdade e melhoria em sua educação. A sociedade ainda encontra se com os olhos vendados para a realidade da comunidade surda, mas almejamos que isso venha a mudar.

## CAPÍTULO III

## O ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

Neste capítulo constam alguns subtítulos quais tratam da inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino, nos mesmos apontam reflexões, questionamentos e perspectivas para uma educação inclusiva.

### Inclusão de alunos surdos no espaço escolar

Um dos pontos principais da Educação de Salamanca é que ela prevê a educação para todos, independentemente de suas condições. A mesma prevê uma pedagogia centrada na criança e prevê que o governo faça sistemas educacionais que inclua todas as crianças.

A inclusão está ligada ao direito de igualdade a qual desde o século XVIII percorre as lutas sociais, em busca de relações democráticas ou igualitárias. Mas somente no século XX começa a se pensar em um novo caminho trazida em especial, pelos novos movimentos sociais, que ligam o movimento de inclusão com ao do direito a diferença descreve Silva (2003).

A não muito tempo o lugar de uma criança com deficiências era ficar em casa ou em escolas especiais, pois nessa época a escola podia recusar a matrícula dos alunos, dando como argumento de que não era possível atender suas necessidades. Havia uma invisibilidade muito grande em relação a essas pessoas. Mas hoje a legislação garante a esses alunos de serem inseridos nas

escolas regulares, por que lugar de criança deficiente ou não é em todos os lugares em meio a sociedade.

Mas a questão fundamental é, as crianças têm direito a educação de qualidade assim como todos os demais, portanto nos questionamos, somente a realização de uma matricula na escola já permiti uma inclusão deste aluno? Certamente não é somente isso que proporcionar a essas crianças serem incluídas.

Quando um aluno especial chega na escola regular, é necessário que o grupo pedagógico faça um levantamento/ investigação sobre as potencialidades já trazidas por essa criança, e a partir daí sera trabalhado e aperfeiçoado tudo o que ela precisa aprender.

Em um ambiente escolar ou não é de suma importância que as crianças ouvintes saiba lhe dar com as diferenças ali presentes, não somente as crianças, mas todo e qualquer indivíduo, Declaração de Salamanca (1994).

Para falarmos de inclusão social devemos citar antes de mais nada a desigualdade, pois é disto que se trata, pois ela vem de uma palavra muito parecida que é a diversidade.

Sabe se que a desigualdade parte de vários fatores pode ser decorrente a raça, cor, orientação sexual, nacionalidade, religião, características físicas, ideologia e até mesmo características mentais do indivíduo. Esses fatores podem levar a discriminação de qualquer pessoa, assim podendo sofrerem algum tipo de rejeição, resultando na maioria das vezes a exclusão.

A desigualdade vem acompanhado em sua maioria das vezes também do preconceito, pode se então dizer que rejeição pode ser física, social, afetiva e pode inclusive resultar de uma eliminação. Pois a sociedade tem em seus paradigmas um padrão de normalidade que devera existir em cada pessoa.

Mantoan (2011) diz que ao falarmos de pessoas com deficiência e seu direito a educação, logo pensamos em uma educação especial diferenciada, ou seja, em ambientes segregados, isso ocorre devido pensar que tais pessoas são titulares desse tipo de ensino. Portanto essa questão tem sido colocada em destaque, para que possa ser esclarecido que não é dessa maneira que deve ocorrer.

A educação que todos têm direito é aquela que deve ser colocada à disposição de todos os seres humanos, sendo assim é obvio perceber que as pessoas com deficiências também são seus titulares. É possível dizer que a educação tem suas peculiaridades, mas que não é de qualquer forma que a mesma atende ao princípio de igualdade de acesso e permanência na escola. E ainda podemos afirmar que a educação só sera realmente preenchido se o ensino recebido visar o pleno desenvolvimento da pessoa, e seu reparo para o exercício da cidadania.

Quando falamos da educação inclusiva nos referimos também a esse direito de que as pessoas com deficiências também são titulares, pois as mesmas não podem ser excluídas desse direito a educação, com o preenchimento de todos os requisitos. Em ter o acesso a mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, e é simplesmente esse o objetivo, garantir a essas pessoas o acesso a esse direito humano.

Segundo Mantoan (2004) a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. Podemos dizer que a exclusão acontece das mais diversas maneiras.

Atualmente, muitos trabalhos acadêmicos em torno da temática sobre a inclusão de alunos surdos, entre outros com necessidades educacionais especiais no ensino regular, vêm se destacando. Muito se discute sobre essa questão e tem trazido enormes contribuições para a mudança de mentalidade e de postura no atendimento em educação vislumbrando outra realidade.

Mazzota (1996), descreve o movimento da chamada educação inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca (1994) defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Assim, de acordo com a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que na classe regular estejam presentes

todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os a obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

Lacerda (2006) diz que para que haja inclusão é necessário todo um processo, e isso acontece gradualmente, conquistas após conquistas para que possam chegar ao ponto desejado. É necessário criar métodos adequados, ter uma linguagem qual deve ser adequada para possibilitar tal inclusão.

E o professor é responsável por oportunizar este caminho, pois através dele que os alunos tenham a interação com os colegas. Para um aluno ouvinte talvez essa interação nem seja importante, mas para o aluno surdo é mais que importante.

Lacerda (2006), diz que, temos que acreditar que valores e princípios da educação inclusiva sejam capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentaram a segregação, compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva não pode ocultar os problemas todos que esta mesma “educação inclusiva” impõe. Isso é defender que a questão central dos ideais da educação inclusiva se confronta com a desigualdade social presente no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

Em meio a esse cenário, diz Guarinello (2008), que entre a utopia da inclusão e a realidade das escolas brasileiras, está o surdo que, historicamente, não era acreditado enquanto capaz de aprender, mas que no decorrer dos anos foi conquistando o direito ao acesso aos conhecimentos e ganhando espaço dentre as reflexões no âmbito educacional.

Atualmente, os autores Moreira et al (2011), atendendo os pressupostos da educação inclusiva, os surdos estão e devem estar nas escolas regulares em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Botelho (1999) ressalta que, a inclusão escolar dos surdos em escolas para alunos ouvintes tem a premissa de que é necessário reproduzir para o surdo às mesmas condições em que o ouvinte adquire a língua oral.

Diante da fragilidade das propostas de inclusão, Lacerda (2006), diz que, neste sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

Assim, o discurso mais corrente da inclusão a circunscreve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla.

A situação se agrava no caso dos surdos, relata Quadros (2012), por se tratar de um público com características linguísticas e culturais específicas. Com dificuldades para acessar a língua oral, eles evoluem a partir de processos simbólicos ancorados na Língua de Sinais.

Espote, Serralha & Comin (2013), dizem que inclusão é a palavra de ordem no âmbito da escola. Até um tempo atrás, somente a existência de escolas especiais, destinadas a deficientes, bastava para que se acreditasse na igualdade de oportunidades entre deficientes e pessoas ditas normais. Com o entendimento de que frequentar escolas especiais não significa inclusão, pelo contrário, reforça ainda mais a exclusão, no sentido de delimitar o espaço destinado aos deficientes, e com a comprovação de que a evolução da criança deficiente é ainda maior quando, além de frequentar a escola especial, frequenta em outro período uma escola regular, houve um intenso trabalho para incluir deficientes no ambiente escolar regular.

A inclusão, de acordo com Aspilicueta et al (2013), também tem sido vista como algo que propiciará aos indivíduos surdos melhores condições de desenvolvimento por possibilitar o estabelecimento de relações mais próximas com as crianças ouvintes dentro da escola, podendo o surdo, dessa forma, adaptar-se melhor à sociedade ouvinte. Embora atraente essa ideia de inclusão propõe a adaptação dos surdos ao mundo dos ouvintes, submetendo-os a um contexto em que suas características específicas não são respeitadas.

No caso dos surdos, alerta que a educação inclusiva não deve ser norteada pela igualdade com os ouvintes e sim pelas diferenças sócio-histórico-culturais da comunidade surda, apontando a diferença linguística e a inclusão da sua língua materna - a língua brasileira de sinais (LIBRAS) - como pontos fundamentais nesse processo.

Não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão, estas são condições necessárias, mas não suficientes, diz Veiga Neto (2005). Para ele, qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Então, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam esta sociedade. Ele aponta ainda para as dificuldades de uma educação que seja inclusiva sem ser homogênea, de uma educação que acolhe todos os mundos sem que isto represente um só mundo.

A exclusão está posta a serviço de interesses históricos, e provavelmente, está posta para ficar. Assim, torna-se muito difícil modificar uma escola que se constituiu ao longo do tempo obedecendo à lógica da exclusão, quando se toma consciência de que fazer isto num ambiente neoliberal, de capitalismo avançado e de competição, é praticamente impossível. O fato é que vivemos em uma sociedade que pratica uma inclusão perversa e na qual os direitos não são usufruídos na sua totalidade, conclui o autor Veiga Neto (2005).

A superação das limitações e dificuldades encontradas no âmbito educacional começa pela conscientização da importância que cada indivíduo tem, igualdade, liberdade e cidadania desenham um cenário em constante transformação, reconfigurando a sociedade contemporânea. Assim, a exclusão social atualmente se confronta diretamente com a concepção de universalidade dos direitos sociais e da cidadania. Entendemos que a exclusão é a negação da cidadania.

A inclusão é entendida como um movimento competente e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como causa o direito a igualdade na participação e na construção do espaço social.

Ao falar em educação inclusiva, Nery e Batista (2004), relatam que diante disso, tem-se que vislumbrar o âmbito que abrange tal proposta para uma política educacional. Este processo visa não só a integração social, mas tem uma dimensão bem maior, objetivando um movimento que transforme concepções sobre a diversidade humana e a participação das pessoas, com deficiência ou não, em uma sociedade em que todos sejam de fato cidadãos. Este processo tem dimensões políticas, sociais, educacionais, filosóficas que devem atender às diferenças de todas as pessoas. Neste sentido, o Estado tem responsabilidades de proporcionar condições, oferecendo oportunidades e meios para que a inclusão aconteça de fato.

Para Andretta (1999) apud Nery e Batista, (2004), educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais frequentam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. A pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo. Portanto, a pedagogia inclusiva não pretende a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial, contemplando as necessidades de todos os alunos.

Desse modo, Brasil (2002) relata que é fundamental que a escola comum crie ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e explorem suas capacidades em todos os sentidos. Esse posicionamento está consoante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem o propósito de mudar o ambiente escolar.

Essa política busca promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Fica claro que muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes

e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares.

## O bilinguismo na educação dos surdos

Bilinguismo é ter a existência de dois sistemas linguísticos diferentes oferecendo as pessoas conforme sua especificidade.

Durante muitas décadas, de acordo com Lacerda (2000), o trabalho educacional voltado para as pessoas surdas pautou-se nos princípios do oralismo. Na perspectiva de que ensinar os surdos a falar era a tarefa mais importante, criaram-se experiências de educação especial ou de educação integradora sem que ambas, no entanto, mostrassem resultados acadêmicos satisfatórios. A maior parte dos surdos profundos, por exemplo, não desenvolveu uma linguagem oral, e em geral, o desenvolvimento alcançado não foi satisfatório e ainda tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, causando assim um atraso no desenvolvimento global significativo. Acrescentando a isso, estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Mostrando uma alfabetização tardia e com problemas, após anos de escolarização desses sujeitos surdos.

Lacerda (1998), diz que, atualmente, o Bilinguismo tem sido muito discutido na área da surdez devido à inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares assim como as políticas públicas desenvolvidas no Brasil nos últimos 10 anos. O Bilinguismo na área da surdez propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais por ser sua língua natural e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e o Português). Nesse sentido, ao sinalizar, a criança poderá desenvolver sua competência e capacidade linguística em uma língua que irá lhe auxiliar na aprendizagem de segunda língua, tornando-se bilíngue.

Em 1980, Festa & Oliveira (2012), descrevem que, o Bilinguismo no Brasil começa a despontar, tendo como pressuposto básico de que surdo precisa ser bilíngue ou deve adquirir como língua materna a língua de sinais,

sendo essa considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial do seu país. Já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos começaram a liderar o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

A abordagem bilíngue parte do pressuposto que a educação para surdos acontece em duas línguas, segundo Strobel (2008): L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (a escrita obrigatoriamente e oral possivelmente, já que nem todos os surdos tem oportunidades de desenvolver a oralidade, como segunda língua). Dessa maneira, o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tomar acessível à criança surda as duas línguas no contexto escolar. Nesse momento, essa é uma das abordagens dos surdos com grande repercussão atualmente no Brasil, argumenta o autor.

Para que tenhamos um ambiente bilíngue para o aluno surdo, Pereira (2000) diz que é preciso que se pense em uma proposta bilíngue com a presença das duas línguas em questão como sistemas linguísticos naturais da comunidade surda. Desta forma, fica caracterizado que a educação bilíngue passa por conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores culturais e políticos.

Gesueli (2006), diz que a proposta de educação bilíngue se refere, principalmente, à condição bilíngue do surdo, que deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda, sendo a língua majoritária, oral e escrita, trabalhada como segunda língua. Vale ressaltar que a adesão a uma proposta de educação bilíngue retoma a figura que foi apagada, negada na era oralista: a do adulto surdo, o qual tem um papel definitivo no processo de aquisição de L1 e, consequentemente, na construção da (s) identidade (s) surda (s), pois ele constitui-se como interlocutor privilegiado da criança surda.

Dizeu & Carporali (2005), complementa dizendo que, o bilinguismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança

surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito).

Dentro dessa proposta, Lacerda & Mantelatto (2000), dizem que, o bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, consequentemente, um desenvolvimento integral.

Esse movimento visou incorporar as línguas de sinais das comunidades surdas às práticas educacionais, segundo Lacerda (2000). O autor continua dizendo que a abordagem bilíngue para a educação de surdos, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”.

Ele diz também sobre a proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. Essa proposta de educação bilíngue defende ele, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

A legislação vigente prevê, segundo Guarinello (2006), que sejam consideradas as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de que tenham oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social. Na perspectiva da inclusão, esses aspectos se configuram em termos de acesso gratuito ao ensino fundamental, e ao ensino médio.

O autor supracitado continua dizendo que a legislação educacional, por meio da Lei no 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de língua de sinais.

As definições previstas por lei na inclusão do surdo na educação básica e reforma das escolas para recebimento de tais alunos não é vista na prática no Brasil. A grande maioria das escolas ainda está distante de alcançar tal êxito em garantir a educação desses alunos. Poucos professores são preparados para recebê-los deixando assim uma lacuna incurável na educação dessas crianças, defasando assim um processo de inclusão que poderia ser algo normal e rotineiro, mas deixa de ser. Há a necessidade de se criar estratégias educativas proporcionando ao aluno com deficiência auditiva um atendimento especializado individual.

Considerando que as interações com o outro Nery e Batista (2004) dizem que, uma proposta pedagógica que utilize como recursos os instrumentos semióticos disponíveis na cultura estará favorecendo o aprendizado das pessoas com deficiência, fazendo com que o conhecimento e a significação do mundo aconteçam de maneira construtiva e com sentido. O desafio é, pois, torná-los acessíveis e disponíveis para os alunos com necessidades educativas especiais.

No entanto, segundo Arrais, Rodrigues e Correio, (2014), é necessário explicar que as ações voltadas para a educação do surdo devem estar em consonância com a filosofia educacional bilíngue. Trata-se de tomadas de medidas que valorizem e respeitem a diferença cultural e linguística desse público. Essa vertente de educação para surdos pauta-se no direito humano de ser diferente. A partir da perspectiva de que a demanda de educação para surdo parte da concepção de educação bilíngue – esta que tem como fundamental interesse capacitar o surdo a conviver com a comunidade surda e a majoritária.

## A formação e capacitação docente na inclusão do aluno surdo

O início da capacitação docente se dá em cursos superiores de licenciatura, e é importante dizer que para que a inclusão seja bem-sucedida é necessário a presença de professores que possuem nível superior, pois pode se acreditar que os mesmos tenham noções mais ampliadas da realidade, ainda tendo um grande potencial que lhe permiti compreender melhor os processos e transformações que ocorre na sociedade.

Mas devemos saber que não basta somente dessa formação inicial básica, mas que todos os profissionais possam ir além, que sejam pesquisadores, participem de debates, façam leituras sobre várias abordagens educacionais, fazendo com que assim possa todos os dias aprimorar seu conhecimento.

Pois é a formação do professor que vai também influenciar na qualidade de ensino dos alunos, seja surdo ou ouvinte.

E preciso investir na capacitação do professor e nunca desviar dele a competência do processo de ensino aprendizagem, pois especialistas são sempre bem-vindos, mas no sentido de ajudar o professor a crescer o tornando cada vez mais competente em sala de aula, Araújo e Silva (2016).

Perante tanta diversidade é que o professor encontra dificuldades para receber e tornar eficiente o ensino/aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula, assim não sabendo como ira ensina lo.

Diante das reflexões acerca da formação de professores, é visível a necessidade de um professor que seja acima de tudo, pesquisador, questionador e incentivador das diferenças, para que o mesmo tenha consciência da suma importância da linguagem e seu papel no processo da formação cognitiva. Parte daí a urgência de uma perspectiva curricular que possa atender as diversidades próprias da formação humana, conforme Araújo e Silva (2016).

É importante que esse profissional tenha condições de realizar análises e questionamentos sobre suas práticas, buscando sempre respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Deve sempre refletir sobre seu planejamento e ainda lembrar que está formando homens e mulheres para a

vida e o mercado de trabalho. Sabe se que o profissional de língua de sinais está presente em vários países,

e deu início a sua história com atividades voluntárias e sua valorização surgiu conforme os surdos foram superando barreiras e começaram a exercer sua cidadania, Araújo e Silva (2016). Citamos ainda um elemento fundamental que foi o reconhecimento da língua de sinais em cada pais, e a partir da se o acesso e direito dos surdos juntamente com a Lei 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade) e a oficialização da língua de sinais em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) com a Lei 10.436/2002 e a portaria 3.284 (Acessibilidade a Educação Superior).

A existência do profissional interprete não foi tão fácil, pois houve um longo processo o qual teve início em 1980, onde ouve a presença de interpretes em eventos religiosos. Já em 1988 ocorreu um evento muito importante que foi o I Encontro Nacional de Interpretes de Língua de Sinais, foi a partir desse e outros eventos os quais possibilitou a propagação deste profissional segundo Quadros (2004).

A partir da proposta da Resolução CNE 2, de 11 de setembro de 2000, determinou que fosse obrigatória a presença de interpretes educacionais, reconhecendo assim a importância da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, tornando se ainda o ensino de Libras obrigatório nas universidades em vários cursos, em especial aqueles cujos tem formação de professores.

No Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 consta que instituições federais, de educação básica e superior de ensino ofertem aos alunos surdos serviços de tradutor e interprete de Libras em sala de aula.

Podemos dizer ainda que a atual geração de universitários surdos não teve ou possuiu acesso a Lei Libras a seu favor e por isso não viveu o mínimo de uma inclusão pensada.

Nos últimos anos tem se constatado o aumento de surdos em universidades brasileiras, e surge então a necessidade da contratação de mais interpretes para atender essa demanda, sabendo se que é direito do aluno surdo ter a presença do interprete.

## METODOLOGIA

Só iniciamos uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Portanto pesquisar, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. No entanto realizamos uma pesquisa qualitativa: a qual considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o

> (...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz).

O que é metodologia? Significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

> A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. No entanto, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2007, p. 44).

Podemos concluir então que a metodologia é um dos itens fundamental para uma boa pesquisa, através dela o pesquisador organiza o estudo, o caminho a ser percorrido para que assim possa chegar aos resultados esperados.

## Caracterização da pesquisa

O trabalho foi realizado através de pesquisas bibliográficas com livros, artigos, teses, dissertações quais tiveram grande contribuição para a construção do referencial teórico e ainda foi realizado uma pesquisa de campo qual permitiu analisar alguns fatores sobre a inclusão escolar de alunos surdos.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual “19 de julho” fica localizada à Rua Cristal, nº 314, Bairro Centro, no município de Peixoto de Azevedo/MT. Foi criada pelo Decreto Nº 232 e publicado no diário oficial do dia 26 de setembro de 1983.

Fui até a escola e chegando lá através da permissão da direção e coordenação me direcionaram até a sala dos professores onde me permitiram conversar com os mesmos e assim explicar o meu motivo de estar ali, sendo assim apenas seis professores se dispuseram a responder o questionário, entre eles estavam inclusive o professor da sala de recursos a interprete que atua na escola e quatro eram professores das salas regulares.

## População ou amostra de participantes no estudo

Os participantes da pesquisa foram seis professores que trabalham em salas de aula do ensino médio na Escola Estadual 19 de Julho, onde na sala do 2º ano do ensino médio está matriculada uma aluna surdo.

O professor da sala de recursos também participou da pesquisa respondendo o questionário.

## Caracterização dos instrumentos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado alguns métodos, para que fosse possível construir o referencial teórico.

Inicialmente realizou se uma pesquisa bibliográfica, onde utilizamos de obras, produções cientificas dos mais variados autores, assim nos norteando para a construção do referencial teórico, nos permitindo ainda fazer a análise dos resultados quais foram abordados na pesquisa. Ainda foi utilizado o questionário qual possibilitou também na argumentação dos resultados e discussões.

**Procedimentos de coleta e análise de dados**

Para a realização da coleta de dados, seis professores receberam um questionário contendo dez perguntas fechadas que foram respondidas na presença da pesquisadora, e logo após responderem os questionários foram criados gráficos para efetuar a análise de dados, e assim apresentar os resultados a partir dessa construção.

Os resultados esperados são de ver como a pedagogia, preparo e didática da escola pública referida e seus professores reflete no ensino aprendizagem para com o aluno surdo e como isso impacta na sua vida junto com a evolução do seu aprendizado, capacitação para as séries posteriores e sua convivência na sociedade preparando-o para o mercado de trabalho. Sendo assim os resultados foram analisados a partir do referencial teórico e tabulação das respostas do questionário.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e discussão dos dados estão organizadas a partir de um questionário com questões fechadas aplicado para seis professores na Escola Estadual “19 de julho” fica localizada à Rua Cristal, nº 314, Bairro Centro, no município de Peixoto de Azevedo/MT, e oferece atendimento especializado para o aluno surdo desde 2013.

Ao decorrer da pesquisa procuramos levantar pontos importantes sobre a inclusão escolar de alunos surdos na rede regular de ensino, e então afim de encontrar respostas foi elaborado um questionário com 10 perguntas quais achamos de suma relevância para esse processo de inclusão e com as respostas obtidas através deste desenvolvemos os resultados e discussões da monografia.

A partir de uma análise dos resultados do questionário foi realizada a montagem de gráficos para que melhor pudéssemos compreender o resultado da pesquisa.

**Gráfico: I**

FONTE: SILVA, 2017.

De acordo com os resultados obtidos na aplicação do questionário, certifica se de que 100% dos professores que participaram da pesquisa afirmam que o trabalho desenvolvido com os alunos surdos na sala de recursos está sendo bem satisfatório, pois o mesmo oferece apoio pedagógico, visando sanar as dificuldades desses alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

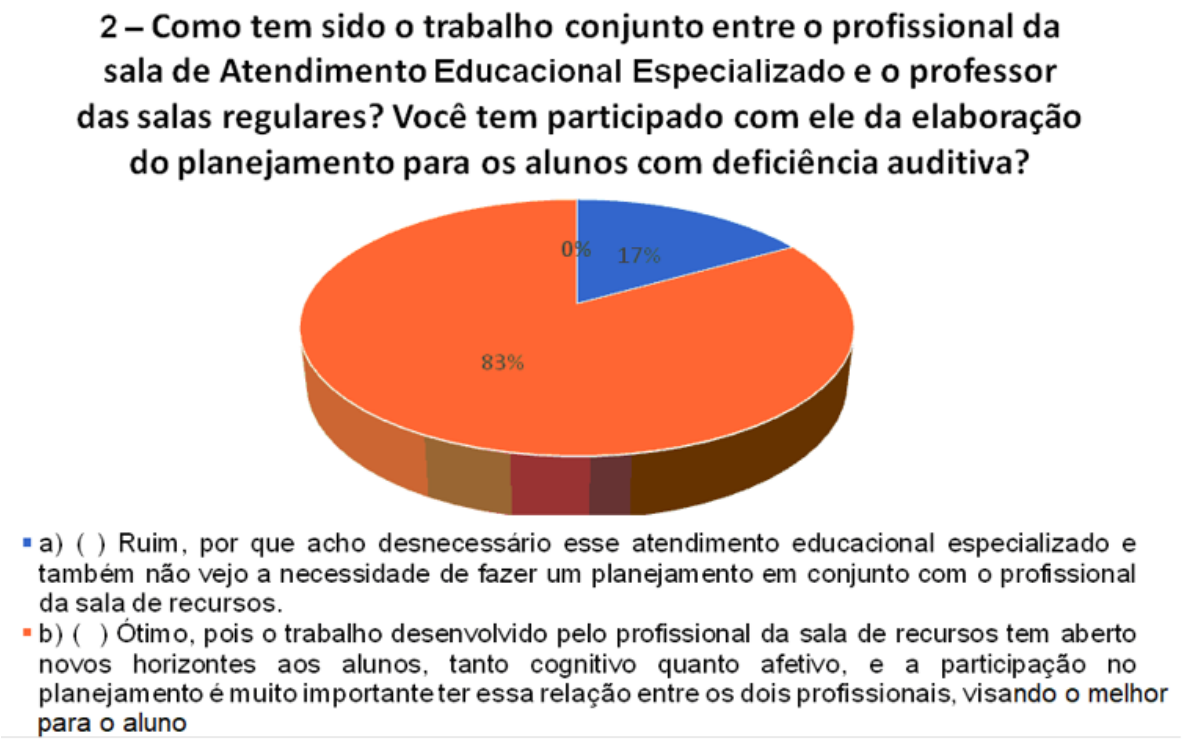
Considerando as respostas podemos dizer que o aluno surdo tem tido um bom acompanhamento com o profissional da sala de recursos, pois o Atendimento Educacional Especializado é um dos meios importantíssimos que contribui no desenvolvimento da aprendizagem e inclusão do aluno surdo, pois o mesmo trabalha com práticas pedagógicas diferenciadas buscando atender as especificidades de cada aluno.

Então significa que os professores das salas regulares têm visto bons resultados relacionados a sua aprendizagem e socialização.

Ao ser inserido na escola comum de ensino o aluno surdo tem uma aprendizagem mais significativa, a qual garante ao mesmo sua permanência na escola. Sendo assim é necessário que a escola promova meios efetivos que possam auxiliar nessa aprendizagem, então o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge e deve ser oferecido para aperfeiçoar aquilo que o aluno aprende na sala de aula regular, aprimorando seus conhecimentos e explorando suas capacidades, Araújo (2016).

É extremamente importante a inclusão do aluno surdo na escola regular, pois isso beneficiara sua aprendizagem e socialização. E ainda terá o atendimento educacional especializado que contribuirá para sua escolarização.

**Gráfico: II**




FONTE: SILVA, 2017.

Nesta questão percebe- se que 83% dos professores afirmam ser ótima a relação entre professor de sala regular com o professor da sala de recursos, e apenas 17% discordam dessa afirmativa.

A relação a qual está sendo referida é aquela de os professores sentarem juntos, ter um momento para discutir sobre a aprendizagem destes alunos que frequentam a sala de recursos.

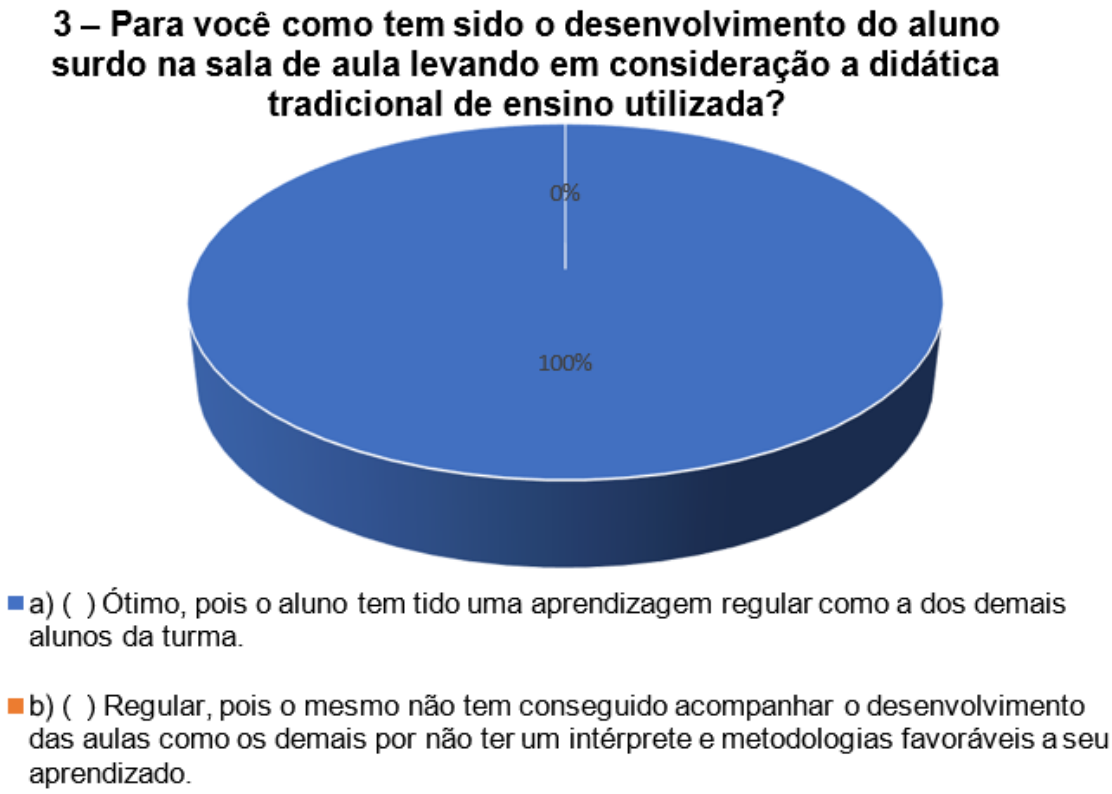
E ainda os 83% dos professores acham de suma importância esse feedback, pois é neste momento, onde os mesmos podem trocar informações, experiências, estratégias metodológicas de como trabalhar com esses alunos, e ainda assim sempre podem estar acompanhando minunciosamente o desenvolvimento de cada um.

O professor da sala de AEE e da sala regular devem atuar em parceria, para que dessa forma troquem ideias para a realização de atividades pedagógicas que possam beneficiar o acesso do aluno ao currículo, permitindo ter uma relação com o grupo promovendo uma educação inclusiva.

Um trabalho em conjunto deve ser realizado entre o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado e da sala regular onde estiver matriculado o aluno surdo, para que através dessa aliança os profissionais da educação possam contribuir de maneira satisfatória na vida escolar e social do aluno com surdez. E a participação destes profissionais na elaboração do planejamento é também extremamente valioso, Mantoan (2016).

Essa interação entre os dois profissionais pode gerar muitos benefícios a aprendizagem dos seus alunos surdos na sala de aula, então seria muito proveitoso se todos tivessem essa conduta de juntos buscar melhorias, pois assim como buscam sempre melhorar com os demais alunos da escola.

**Gráfico: III**




FONTE: SILVA, 2017.

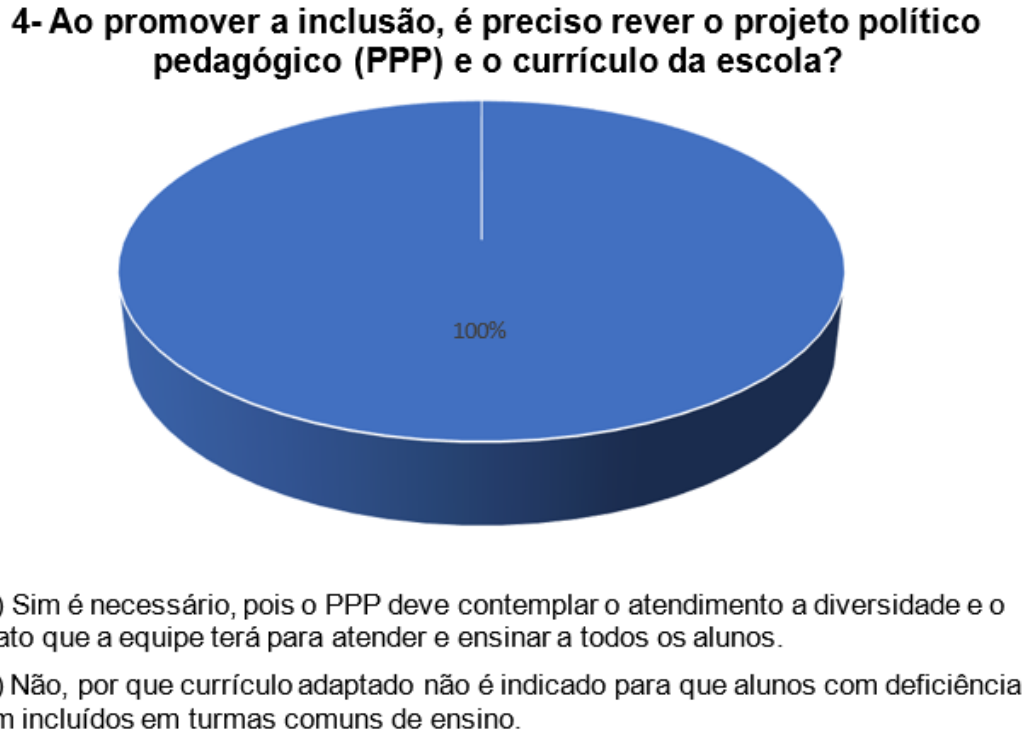
O total de 100% de professores que participaram da pesquisa afirmam ser ótimo o desenvolvimento dos alunos, levando em consideração as didáticas tradicionais utilizadas.

Sabe se que metodologias bem elaboras pode e vai favorecer muito no ensino aprendizagem destes alunos, e se todas as escolas fizerem sua parte, está contribuindo para o crescimento intelectual a comunidade surda que frequenta a escola regular.

Guarinello et al (2006) diz que, tendo em vista que a escola deve adequar-se ao aluno e não o oposto, a singularidade do aluno deve ser respeitada, pois no processo da inclusão é previsto que a escola ofereça as mesmas condições de desenvolvimento para todos os alunos, independentemente das necessidades educacionais especiais que apresentem.

Um dos principais problemas da inclusão escolar é que em vez de a sociedade se adequar para promover a inclusão, são os surdos que devem adaptar e dar um jeito de se inserir na comunidade dita ouvinte. É o que ocorre na escola, os conteúdos não são adaptados muita das vezes para se trabalhar com surdos.

**Gráfico: IV**




FONTE: SILVA, 2017.

O total de 100% dos participantes da pesquisa concorda que sim, é necessário rever tanto o PPP quanto o currículo da escola para que ela seja realmente inclusiva pois o PPP deve contemplar o atendimento a diversidade e o aparato que a equipe terá para atender e ensinar a todos. E já o currículo deve prever a flexibilização das atividades.

Quadros (2006) dizem que as políticas públicas educacionais referentes à educação inclusiva não diferiram quanto a outras políticas públicas para a escola, pois os atores sociais mais importantes no processo estiveram fora das decisões: professores, alunos e suas famílias.

Rever o PPP e o currículo é algo sempre favorável quando se quer buscar melhorias, então no caso da comunidade surda não deixa de ser diferente, é necessário sim estar sempre atento a esses dois instrumentos importantíssimos que podem beneficiar o ensino aprendizagem dos surdos.

**Gráfico: V**

FONTE: SILVA, 2017.

Essa é uma das questões bem importantes quando falamos de inclusão, e aqui podemos perceber que 57% dos profissionais da educação onde foi realizado a pesquisa pensam que pode sim ser possível preparar todos os funcionários da escola para juntos promover a inclusão, e os 43% dos participantes da pesquisa discordam, pensam eles que tal problemática não poderá ser resolvida se depender da preparação de todos os funcionários da escola.

Então aqui podemos refletir da seguinte maneira, se os profissionais acham que não é possível preparar apenas os funcionários das escolas para que haja uma efetiva inclusão, para eles seria impossível então preparar a sociedade para essa mesma inclusão?

É sim possível preparar essas pessoas para essa luta diante a inclusão, precisamos de mais formações continuadas nas escolas envolvendo a temática da inclusão das pessoas surdas e em geral, precisamos que as pessoas busquem mais informações e tentem também conhecer a cultura e história das pessoas surdas. Pois não é apenas na escola que deve ocorrer a inclusão social, mas sim na sociedade em geral.

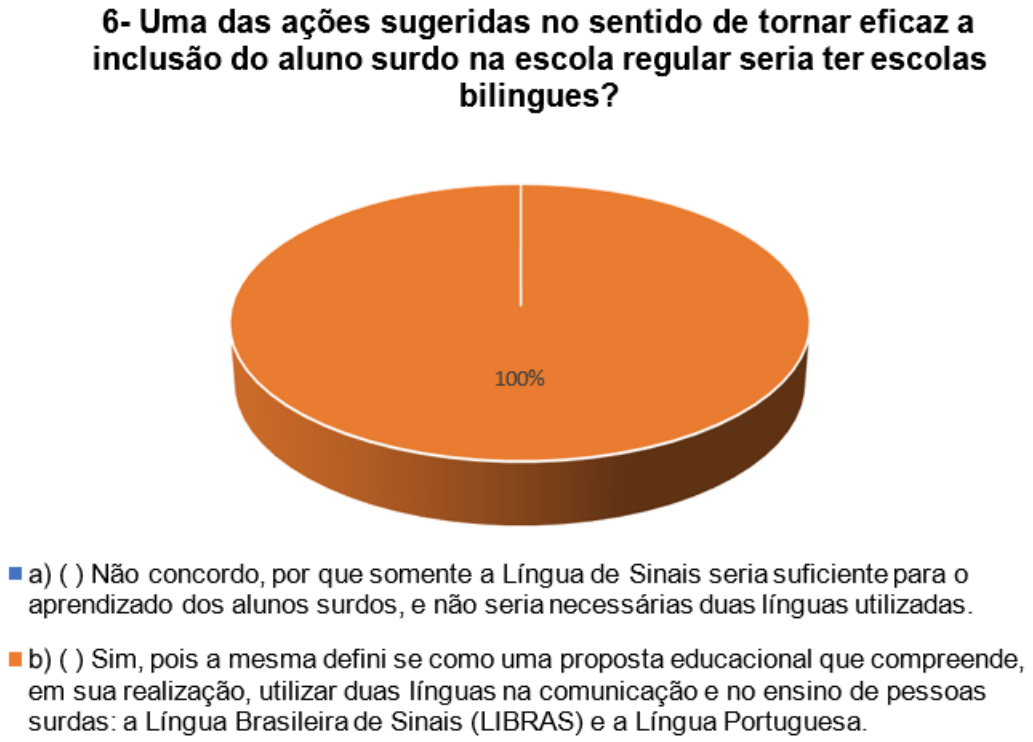
Precisamos que o governo faça melhoras não somente nas políticas nacionais da educação, mas sim na realidade escolar cotidiana destes alunos, para que realmente possa ser ofertada educação de qualidade aos alunos com deficiências.

Segundo Seno (2009), para a aceitação das diferenças não basta que somente os currículos sejam adaptados, os professores capacitados ou que haja uma equipe de especialistas na unidade escolar; antes de qualquer coisa é necessária uma mudança interna e individual. É preciso que as pessoas aceitem a diversidade naturalmente, para que suas atitudes e paradigmas sejam modificados da mesma forma.

A sociedade precisa primeiramente mudar sua forma de agir diante a inclusão, precisam perceber que deve partir de cada um de nós a inciativa de inclusão, e que nós podemos fazer a diferença, é necessário compreender que

vivemos em um mundo onde todos somos diferentes, e que na diferença podemos ser mais fortes.

**Gráfico: VI**




FONTE: SILVA, 2017.

De acordo com os resultados 100% dos professores concordam que a ideia de as escolas serem bilíngues seria fundamental para o aprendizado dos alunos surdos, então os mesmos sabem da importância dessa ação para a vida desses alunos e ainda mais a beneficência que isso oportunizara a comunidade surda.

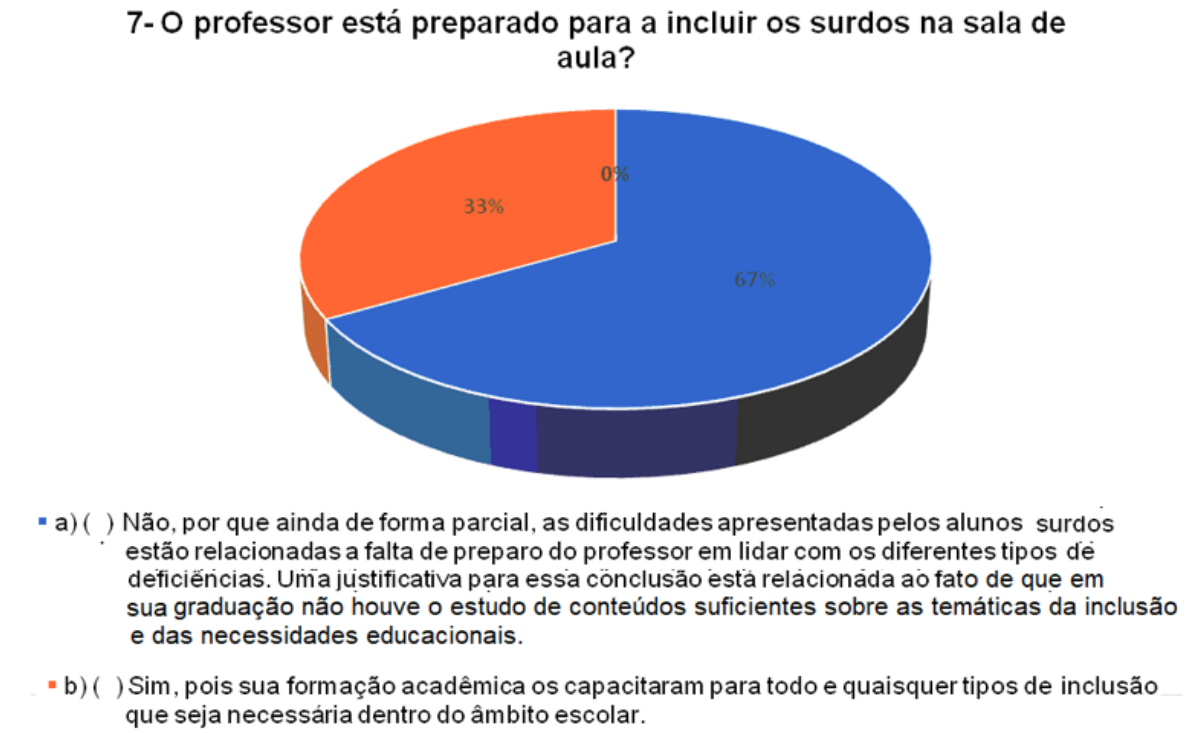
Mas para que haja realmente escolas bilíngues é necessário intervenções das políticas educacionais da educação, pois já é direito dos alunos surdos ter acesso as duas línguas, sendo a L1 e L2, mas sua efetivação nas escolas ainda não tem sido suficiente para promover grandes mudanças em relação ao ensino aprendizagem.

Então nessa perspectiva a escola inclusiva iria propor e oferece uma escola inovadora onde permitiria a interação entre duas línguas, permitindo praticas pedagógicas significativas no ensino aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Quadros (2006) descreve que o Bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar. No caso da surdez, essa abordagem preocupa-se em divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos Surdos (a língua de sinais) sendo essa considerada como a sua L1. A língua oficial do país é vista como a L2, neste caso a língua majoritária da comunidade em que ele está inserido, podendo ser adquirida na modalidade escrita e, caso o aluno opte, na modalidade oral deve ser feita fora do espaço escola. O Bilinguismo surgiu a partir da década de 80, em consequência de pesquisas com base nas Línguas de Sinais e nas comunidades surdas. A língua portuguesa deve ser instrumental, ensinada como segunda língua, tendo o intuito de propiciar ao aluno Surdo habilidades de leitura e escrita.

Bilinguismo, uma proposta que já existe a muito tempo, mas que até os dias de hoje ainda não tem estado em pleno desenvolvimento, valorizar a língua brasileira de sinais seria fundamental para de uma vez por todas as escolas pudessem se tornar bilíngue.

**Gráfico: VII**




FONTE: SILVA, 2017.

O total de 67% da população da pesquisa confirma que o professor não está preparado para atender os alunos surdos na escola, pois sabe se que esses profissionais têm sua capacitação docente através de cursos superiores de licenciatura, mas porem apenas essa formação inicial não é suficiente em uma sociedade que está em constantes mudanças, e nesse contexto a formação continuada pode e deve ser uma grande aliada aos profissionais da educação.

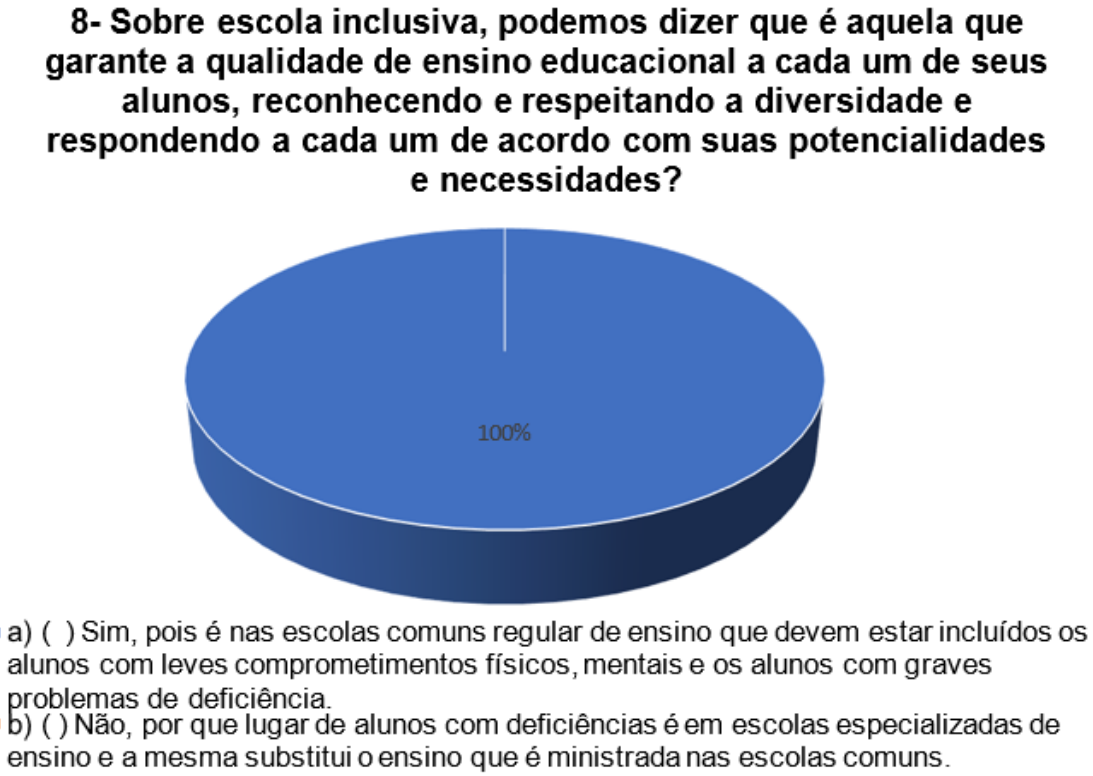
Há também muitos professores que afirmam ganhar pouco e devido a isso não conseguem buscar mais qualificação, mas devemos saber que algumas medidas podem ser tomadas a partir do próprio desempenho de cada professor, buscando ampliar seus conhecimentos. Pois sem a formação adequada o docente terá dificuldade para atender os alunos surdos e assim promover a inclusão.

Sabemos que a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva.

É apresentado uma visão semelhante ao se pensar que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade. Além disso, para este autor, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com NEE argumenta, Araújo (2016).

O governo precisa dar mais suporte a classe da educação, para que possamos assim ter mais profissionais preparados para lhe dar com as diferenças que encontram dentro da sala de aula, pois sabe se que apena sua formação inicial não é o suficiente. Se houver esse suporte estaremos mais perto de conseguir realmente realizar a inclusão.

**Gráfico: VIII**




FONTE: SILVA, 2017.

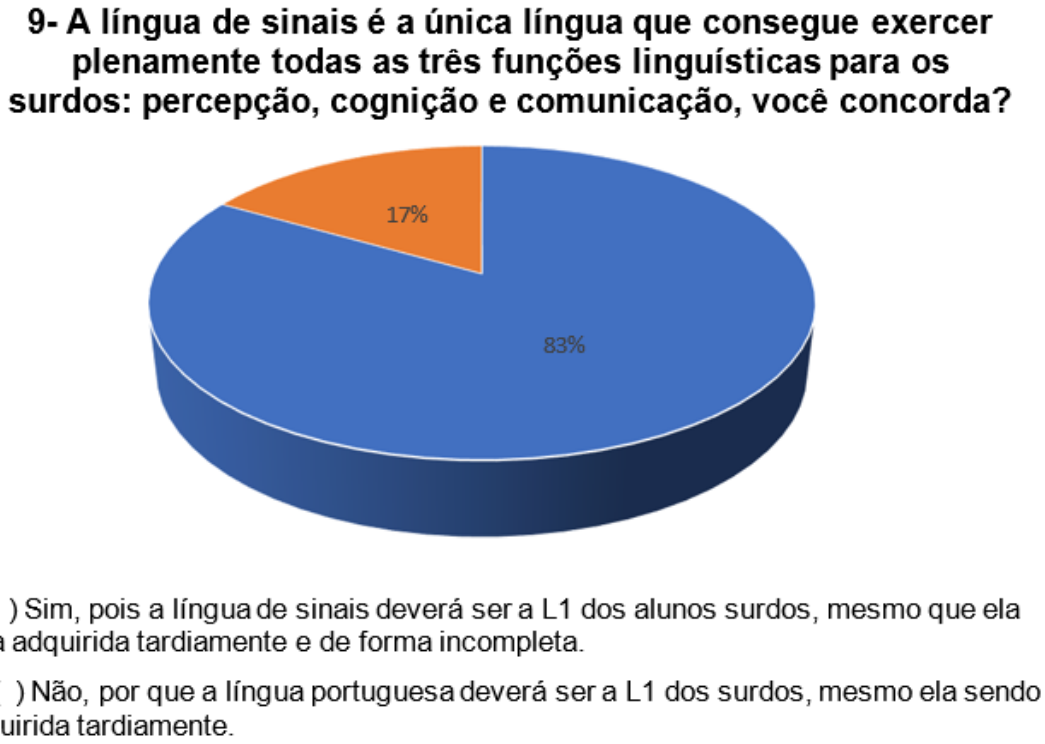
Nesta questão o objetivo era saber se todos os professores tinham real compreensão de qual é o conceito de escola inclusiva, e se é na mesma que os alunos surdos devem estar incluídos. Foi possível analisar que 100% dos professores estão cientes e tem conhecimento sobre essa causa. Pois a um tempo atrás a sociedade considerava que pessoas com qualquer tipo de deficiência deveria estudar em escola de educação especial sendo que é realmente o contrário, devem estar matriculados nas escolas regulares de ensino como todas as demais crianças.

E ainda em pleno século XXI existe profissionais da educação que defende a ideia de que alunos especiais precisam estuar em escolas de educação especial.

Para a Política de Educação Especial, o movimento de defesa à inclusão é compreendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, Brasil (2005).

Escolas inclusivas é o que nosso pais precisa ter, uma sociedade que possa deixar de ser tão excludente, pois ainda existe seres humanos com pensamentos conceituais tão egocêntrico.

**Gráfico: IX**




FONTE: SILVA, 2017.

Com os resultados obtidos é possível analisar que 83% dos professores afirmam que a língua de sinais devera sempre ser a L1 dos surdos, mesmo que seja adquirida tardiamente e até mesmo incompleta. Já 17% afirmam que a L2 deve ser deve ser a primeira língua adquirida.

Sabendo que a Língua de sinais deve ser a língua materna dos surdos e qual a mesma oferece todas as condições de aprendizagem ao aluno, não teria o porquê de a língua portuguesa ser a língua L1 dos surdos. Então nessa questão é possível perceber que ainda tem professores que não sabem da extrema importância da língua de sinais, sendo assim fica claro a necessidade de esses profissionais pesquisarem, procurar entender mais sobre o público de estudantes surdos qual eles atendem em sala de aula, para que os mesmos não sejam prejudicados com esse pensamento.

Pois a língua portuguesa deve ser a segunda língua adquirida e ainda apenas através da escrita.

A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma. Dessa forma, a língua de sinais constituiu-se da necessidade de os surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio. Estando inseridos em uma comunidade ouvinte, onde todos os processos comunicativos derivam da oralidade e nossas relações sociais se tornam possíveis na/pela linguagem. Para fazer parte dessas relações é preciso ter acesso também à língua majoritária; esta irá propiciar experiências, aquisição de conhecimentos e integração ao meio, Dizeu e Carporali (2005).

Como negar as pessoas de aprender sua língua materna, a comunidade surda lutou por muito tempo até que conseguissem reconhecimento de sua língua, para que depois de tudo ainda encontrassem tanta dificuldade. O governo precisa rever seu papel, sua política e fazer algo, pois os direitos são iguais e para todos.

**Gráfico: X**

FONTE: SILVA, 2017.

Nesta abordagem 67% dos professores afirmam que não existe diferença entre integração e inclusão e apenas 33% que diz ter sim diferença entre os dois conceitos.

Nesta questão o objetivo era analisar se os professores realmente tinham o conhecimento desses dois fatores no âmbito escolar.

Fica visível que os professores precisam se adentrar mais em relação ao assunto das práticas de integração e inclusão. Apesar de a integração possuir um conceito relativamente aproximado ao de inclusão, ainda existe suas diferenças entre os mesmos.

Pois a integração social, visa inserir as pessoas na sociedade, mas desde que essas pessoas estejam de alguma forma preparadas para superar desafios, ou seja essa integração constitui se em um esforço da pessoa com deficiência e de seus familiares, sendo assim a integração pouco exige da sociedade.

E a Inclusão trata de como nós lidamos com a diversidade, pois a educação inclusiva exige investimentos contínuos, mudanças legislativas, projetos político-pedagógicos coerentes, educação inclusiva, significa ter uma educação de qualidade. Mantoan (2015) diz que apesar de os vocábulos integração e inclusão terem significados bem semelhantes, os dois expressam situações diferentes de inserção, pois a integração trata se de uma inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Já a inclusão não é questionada somente as políticas e organização da educação especial e da educação comum, mas sim como um todo, assim prevê a inserção escolar de forma completa.

A sociedade precisa saber a diferença entra as duas ações, pois muitos estão na ilusão de que integrando os alunos estão promovendo uma bela inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mostra a pesquisa de monografia pensar na inclusão escolar de alunos surdos nos leva a refletir as inúmeras barreiras que deverão ser dispostas, no entanto o presente trabalho evidenciou estudos que mostram a importância da inclusão destes alunos no processo de escolarização e na sociedade em geral. Ainda descrevendo a trajetória histórica da comunidade surda, onde pode se perceber que os mesmos passaram por momentos difíceis desde o início de sua história para que conseguissem conquistar os direitos quais possuem atualmente.

Evidenciamos que a inclusão escolar caminha a passos lentos, mas mesmo assim tem ganhado espaço nas discussões. Sabemos que a comunicação é feita pela língua e a partir disso é possível perceber quão grande a necessidade de as escolas proporcionar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois além de a mesma beneficiar na socialização dos alunos, proporcionara um ensino aprendizagem de qualidade na rede regular de ensino.

A precária interação entre professor e alunos surdos que estão inseridos em classes regulares e a falta de proficiência na Língua Brasileira de Sinais por parte dos professores regentes deixa visível uma parte das dificuldades que os surdos sentem em sua vida escolar.

Devido a isso, pode se dizer que os surdos se sentem impotentes por não terem disponível nas salas de aula sua língua materna a LIBRAS. Ressaltando ainda a fundamental presença de uma interprete na sala, sabemos que isso não isentará problemas, mas pode contribuir em uma boa parcela na vida destes alunos.

Conclui se então que o aceso a Libras na escola e a presença do interprete são meios fundamentais para a aprendizagem dos surdos no contexto escolar. Mas infelizmente nem todas as escolas possuem um intérprete, então isso acaba acarretando em prejuízos na aprendizagem dos alunos surdos.

A sala de aula deve oferecer apoio pedagógico aos alunos, visando sanar as dificuldades encontradas pelos mesmos que são inseridos em classes comuns regulares.

Nas diferentes áreas do conhecimento o profissional da sala de recursos pode abrir novos horizontes aos alunos tanto cognitivo como afetivo, sendo também a participação no planejamento muito importante entre os profissionais envolvidos diretamente com o aluno com esse tipo de ensino.

A convivência dos alunos surdos pode estar inserida regularmente nas salas regulares de aula convivendo assim normalmente com outros alunos e o PPP deve contemplar o atendimento a diversidade tanto o aparato que a equipe terá para atender e ensinar todos os alunos e sobre o preparo dos professores.

Com a formação continuada é possível na própria escola ser realizado encontros, onde pode ser possível tirar dúvidas e expor suas dificuldades.

A melhor forma das escolas se adaptarem com a realidade da inclusão do aluno surdo é a proposta de ser bilíngue, com uma proposta educacional que compreenda em sua realização, utilizar duas línguas na comunicação e no ensino de pessoas surdas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.

É importante que os profissionais envolvidos na educação especial se munem e revertam as dificuldades encontradas no ensino promovendo assim uma melhora na educação desses alunos

A escola deve ser inclusiva em sua estrutura física e na forma pedagógica, comprometendo assim com o ensino juntamente com a língua de sinais que consegue exercer plenamente todas as funções linguísticas para os surdos, como percepção, cognição e comunicação.

A pesquisa realizada demonstrou que os estudantes com deficiência auditiva, são assegurados dos mesmos direitos que alunos sem deficiência, e que o processo de inclusão não depende somente da escola e dos professores, mas também da família, pois ela é à base de tudo.

As mudanças são fundamentais para o processo de inclusão, assim a mesma exige esforço de toda a sociedade possibilitando a escola de ser

reconhecida como um ambiente de construção de conhecimentos, e não um local onde haja discriminação.

É preciso que as pessoas tenham a visão de que a função da inclusão não é de apenas proporcionar aos alunos o direito de ler e escrever, mas sim tem como prioridade o convívio, pois os mesmos precisam desenvolver suas capacidades de convivência, para que sejam dependentes, autônomas, esse sim é o processo da inclusão.

A Educação inclusiva pressupõe que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.

Desde sua infância a criança deve viver em ambientes propícios e que beneficiam no seu processo de inclusão, a família deve subsidiar meios para a mesma possa estar em contato com pessoas ouvintes e pessoas fluentes em LIBRAS para que desde pequena aprenda sua língua materna a língua brasileira de sinais.

Um dos maiores problemas da inclusão é que as pessoas surdas têm seus direitos respaldados em leis, mas na vida real os mesmos não são realizados da maneira que estão escritos, e isso vem acarretando vários transtornos, um deles é a exclusão e outro a evasão escolar desse público na escola.

Cremos que se o governo possibilitasse acontecer o mínimo dos direitos que a comunidade surda conseguiu conquistas através do caminhar de sua história, não haveria muitos surdos fora da escola.

A proposta bilíngue por exemplo é algo grandioso que pode fazer muita diferença na vida dessas pessoas que devem estar inteiramente incluídas na sociedade, mas essa proposta não está em pleno desenvolvimento em todas as escolas.

É necessário que toda a sociedade tenha conhecimento sobre as dificuldades e perspectivas da inclusão escolar da comunidade surda, para que assim não façam prejulgamentos sem antes conhecer verdadeira história.

O aluno surdo está incluído no contexto escolar? Através desta pergunta norteamos a presente pesquisa, e pode-se considerar que mesmo com o direito do aluno surdo de frequentar uma sala de aula da rede regular de ensino e de ser atendido pedagogicamente em suas necessidades, percebe-se grandes dificuldades por parte das escolas para atender as necessidades específicas destes alunos.

Segundo Ramal (2017) muitas são as metas descritas no Plano Nacional de Educação, uma delas, é a universalização do acesso à educação básica para a população que possui entre 4 e 17 anos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa meta parte do princípio de que a formação escolar é direito de todos e todos devem se desenvolver e aprender juntos. No entanto, o sistema educacional brasileiro está longe de ser inclusivo.

Nos últimos anos, houve um grande aumento no número de matrículas realizadas para estudantes com deficiências. Porém, para construir uma educação inclusiva é necessário mais que isso, pois vai além da criação de vagas. Não podemos negar que houve avanços, mas ainda precisa ser feito muito mais para que se chegue a uma educação realmente inclusiva.

Um exemplo dessa realidade é o que ocorre com os estudantes surdos: apesar de que muitos tenham frequentado a escola regular no passado, é comum que os professores e a maioria dos estudantes não dominem Libras, o que coloca em risco a aprendizagem e a socialização destes alunos. Pois não falar a língua do outro é uma forma clara de desprezo e rejeição. Acontece uma espécie de “inclusão excludente”: o aluno surdo frequenta o mesmo espaço, mas não é devidamente atendido. Para que a educação seja realmente inclusiva, é necessário que a infraestrutura das escolas seja adaptada, que possa contar com a parceria efetiva da sala de recursos multifuncionais sendo a mesma planejada permitindo acessibilidade arquitetônica e tecnológica. E muito mais, a extrema necessidade de capacitar os docentes para que os mesmos possam aprimorar suas práticas pedagógicas, para que dessa maneira a sala de aula possa se tornar um ambiente de oportunidades reais e para todos.

A principal mudança está na conduta da comunidade educativa. Pois para termos escolas inclusivas todos os que fazem parte dela – professores, estudantes, famílias – devem acreditarem que no convívio com os diferentes aprendemos mais e nos tornamos pessoas melhores. É na sala de aula, laboratório do mundo que queremos construir, que uma nova sociedade pode começar, conclui Ramal (2017).

Os resultados desta pesquisa representam uma reflexão, uma breve discussão acerca da inclusão dos alunos surdos na escola regular, e destacamos que estudos nesse âmbito merecem mais atenção e incentivo para sistematização de uma educação de qualidade e de oportunidades igualitárias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MA. A criança deficiente e a aceitação da família. Rio de Janeiro: Nova Era, 1993.

ANDRETTA, S. Atelier de Criatividade em gravura como fonte mediadora nos processos de interação educativa. [Resumo]. Em: *Encontro Anual de Iniciação Científica*. São José dos Campos. SP. UNIVAP. Anais.../ Universidade do Vale do Paraíba. 1999

ARAÚJO, Joniana Soares de e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. A inclusão de alunos: demarcações teóricas, curriculares e de formação docente. Ed.- Curitiba: Editora Prismas, 2016.

ARRAIS, MA; RODRIGUES, MA; CORREIO, EOA. O atendimento educacional especializado aos alunos surdos nas escolas municipais de Teresina na perspectiva dos docentes. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n.30, 2014, Teresina, Piauí.

ASPILICUETA, P; LEITE, CD; ROSA, ECM; CRUZ, GC. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo *versus* ambiente exclusivamente ouvinte. Rev. bras. educ. espec. vol.19 no.3 p.395-410. Marília July/Sept, 2013.

BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. Sociedade Inclusiva. M.G., 1999. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf. Acesso em: 27 de março de 2017.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva.

Revista Espaço. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002/ 2003.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 27 de março de 2017.

CHAVEIRO, N; BARBOSA, MA; PORTO, CC; MUNARI, DB; MEDEIROS, M;

DUARTE, SBR. Atendimento à pessoa surda que utiliza a Língua de Sinais, na perspectiva dos profissionais da saúde. Cogitare Enferm., v.15, n.4, p.639-45, 2010.

CHAVEIRO, N. et al. Atendimento à pessoa surda que utiliza a Língua de Sinais, na perspectiva dos profissionais da saúde. Cogitare Enferm., v.15, n.4, p.639-45, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. UNIESCO, 1994.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DIZEU, LCTB; CAPORALI, SA. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago 2005.

DORZIAT, A; ARAÚJO, JR; SOARES, FP. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. et al. (Org.). *Estudos surdos:* diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011, pp. 19-60.

ESPOTE, R; SERRALHA, CA; COMIN, FS. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan/abril 2013.

FELIPE, T.A. Libras em contexto: curso básico. 9 eds., Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003file:///C:/Users/Liliane/Downloads/PPP%202017.pdf. Acesso ao PPP da

escola. FESTA, PSV; OLIVEIRA, DC. BILINGUISMO E SURDEZ: CONHECENDO ESSA

ABORDAGEM NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES. Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET, pág. 175-1773 dezembro de 2012.

GALVÃO, NCSS; MIRANDA, TG. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdo cegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 43-60, jan. – Mar, 2013.

GESUELI, Z.M. Linguagem e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Gomes, C. O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, Brasil. (2010).

GUARINELLO, AC; BERBERIAN, AP; SANTANA, AP; MASSI, G; PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Rev. bras. educ. espec. vol.12 no.3 pp.317-330. Marília Sept./Dec. 2006.

ARINELLO, A.C. et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n.1, p.63-74, 2008.

HARRISON, K.M.P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexos, 2000. p. 114-122.

http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/assunto/enem/- Acesso dia 06/11/2017.

JANNUZZI, G. S. M. A. Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004,243p.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. EDT: Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006.

LACERDA, CBF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES v.19 n.46 p.68-80 Campinas Set. 1998.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiologia junto a sujeitos surdos. São Paulo: Plexos, 2000. p. 21-41.

LACERDA, CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LOPES, MAC; LEITE, LP. CONCEPÇÕES DE SURDEZ: A VISÃO DO SURDO QUE SE COMUNICA EM LÍNGUA DE SINAIS. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.305-320, mai. Ago., 2011.

LOPES, MAC; LEITE, LP. CONCEPÇÕES DE SURDEZ: A VISÃO DO SURDO QUE SE COMUNICA EM LÍNGUA DE SINAIS. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.305-320, mai. Ago., 2011.

LODI, ACB. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educ. Pesqui. São Paulo, v.39, n. 1, p. 49-63, Mar. 2013.

LULKIN, AS. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33-50.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças na escola. 4 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por que? Como fazer? 1 reimpressão- São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, HCR; BARROCO, SMS; SILVA, TSA. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out. Dez., 2013.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MERSELIAN, KT; VITALIANO, CR. análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 19, p. 85-101, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, Pág., 44-2007.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na universidade alunos com deficiências em foco. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p.125-143, 2011.

NEGRELLI, MED; MARCON, SS. Família e criança surda. Maringá, v. 5, n. 1, p. 98ı-107, jan./abr. 2006.

NERY, CA; BATISTA, CG. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia, 2004, 14(29), 287-299.*

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. Ansi do Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2000.

PETEAN, EBL; BORGES, CD. DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ESCOLARIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DE SINAIS NA OPINIÃO DAS MÃES. Paidéia, 2003,12(24), 195-204.

QUADROS, RM. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de Negociações. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

QUADROS, R. M. (2012). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. Em A.C.B. Lodi & C.B.F. Lacerda (Org.), uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização (pp. 187-200, 3ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

QUADROS, RM.. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC-SEESP, 2004.

QUADROS, RM. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de Negociações. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

SANDER, ME; SANDER, RE. Núcleo de Educação a distância: Atendimento educacional especializado para pessoa com surdez. Monografia de Pós-Graduação. Necessidade Educacional Especial - EAD". Maringá, PR., 2011.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc. Campinas, v.26, n.91, p.565-582, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século21. *Inclusão - revista da educação especial*, out/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 21, set, 2017.

SENO, MP. A inclusão do aluno com perda auditiva na Rede Municipal de Ensino da cidade de Marília. Rev. Psicopedagogia 2009; 26(81): 376-87

SILVA, R. R. A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, LP. Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental. Mandirituba 2008. SOUZA, M.T.; PORROZZI, R. Ensino de libras para os profissionais de saúde: uma necessidade premente. Rev. Práxis, v.1, n.2, p.43-6, 2009.

STROBEL, K. História de surdos alfabeto manual - SURDOS + PEL = SURDOS. 2008 Endereço eletrônico: Acesso em: 01/04/2017.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO A. M. et al. (Org.). *Psicologia e Direitos humanos:* Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VIEIRA, Claudia Regina. Bilínguismo e inclusão: problematizando a questão- 1 ed.-Curitiba: Appris, 2014.

**- Os desafios da inclusão na Educação Infantil (Danieli Silva de Souza)**

# Os desafios da inclusão na Educação Infantil

Danieli Silva de Souza[2]

**DOI: 10.5281/zenodo.20802086**

**RESUMO**

A inclusão na educação infantil representa um importante avanço na garantia do direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. No entanto, a efetivação desse processo ainda enfrenta diversos desafios no contexto escolar. Este artigo tem como objetivo discutir os principais obstáculos encontrados na promoção da inclusão na educação infantil, destacando aspectos relacionados à formação dos professores, à infraestrutura das instituições, à participação da família e às práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando estudos e legislações que abordam a educação inclusiva no Brasil. Conclui-se que a inclusão escolar exige o comprometimento de toda a comunidade educativa, além de investimentos em formação profissional e adequação dos espaços escolares, para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação infantil. Educação inclusiva. Desenvolvimento infantil. Práticas pedagógicas.

## 1. Introdução

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e deve ser assegurada a todas as pessoas sem qualquer forma de discriminação. Nesse contexto, a inclusão escolar surge como um princípio que busca garantir a participação e a aprendizagem de todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades individuais.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, a inclusão possui papel essencial, pois é nesse período que as crianças iniciam suas

[2] Licenciada em Pedagogia e servidora pública da rede municipal de ensino.

interações sociais e desenvolvem habilidades fundamentais para sua formação. A convivência em ambientes inclusivos favorece o respeito à diversidade, a empatia e a construção de relações sociais mais igualitárias.

Apesar dos avanços promovidos pelas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, muitos desafios ainda dificultam sua efetivação nas instituições de ensino. A falta de recursos, a necessidade de formação continuada dos profissionais e as dificuldades na adaptação curricular são alguns dos fatores que comprometem a qualidade do atendimento às crianças com necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da inclusão na educação infantil, refletindo sobre a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação e o desenvolvimento de todas as crianças.

## 2. Desenvolvimento

### 2.1 A importância da inclusão na educação infantil

A inclusão na educação infantil vai além da matrícula de crianças com deficiência ou necessidades específicas na escola regular. Trata-se de garantir condições adequadas para que todas as crianças participem ativamente das atividades propostas, desenvolvendo suas potencialidades e construindo conhecimentos de forma significativa.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a escola deve assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, promovendo práticas que respeitem as diferenças individuais. Nesse sentido, a inclusão contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Além disso, a convivência entre crianças com diferentes características favorece a formação de valores como respeito, solidariedade e cooperação.

Dessa forma, a educação infantil torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania desde os primeiros anos de vida.

## 2.2 Desafios enfrentados pelas instituições de ensino

Um dos principais desafios da inclusão na educação infantil está relacionado à infraestrutura das escolas. Muitas instituições ainda não possuem acessibilidade adequada, como rampas, banheiros adaptados e materiais pedagógicos específicos, dificultando a participação plena das crianças.

Outro desafio significativo refere-se à formação dos professores. Embora a inclusão seja um tema cada vez mais presente nos cursos de licenciatura, muitos profissionais relatam insegurança para lidar com as diferentes necessidades encontradas em sala de aula. A ausência de capacitações contínuas pode comprometer a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade dos alunos.

Também é importante destacar a necessidade de equipes multiprofissionais que auxiliem o trabalho pedagógico. Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas podem contribuir para a identificação das necessidades das crianças e para a construção de intervenções adequadas.

## 2.3 O papel do professor na educação inclusiva

O professor desempenha papel fundamental na construção de uma escola inclusiva. Sua atuação deve estar baseada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada criança.

Para promover a inclusão, é necessário planejar atividades flexíveis, utilizar diferentes recursos didáticos e adaptar metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes. O objetivo não é tratar todos da mesma forma, mas oferecer oportunidades para que cada criança possa aprender de acordo com suas capacidades e ritmos de desenvolvimento.

Além disso, o educador deve estimular a participação de todos os alunos, promovendo um ambiente acolhedor e livre de preconceitos. A construção de relações positivas entre as crianças favorece o desenvolvimento social e emocional, contribuindo para o sucesso do processo inclusivo.

### 2.4 A participação da família no processo de inclusão

A parceria entre escola e família é indispensável para o sucesso da inclusão na educação infantil. Os familiares possuem conhecimentos importantes sobre as necessidades, habilidades e dificuldades das crianças, podendo colaborar com o planejamento das ações educativas.

Entretanto, um dos desafios observados no processo de inclusão é a participação limitada de algumas famílias na vida escolar da criança. Em determinadas situações, a escola encontra dificuldades para estabelecer uma parceria efetiva com os responsáveis, seja pela falta de tempo, de informação ou de envolvimento com as demandas educacionais. Essa situação pode dificultar o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a continuidade das estratégias pedagógicas adotadas pela instituição.

Além disso, a participação familiar contribui para o fortalecimento da parceria entre família e escola e para construção de uma rede de apoio em torno do estudante.

Quando existe diálogo entre a escola e a família, torna-se mais fácil acompanhar o desenvolvimento da criança e identificar estratégias que favoreçam sua aprendizagem. Por isso, é fundamental que as instituições promovam ações de orientação e acolhimento às famílias com palestras, reuniões, oficina educativas e momentos de diálogo.

## 3. Conclusão

A inclusão na educação infantil constitui um importante instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade.

Embora as legislações brasileiras garantam o direito à educação inclusiva, sua efetivação ainda enfrenta diversos desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente, aos recursos pedagógicos e à participação da família.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em políticas públicas que fortaleçam a inclusão nas instituições de ensino, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento das crianças. Também é fundamental promover a formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo de gestores, professores, famílias e sociedade. Somente por meio da colaboração entre todos os envolvidos será possível garantir uma educação de qualidade, capaz de respeitar as diferenças e valorizar o potencial de cada criança.

**Referências**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

**- Formação docente para a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na construção de uma escola para todos (Mayara Mathias Leal; Ana Bete Martins da Silva; Tereza Cristina Ribeiro)**

# Formação docente para a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na construção de uma escola para todos

Mayara Mathias Leal[3]

Ana Bete Martins da Silva[4]

Tereza Cristina Ribeiro[5]

**DOI: 10.5281/zenodo.20802400**

## RESUMO:

Educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos das políticas educacionais, uma vez que exige mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas nos sistemas de ensino, bem como transformações significativas na formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, compreende-se que a inclusão escolar não se limita ao acesso dos estudantes ao espaço físico da escola, mas envolve, sobretudo, a garantia de sua permanência, participação e aprendizagem com qualidade e equidade. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades existentes para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em contribuições teóricas de estudiosos como Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki e Paulo Freire, além de documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orientam a organização das práticas educacionais inclusivas no Brasil. Os resultados evidenciam que a formação docente ainda apresenta lacunas importantes, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à preparação pedagógica para o atendimento à diversidade. Observa-se, ainda, que muitos professores se sentem inseguros diante das demandas inclusivas. Conclui-se que a formação inicial e continuada constitui elemento essencial para promover uma educação equitativa, democrática e de qualidade, respeitando as singularidades dos estudantes, valorizando a diversidade humana e garantindo, de forma efetiva, o direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação docente. Inclusão escolar. Prática pedagógica.

## ABSTRACT:

[3] Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY. mayaramathias12@hotmail.com

[4] Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação, VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY. anabetemartins@gmail.com

[5] Doutora em Ciências Sociais/UFBA. Bolsista de Pós-Doc PPGE/UFPA. cristapuia@yahoo.com.br

Inclusive education constitutes one of the main contemporary challenges of educational policies, as it requires structural, organizational, and pedagogical changes in education systems, as well as significant transformations in initial and continuing teacher education. In this context, school inclusion is understood not merely as students' access to the physical space of the school, but, above all, as the guarantee of their permanence, participation, and learning with quality and equity. This article aims to analyze the importance of teacher education for the implementation of inclusive education, highlighting the challenges faced by teachers and the existing possibilities for the development of inclusive pedagogical practices in the school context. The research is characterized as bibliographic, with a qualitative approach, based on theoretical contributions from scholars such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Kazumi Sassaki, and Paulo Freire, as well as legal documents such as the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, which guide the organization of inclusive educational practices in Brazil. The results show that teacher education still presents important gaps, especially regarding the articulation between theory and practice and pedagogical preparation to address diversity. It is also observed that many teachers feel insecure when facing inclusive demands. It is concluded that initial and continuing teacher education is an essential element to promote equitable, democratic, and quality education, respecting students' singularities, valuing human diversity, and effectively ensuring everyone's right to learning and integral development.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher training. School inclusion.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais, fundamentando-se no princípio de que todos os estudantes têm direito à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Nesse contexto, a escola passa a ser compreendida como um espaço de diversidade, que deve acolher e promover a aprendizagem de todos. Entretanto, a efetivação da inclusão escolar depende diretamente da formação dos professores, que são os principais responsáveis pela mediação do processo educativo. Muitos docentes, porém, relatam dificuldades em trabalhar com estudantes público-alvo da educação especial, principalmente devido à ausência de formação adequada. Dessa forma, este artigo busca responder à seguinte problemática: qual é a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva? O objetivo geral consiste em analisar a importância da formação docente na educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito de educação inclusiva; analisar os desafios da formação docente; e apresentar possibilidades para a construção de práticas inclusivas.

Nesse sentido, é importante destacar que a educação inclusiva não se limita apenas à inserção física do estudante na sala de aula regular, mas envolve a garantia de condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Isso implica repensar o currículo, as metodologias, as formas de avaliação e as relações estabelecidas no ambiente escolar, de modo a contemplar as diferentes necessidades educacionais presentes no contexto escolar. Além disso, a formação docente deve possibilitar ao professor o desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e emocionais que favoreçam a construção de práticas inclusivas. O educador precisa estar preparado para reconhecer e valorizar as diferenças, compreendendo que cada estudante possui seu próprio ritmo, suas potencialidades e suas formas de aprender. Além disso, é importante levar em consideração que a/o profissional da educação é um sujeito de direitos, que, na maioria das vezes é subordinado a uma extensa carga horária, onde vivencia uma precarização profissional e social que ameaça seus direitos já conquistados. Todos esses elementos influenciam na construção de uma educação inclusiva, onde a figura do educador é chamada a assumir muitas responsabilidades, inclusive com sua própria formação. Compreender todos esses fatores e a conexão entre eles é fundamental para a promoção de uma educação mais justa e equitativa.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre teoria e prática na formação docente. Muitas vezes, os cursos de formação inicial apresentam abordagens teóricas sobre a inclusão, mas não oferecem oportunidades suficientes para que os futuros professores vivenciem situações reais de ensino inclusivo. Um exemplo disso são as formações continuadas que ocorrem na secretaria municipal de educação de Belém onde, muitas vezes o conteúdo é apresentado de forma teórica, mas sem proporcionar aos professores experiencias práticas voltadas ao ensino inclusivo. Essa distância entre teoria e prática dificulta a preparação docente para lidar com as reais necessidades encontradas em sala de aula, tornando essencial uma formação mais viável, reflexiva e conectada ao cotidiano escolar. Essa lacuna contribui para a insegurança profissional e dificulta a implementação de práticas pedagógicas adequadas. A formação continuada também se apresenta como

um elemento indispensável nesse processo, pois permite que os professores atualizem seus conhecimentos e reflitam sobre suas práticas. Considerando que a educação inclusiva é um campo em constante construção, torna-se fundamental que o professor esteja em permanente processo de aprendizagem, buscando novas estratégias e recursos que contribuam para a inclusão de todos os estudantes. Quando são oferecidas condições materiais reais aos professores para sua atualização profissional, o compromisso educacional se amplia. Por isso é necessário que as instituições escolares ofereçam suporte aos professores, por meio de políticas de formação, acompanhamento pedagógico e disponibilização de recursos didáticos adequados.

A inclusão escolar não deve ser vista como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores, famílias e profissionais de apoio. Outro ponto importante refere-se à mudança de concepção sobre o papel da escola e da educação. A perspectiva inclusiva exige a superação de práticas excludentes e a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na valorização da diversidade e na promoção da equidade. Isso implica reconhecer que as diferenças não representam obstáculos, mas oportunidades de enriquecimento do processo educativo.

Por fim, compreende-se que a formação docente é um dos pilares fundamentais para a consolidação da educação inclusiva, pois é por meio dela que o professor desenvolve os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para atuar de forma inclusiva. Dessa forma, investir na formação de professores significa investir na construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o direito de todos à educação. Além disso, a formação docente contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e participativos. Também possibilita ao professor desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios educacionais, buscando constantemente aprimorar sua prática. Assim, a valorização da formação docente torna-se condição indispensável para a

efetivação de uma educação inclusiva que respeite, reconheça e valorize a diversidade presente no contexto escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio da igualdade de oportunidades e no respeito à diversidade, reconhecendo que todos os estudantes possuem o direito de acessar, permanecer e aprender na escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou emocionais. Essa perspectiva representa uma mudança significativa em relação aos modelos educacionais tradicionais, que historicamente promoveram práticas excludentes e seletivas. A proposta inclusiva, ao contrário, baseia-se na valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, compreendendo a diversidade como uma característica inerente à condição humana e não como um problema a ser eliminado.

Numa perspectiva em que se apresentam muitos estudos nesse campo, é importante observar o que nos diz Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011):

> Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal. (p.89).

Identidades múltiplas são a matéria prima da comunidade escolar. Em todas as categorias ali presentes, sejam estudantes, professoras e professores, gestores, equipe de apoio, existem sujeitos sociais múltiplos, que precisam configurar no campo do discurso e prática inclusivos.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão implica transformar a escola para que ela atenda a todos os estudantes, sem exceção, o que exige uma revisão profunda das estruturas, das práticas pedagógicas e das concepções educacionais vigentes. Nesse sentido, a inclusão não se

refere apenas ao acesso físico à escola, mas também à garantia de condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes em interação com os demais sujeitos sociais que fazem parte do cotidiano da escola. Isso significa que não basta matricular o aluno público-alvo da educação especial na escola regular, sendo necessário assegurar que ele tenha suas necessidades educacionais atendidas de forma adequada e respeitosa.

Nesse contexto, a educação inclusiva demanda mudanças nas práticas pedagógicas, exigindo que o professor adote metodologias diversificadas e flexíveis, capazes de atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Também implica a reorganização do currículo, de modo que este se torne mais acessível e significativo para todos os estudantes, bem como a utilização de recursos pedagógicos que favoreçam a participação e o aprendizado. Além disso, requer a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade.

Para Romeu Kazumi Sassaki (1997), a inclusão significa adaptar a sociedade às necessidades das pessoas, e não o contrário, rompendo com a lógica tradicional que responsabilizava o indivíduo por suas dificuldades de inserção social. Essa perspectiva evidencia que a inclusão é um processo que envolve transformações sociais, educacionais e culturais, exigindo mudanças nas atitudes, nas concepções e nas práticas institucionais. Assim, a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, promovendo condições equitativas de aprendizagem para todos.

Além disso, a educação inclusiva está respaldada por importantes documentos legais brasileiros, que garantem o direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 reforça esse princípio, ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar atendimento educacional especializado aos estudantes que dele necessitarem, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro documento relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta os sistemas educacionais a promoverem a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, garantindo os recursos e serviços necessários ao seu desenvolvimento. Essa política reforça a compreensão de que a educação inclusiva não é uma modalidade de ensino, mas uma perspectiva que deve orientar toda a organização educacional.

Dessa forma, a educação inclusiva constitui um compromisso com a construção de uma escola mais justa, democrática e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade humana. Trata-se de um processo contínuo, que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como investimentos em formação docente, recursos pedagógicos e políticas públicas que garantam o direito de todos à educação. Nesse sentido, a inclusão representa não apenas uma proposta educacional, mas um projeto social fundamentado nos princípios da equidade, da justiça social e do respeito à dignidade humana.

## A formação docente na perspectiva inclusiva

A formação docente constitui um elemento central para a construção e consolidação da educação inclusiva, uma vez que o professor desempenha um papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem e na promoção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. Nesse sentido, a preparação adequada dos professores é condição indispensável para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, com equidade e respeito às suas singularidades. A formação docente, portanto, deve possibilitar não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências que favoreçam a inclusão no contexto escolar.

De acordo com Paulo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, o que implica compreender que o processo de formação docente é contínuo e permanente. Para o autor, o professor precisa assumir uma postura

investigativa e reflexiva, analisando constantemente sua atuação pedagógica e buscando alternativas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação docente não se encerra na graduação, mas se estende ao longo de toda a trajetória profissional, acompanhando as transformações sociais e educacionais.

Nesse contexto, o professor precisa desenvolver competências que permitam atender às necessidades educacionais diversas, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas, metodologias ativas e recursos didáticos acessíveis. Isso envolve compreender as especificidades de cada estudante, respeitar seus ritmos de aprendizagem e promover práticas pedagógicas que favoreçam sua participação e desenvolvimento. Além disso, é fundamental que o docente desenvolva sensibilidade, empatia e compromisso ético com a inclusão, reconhecendo seu papel na construção de uma escola mais justa e democrática. Todas essas exigências metodológicas convivem muitas vezes, com um processo de precarização pelo qual passa o professor, que cansado e sem estímulo, não consegue corresponder a este nível de entrega ideal.

Muitos cursos de formação inicial ainda apresentam lacunas significativas no que se refere à preparação para a educação inclusiva, abordando essa temática de forma superficial e, muitas vezes, desvinculada da realidade escolar. Essa limitação contribui para que os professores ingressem na profissão sem a segurança necessária para atuar em contextos inclusivos, gerando sentimento de insegurança, medo e despreparo diante das demandas educacionais contemporâneas. Como resultado, muitos docentes encontram dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas e atender adequadamente às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Além disso, a formação inicial, em muitos casos, prioriza conteúdos teóricos em detrimento de experiências práticas, o que dificulta a articulação entre teoria e prática. A ausência de vivências concretas relacionadas à inclusão durante o processo formativo impede que o futuro professor desenvolva competências essenciais para sua atuação profissional. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de repensar os currículos dos cursos

de formação docente, de modo a incluir disciplinas, estágios e atividades que abordem a educação inclusiva de maneira mais consistente e contextualizada. O empirismo dos manuais pedagógicos por si só, não pode substituir a necessária reflexão que os conteúdos teóricos trazem a esse universo de aprendizado do professor. A formação continuada requer também tempo de maturação do docente para aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos abordados nos cursos.

Nesse cenário, a formação continuada apresenta-se como um elemento fundamental para suprir as lacunas existentes na formação inicial e promover o desenvolvimento profissional docente. Por meio de cursos, oficinas, palestras e grupos de estudo, os professores têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e construir novas estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. A formação continuada também contribui para fortalecer a autonomia docente, promovendo maior segurança e confiança no exercício da profissão.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do apoio institucional no processo de formação docente. As escolas e os sistemas de ensino devem promover políticas de formação continuada, oferecendo condições adequadas para que os professores possam se qualificar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Esse apoio é fundamental para que a inclusão escolar não se configure como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo da instituição escolar.

Além disso, a formação docente na perspectiva inclusiva deve estar fundamentada em princípios éticos, políticos e pedagógicos que promovam a equidade e o respeito à diversidade. Isso implica compreender que a inclusão não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso social com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O professor, nesse contexto, assume o papel de agente de transformação social, contribuindo para a superação de práticas excludentes e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Compreende-se que investir na formação docente é investir na qualidade da educação, pois professores bem preparados estão mais aptos a

desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promover a participação de todos os estudantes e garantir o direito à aprendizagem. Dessa forma, a formação docente constitui um dos principais pilares para a efetivação da educação inclusiva e para a construção de uma escola comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção da justiça social.

## Desafios da formação docente para a inclusão

A efetivação da educação inclusiva no contexto escolar enfrenta diversos desafios, especialmente no que se refere à formação docente. Embora as políticas educacionais avancem no reconhecimento do direito à educação para todos, a realidade cotidiana das escolas ainda revela dificuldades significativas que comprometem a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse cenário, a formação de professores assume um papel estratégico, porém ainda apresenta limitações que dificultam o atendimento adequado à diversidade presente nas salas de aula.

Entre os principais desafios, destaca-se a falta de formação específica voltada à educação inclusiva, tanto na formação inicial quanto na continuada. Muitos professores concluem seus cursos de graduação sem ter acesso a conteúdo aprofundados sobre inclusão, educação especial, adaptações curriculares e práticas pedagógicas diferenciadas. Mesmo com uma profusão de textos acadêmicos sobre inclusão sendo produzidos em dissertações de mestrado e teses de doutorado nas universidades brasileiras, ainda é possível notar que os cursos de graduação das disciplinas de licenciatura fazem pouco essa discussão. Essa lacuna formativa contribui para que o docente se sinta inseguro diante das demandas educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial, dificultando sua atuação pedagógica e sua capacidade de promover uma aprendizagem significativa para todos.

Outro fator relevante refere-se à ausência de apoio pedagógico no ambiente escolar. Em muitas instituições, os professores não contam com o suporte de profissionais especializados, como professores do atendimento

educacional especializado, psicopedagogos ou equipes multidisciplinares, que poderiam contribuir para a construção de estratégias inclusivas. Essa falta de apoio faz com que o professor se sinta sozinho diante dos desafios da inclusão, o que pode gerar sentimentos de frustração, sobrecarga e desmotivação profissional. Além desses fatores, outro elemento que precariza o trabalho docente são ausências de políticas públicas estatais de contratação de multiprofissionais para atuar nas escolas.

A escassez de recursos pedagógicos e de infraestrutura adequada também constitui um obstáculo importante para a implementação da educação inclusiva. Muitas escolas não dispõem de materiais adaptados, tecnologias assistivas, salas de recursos multifuncionais ou condições físicas acessíveis que favoreçam a participação de todos os estudantes. A ausência desses recursos dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e limita as possibilidades de aprendizagem dos estudantes que necessitam de apoio específico.

Além disso, o grande número de estudantes por turma representa um desafio significativo para o trabalho docente. As turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado dos estudantes e limitam a possibilidade de o professor desenvolver estratégias diferenciadas de ensino. A inclusão exige atenção às singularidades de cada estudante, o que demanda tempo, planejamento e condições adequadas de trabalho, nem sempre disponíveis no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores, que muitas vezes acumulam diversas funções e responsabilidades. Essa sobrecarga pode dificultar o investimento em formação continuada e a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que o professor nem sempre dispõe de tempo e condições adequadas para estudar, planejar e refletir sobre sua prática. Como consequência, a inclusão pode ser percebida como uma tarefa adicional, e não como parte integrante do processo educativo. Como já foi dito anteriormente, uma professora/um professor cansado, desmotivado econômica e academicamente, não poderá exercer com louvor seu nobre ofício.

Além dos desafios estruturais e formativos, ainda persistem concepções excludentes no contexto educacional, que dificultam a consolidação da educação inclusiva. Essas concepções estão relacionadas a ideias preconcebidas sobre as capacidades dos estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, reforçando práticas de segregação e exclusão. A superação dessas concepções exige mudanças culturais e atitudinais, que devem ser promovidas por meio da formação docente e de políticas educacionais comprometidas com a inclusão.

Nesse sentido, torna-se fundamental investir em políticas públicas que fortaleçam a formação docente e ofereçam condições adequadas de trabalho aos professores. Isso inclui a oferta de cursos de formação continuada, o suporte pedagógico especializado, a melhoria da infraestrutura escolar e a valorização profissional docente. Essas medidas são essenciais para que o professor possa desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, compreende-se que a superação dos desafios da formação docente para a inclusão depende de um esforço coletivo, que envolva professores, gestores, sistemas de ensino e a sociedade como um todo. A educação inclusiva não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um compromisso social com a construção de uma escola mais justa, democrática e acessível, capaz de acolher e promover o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencialidades.

## Possibilidades e caminhos para a inclusão

Apesar dos desafios que ainda permeiam a consolidação da educação inclusiva, existem diversas possibilidades e caminhos que podem contribuir de forma significativa para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas, democráticas e acessíveis. Essas possibilidades envolvem não apenas a formação docente, mas também mudanças nas concepções pedagógicas, na organização escolar e nas políticas educacionais. Nesse contexto, a inclusão

deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação, que exige compromisso, reflexão e ação coletiva por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entre as principais possibilidades, destaca-se a formação continuada de professores, que se configura como um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A formação continuada permite que os docentes ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas práticas e construam novas estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com António Nóvoa (2019), a formação de professores deve estar centrada na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do conhecimento profissional, possibilitando o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica. Nessa mesma perspectiva, Selma Garrido Pimenta (2018) afirma que a formação docente é um processo contínuo que se constrói a partir da articulação entre teoria e prática, contribuindo para o aprimoramento da ação pedagógica.

Outra possibilidade importante refere-se ao trabalho colaborativo, que envolve a parceria entre professores, profissionais do atendimento educacional especializado, gestores escolares, famílias e demais membros da comunidade escolar. O trabalho colaborativo favorece a troca de experiências, o planejamento conjunto e a construção de soluções coletivas para os desafios enfrentados no contexto da inclusão. Segundo Mel Ainscow (2020), a colaboração entre os profissionais da educação é um dos principais fatores que contribuem para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, pois permite o compartilhamento de conhecimentos e a criação de práticas pedagógicas mais eficazes.

O uso de metodologias ativas também se apresenta como uma estratégia relevante para promover a inclusão escolar, pois coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, respeitando seus interesses, ritmos e potencialidades. Essas metodologias favorecem a participação ativa dos estudantes, promovem a autonomia e contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Conforme destaca José Moran (2018), as metodologias ativas estimulam o envolvimento dos estudantes no

processo educativo e possibilitam a construção de aprendizagens mais significativas, atendendo à diversidade presente na sala de aula.

Além disso, a adaptação curricular constitui uma das principais estratégias para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. A flexibilização do currículo permite que os conteúdos, as atividades e as formas de avaliação sejam ajustadas de acordo com as necessidades e potencialidades dos estudantes, favorecendo sua aprendizagem. Nesse sentido, a adaptação curricular não deve ser compreendida como uma simplificação do ensino, mas como uma estratégia pedagógica que visa garantir o direito à aprendizagem. De acordo com Rosângela Gavioli Prieto (2019), a flexibilização curricular é essencial para que a escola possa atender à diversidade, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Outro caminho importante para a inclusão refere-se ao uso de tecnologias digitais e tecnologias assistivas, que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem e favorecem a participação dos estudantes com diferentes necessidades. As tecnologias podem contribuir para a eliminação de barreiras pedagógicas e promover maior autonomia aos estudantes. Segundo Liliana Passerino (2021), o uso das tecnologias assistivas na educação inclusiva favorece o acesso ao conhecimento e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Além disso, é fundamental que a escola desenvolva uma cultura inclusiva, baseada no respeito, na valorização da diversidade e na promoção da equidade. Isso implica mudanças nas atitudes, nas relações e nas práticas pedagógicas, de modo que todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados. Conforme afirma Booth e Ainscow (2011), a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas é essencial para promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, destaca-se também a importância da formação docente voltada para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser compreendida como um ato de transformação social, que possibilita a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para o autor, o professor deve assumir uma postura

comprometida com a emancipação dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o respeito e a participação.

Compreende-se, portanto, que a construção da educação inclusiva depende do investimento contínuo na formação docente, da implementação de políticas educacionais comprometidas com a equidade e da transformação das práticas pedagógicas. As possibilidades e os caminhos para a inclusão existem e são viáveis, desde que haja compromisso coletivo e reconhecimento de que a diversidade é um elemento enriquecedor do processo educativo. Dessa forma, a educação inclusiva constitui não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de construir uma escola mais humana, democrática e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como foco a análise de produções científicas relacionadas à formação docente na perspectiva da educação inclusiva. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a compreensão de concepções, práticas, políticas e processos formativos, não sendo possível reduzi-los a dados meramente quantitativos. A pesquisa qualitativa, conforme destaca Uwe Flick (2018), possibilita compreender fenômenos sociais complexos a partir da interpretação de significados, experiências e contextos, permitindo uma análise mais aprofundada das realidades educacionais.

Segundo Antonio Carlos Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, constituindo-se como uma etapa fundamental para o conhecimento e a análise de determinado tema. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador entrar em contato com diferentes contribuições teóricas, possibilitando a construção de um referencial consistente e fundamentado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica contribui

para o aprofundamento do conhecimento e para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a educação inclusiva e a formação docente. E esse continua sendo um bom caminho metodológico para dar continuidade ao movimento do conhecimento, onde a análise e a revisão de literatura do que já foi pesquisado antes, oportuniza a atualização e novas reflexões e abordagens para a temática da inclusão e a formação de professores.

Além disso, conforme destaca John W. Creswell (2014), a pesquisa qualitativa permite explorar e compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, sendo amplamente utilizada no campo educacional. Nesse contexto, a abordagem qualitativa favorece a análise crítica das produções científicas e possibilita a interpretação dos diferentes posicionamentos teóricos relacionados à inclusão escolar e à formação de professores.

Foram utilizados autores clássicos e contemporâneos que discutem a educação inclusiva e a formação docente, buscando contemplar diferentes perspectivas teóricas e contribuir para uma análise mais abrangente do tema. Entre os autores contemporâneos, destacam-se Mel Ainscow (2020), que aborda a construção de sistemas educacionais inclusivos; António Nóvoa (2019), que discute a formação docente como processo reflexivo e contínuo; e Mônica Pereira dos Santos (2020), que analisa as políticas e práticas de inclusão no contexto brasileiro. Esses autores contribuem significativamente para a compreensão dos desafios e das possibilidades da formação docente na perspectiva inclusiva.

Também foram analisados documentos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orientam a organização da educação inclusiva no Brasil. A análise desses documentos permitiu compreender os fundamentos legais que sustentam a inclusão escolar e sua relação com a formação docente.

De acordo com Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica possibilita a construção

de interpretações fundamentadas teoricamente, contribuindo para o avanço do conhecimento científico. Nesse sentido, a análise das produções científicas foi realizada de forma crítica e reflexiva, buscando identificar os principais conceitos, desafios e possibilidades relacionados à formação docente para a educação inclusiva.

O processo de análise dos dados ocorreu por meio da leitura exploratória, seletiva e interpretativa dos materiais, conforme orientam os estudos metodológicos contemporâneos. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória com o objetivo de identificar as obras relevantes para a pesquisa. Em seguida, procedeu-se à leitura seletiva, com foco nos conteúdos relacionados ao objeto de estudo. Por fim, foi realizada a leitura interpretativa, que possibilitou a análise crítica e a articulação das ideias dos diferentes autores.

Assim, a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa mostrou-se adequada para alcançar os objetivos propostos, pois permitiu analisar e compreender, com base em referenciais teóricos contemporâneos, a importância da formação docente para a efetivação da educação inclusiva, bem como os desafios e as possibilidades presentes nesse processo. Dessa forma, a metodologia adotada contribuiu para a construção de uma análise fundamentada, crítica e consistente sobre o tema investigado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam que a formação docente constitui um elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que o professor é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem. Sendo o professor a categoria central do processo, a solidez de sua formação e a garantia de suas condições materiais de existência como bons salários, por exemplo, constituem características fundamentais para o sucesso desse cenário educacional. Observou-se, a partir da análise dos referenciais teóricos, que professores que possuem formação específica ou

continuada na área da educação inclusiva demonstram maior segurança em sua atuação pedagógica, apresentando mais autonomia para planejar, adaptar atividades e utilizar estratégias diversificadas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes. Essa constatação reforça o que afirma Mantoan (2003), ao destacar que a inclusão exige uma transformação da prática pedagógica, o que só é possível por meio de uma formação sólida e comprometida com os princípios inclusivos.

Além disso, verificou-se que a formação docente contribui para a construção de uma nova postura profissional, baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, sendo influenciados tanto pela formação inicial quanto pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, a formação continuada assume papel fundamental, pois permite ao professor refletir sobre sua prática, ressignificar seus saberes e desenvolver novas competências que favoreçam a inclusão.

Por outro lado, os resultados também indicam que a ausência de formação adequada representa um dos principais obstáculos para a implementação da educação inclusiva. Muitos professores relatam sentimento de insegurança, medo e despreparo diante da presença de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas. Segundo Pletsch (2014), essa realidade é consequência de cursos de formação inicial que, muitas vezes, não abordam de forma aprofundada os princípios e as práticas da educação inclusiva, o que compromete a atuação docente e dificulta a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto identificado refere-se à influência da formação docente na utilização de estratégias pedagógicas diversificadas. Professores com formação inclusiva tendem a utilizar metodologias mais flexíveis, recursos diferenciados e adaptações curriculares, promovendo maior participação e aprendizagem dos estudantes. Conforme afirma Imbernón (2011), a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de práticas inovadoras e

reflexivas, que considerem a complexidade do contexto educacional e as necessidades dos alunos.

Os resultados também evidenciam que a formação docente contribui para a superação de concepções excludentes ainda presentes no ambiente escolar. Muitos professores, quando não possuem formação adequada, tendem a acreditar que não são capazes de ensinar alunos com deficiência, atribuindo essa responsabilidade exclusivamente aos profissionais especializados. No entanto, conforme ressalta Rodrigues (2017), a educação inclusiva é responsabilidade de todos os professores, e não apenas de especialistas, sendo necessário que todos estejam preparados para atuar em contextos diversos.

Outro ponto relevante diz respeito à relação entre formação docente e construção de práticas pedagógicas inclusivas. Observou-se que professores que participam de cursos, formações e programas de capacitação desenvolvem maior sensibilidade para compreender as necessidades dos alunos, além de demonstrarem maior compromisso com a inclusão. Nesse sentido, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve estar centrada na reflexão sobre a prática, possibilitando a construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação da realidade educacional.

Além disso, os resultados indicam que a formação docente contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. Quando os professores estão preparados, tornam-se agentes de mudança, promovendo práticas mais democráticas e colaborativas. Essa perspectiva está alinhada com o que defende Freire (1996), ao afirmar que a educação é um ato político e transformador, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esses resultados reforçam que investir na formação docente é uma condição essencial para a consolidação da educação inclusiva. A formação não apenas contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também promove mudanças nas concepções, atitudes e práticas dos professores. Dessa forma, compreende-se que a efetivação da educação

inclusiva depende diretamente de políticas públicas que priorizem a formação inicial e continuada dos docentes, garantindo condições para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, pautada no respeito, na equidade e na valorização das diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um avanço significativo na construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a garantia dos direitos humanos. Ao reconhecer que todos os estudantes possuem direito à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou emocionais, a inclusão rompe com modelos educacionais excludentes e fortalece a perspectiva de uma escola para todos. Nesse sentido, a educação inclusiva não se limita ao acesso, mas envolve a permanência, a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais no contexto educacional.

Entretanto, conforme evidenciado ao longo deste estudo, a efetivação da educação inclusiva depende diretamente da formação docente, uma vez que o professor desempenha papel central na mediação do processo educativo. É o docente quem organiza as práticas pedagógicas, planeja as atividades, realiza as adaptações necessárias e cria condições para que todos os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, sua formação precisa contemplar conhecimentos teóricos e práticos que o preparem para atuar diante da diversidade presente na sala de aula.

É necessário investir de forma mais consistente na formação inicial e continuada dos professores, garantindo que esses profissionais estejam preparados para atender às diferentes necessidades educacionais. A formação inicial deve proporcionar bases sólidas sobre os princípios da educação inclusiva, enquanto a formação continuada deve possibilitar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a atualização dos conhecimentos e o

desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Esse processo formativo contribui para o fortalecimento da autonomia docente, da segurança profissional e da qualidade do ensino ofertado.

Além disso, destaca-se que a formação docente não deve se limitar à aquisição de conhecimentos técnicos, mas deve também promover o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e sensível às diferenças humanas. A educação inclusiva exige professores comprometidos com a equidade, com a valorização da diversidade e com a construção de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, as potencialidades e as singularidades dos estudantes. Exige também compromisso do Estado, que precisa oferecer condições dignas de trabalho em escolas bem equipadas, boa contrapartida financeira e um plano de formação continuada permanente. Nesse sentido, a formação docente torna-se um instrumento de transformação não apenas da prática pedagógica, mas também da própria concepção de educação.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de políticas públicas educacionais que priorizem a formação docente como estratégia fundamental para a consolidação da educação inclusiva. É indispensável que os sistemas de ensino ofereçam programas de formação continuada, apoio pedagógico, recursos didáticos e condições adequadas de trabalho, possibilitando que os professores desenvolvam práticas inclusivas de forma efetiva. Sem esse suporte, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no plano legal e teórico, sem se concretizar plenamente no cotidiano escolar.

Destaca-se também que a formação docente contribui para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e humanizada. Professores preparados tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e inovadoras, favorecendo a participação ativa dos estudantes e promovendo um ambiente de respeito mútuo. Dessa forma, a formação docente assume papel estratégico na construção de uma cultura escolar inclusiva, baseada na valorização das diferenças e no reconhecimento do potencial de todos os alunos.

Por fim, compreende-se que a formação docente é um dos pilares fundamentais para a consolidação da educação inclusiva, pois é por meio dela

que o professor desenvolve os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para atuar de forma inclusiva, reflexiva e transformadora. Investir na formação de professores significa investir na qualidade da educação, na garantia de direitos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, reafirma-se a importância de ampliar os debates, as pesquisas e as políticas voltadas à formação docente, reconhecendo que a inclusão escolar é um processo contínuo que depende do compromisso coletivo com uma educação verdadeiramente para todos

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. **A diferença e a diversidade na educação.** Revista Contemporânea. V. 2, p. 85-97, Jul.–Dez, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

**- A contação de histórias na creche como prática pedagógica para a aprendizagem, a linguagem e a construção de valores (Sâmela Siqueira Oliveira; Letícia Carvalho Silva Marques)**

# A contação de histórias na creche como prática pedagógica para a aprendizagem, a linguagem e a construção de valores

Sâmela Siqueira Oliveira

Letícia Carvalho Silva Marques

**DOI: 10.5281/zenodo.20835874**

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da contação de histórias na creche como prática pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, da linguagem, da imaginação, da socialização e da construção de valores na infância. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em três produções acadêmicas que discutem a contação de histórias na Educação Infantil, especialmente no contexto da creche. A análise evidencia que contar histórias vai além de uma atividade recreativa, pois constitui uma ação intencional que envolve planejamento, mediação docente, escolha adequada das narrativas, uso de recursos lúdicos e valorização das experiências das crianças. Os estudos analisados apontam que a contação contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, afetivo e corporal, além de estimular o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida. Também se observa que as histórias infantis favorecem a construção de valores essenciais para a convivência, como respeito, solidariedade, cuidado, escuta e empatia. Conclui-se que a contação de histórias, quando planejada e mediada de forma sensível pelo professor, torna-se uma potente estratégia pedagógica na creche, pois articula cuidar, educar, brincar, imaginar, expressar e conviver.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Creche. Educação Infantil. Aprendizagem. Valores.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of storytelling in daycare centers as a pedagogical practice capable of promoting learning, language development, imagination, socialization, and the construction of values in childhood. This is a bibliographic study with a qualitative approach, based on three academic works that discuss storytelling in Early Childhood Education, especially in daycare contexts. The analysis shows that storytelling goes beyond a recreational activity, as it is an intentional action that involves planning, teacher mediation, appropriate selection of narratives, use of playful resources, and appreciation of children's experiences. The studies analyzed indicate that storytelling contributes to cognitive, social, cultural, affective, and bodily development, besides stimulating children's interest in reading from an early age. It is also observed that children's stories favor the construction of essential values for coexistence, such as respect, solidarity, care, listening, and empathy. It is concluded that storytelling, when

planned and sensitively mediated by the teacher, becomes a powerful pedagogical strategy in daycare centers, as it articulates care, education, play, imagination, expression, and social interaction.

**Keywords:** Storytelling. Daycare. Early Childhood Education. Learning. Values.

## 1 INTRODUÇÃO

A creche ocupa um lugar fundamental na formação das crianças pequenas, pois é nesse espaço que elas ampliam suas relações sociais, constroem vínculos afetivos, desenvolvem a linguagem, exploram o corpo, experimentam diferentes formas de expressão e começam a compreender o mundo que as cerca. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam respeitar as especificidades da infância, reconhecendo que a criança aprende por meio das interações, das brincadeiras, da escuta, da observação, da imaginação e da participação ativa nas experiências cotidianas.

Entre as práticas mais significativas na Educação Infantil, destaca-se a contação de histórias. Contar histórias é uma ação antiga, presente em diferentes culturas, por meio da qual conhecimentos, memórias, valores e modos de vida são transmitidos de geração em geração. Na creche, essa prática assume uma dimensão pedagógica especial, pois aproxima a criança do universo da linguagem oral, da literatura, da fantasia, das emoções e das relações sociais.

A contação de histórias não deve ser compreendida apenas como um momento de entretenimento ou distração. Quando planejada com intencionalidade, ela contribui para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais, motores e linguísticos. Ao ouvir uma história, a criança imagina cenários, reconhece personagens, antecipa acontecimentos, expressa sentimentos, amplia o vocabulário, desenvolve a escuta e participa de situações de diálogo com colegas e professores.

Silva e Sousa (2024) destacam que a contação de histórias na Educação Infantil é uma ferramenta importante para o desenvolvimento

cognitivo, social e cultural das crianças, além de favorecer o gosto pela leitura. Nascimento, Carvalho e Santos (2020), ao relatarem uma experiência com oficinas de literatura, evidenciam que as histórias infantis podem estimular a linguagem, a expressão corporal e as habilidades cognitivas e sociais. Já Costa et al. (2019) ressaltam que a contação de histórias na creche também pode contribuir para a construção de valores essenciais à convivência consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a contação de histórias pode contribuir para a aprendizagem, a linguagem e a construção de valores na creche? O objetivo geral é analisar a contação de histórias como prática pedagógica relevante para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da mediação docente nesse processo, refletir sobre o papel dos recursos lúdicos na narrativa e discutir a relação entre histórias infantis e educação em valores.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, organizada a partir da análise de três produções acadêmicas que abordam a contação de histórias na Educação Infantil e na creche. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aproximar-se de conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, favorecendo a compreensão, a análise e a sistematização de ideias relevantes para o campo educacional.

As três fontes selecionadas discutem a contação de histórias a partir de diferentes enfoques. O estudo de Silva e Sousa (2024) apresenta experiências desenvolvidas na Creche Gente Inocente, evidenciando os benefícios da contação de histórias no desenvolvimento infantil e na formação do gosto pela leitura. O trabalho de Nascimento, Carvalho e Santos (2020) descreve oficinas de literatura realizadas com crianças da Educação Infantil, destacando a

importância das histórias para o desenvolvimento da linguagem, da expressão corporal e da aprendizagem cultural e social. Já o estudo de Costa et al. (2019) analisa a contação de histórias na creche como caminho para a construção de uma educação em valores.

A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar aproximações entre os textos, especialmente no que se refere à contação de histórias como prática pedagógica planejada, ao papel do professor como mediador, ao uso de recursos lúdicos, à participação das crianças e às contribuições dessa prática para a aprendizagem e a convivência. Por se tratar de um estudo bibliográfico, não houve pesquisa de campo própria, mas sim uma reflexão teórica construída com base nas contribuições dos estudos analisados.

## 3 A CRECHE COMO ESPAÇO DE CUIDADO, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

A creche é um espaço educativo que articula cuidado e aprendizagem. Nela, a criança pequena não apenas recebe atenção em suas necessidades básicas, mas também participa de experiências que favorecem seu desenvolvimento integral. As interações com professores, colegas, objetos, histórias, músicas, imagens e brincadeiras constituem situações importantes para que a criança descubra a si mesma, reconheça o outro e amplie sua compreensão sobre o ambiente.

Nesse sentido, a creche precisa ser compreendida como um lugar de vivências significativas. As práticas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito ativo, capaz de participar, sentir, expressar, imaginar, perguntar, experimentar e construir sentidos. A contação de histórias se insere nesse contexto como uma possibilidade rica de aprendizagem, pois envolve linguagem, afetividade, ludicidade e interação.

Silva e Sousa (2024) evidenciam que a contação de histórias pode favorecer o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional das crianças, especialmente quando realizada de forma lúdica e dinâmica. Isso significa que

a história contada na creche não se limita ao texto narrado; ela envolve a voz do professor, os gestos, as expressões faciais, os recursos utilizados, o ambiente preparado e a participação das crianças.

Na creche, a criança ainda está em intenso processo de construção da linguagem oral, da autonomia, da identidade e da convivência. Por isso, as histórias podem auxiliar na nomeação de sentimentos, na compreensão de situações do cotidiano e na elaboração de experiências vividas. Uma narrativa sobre separação da família, medo, amizade, cuidado com a natureza ou respeito às diferenças pode ajudar a criança a reconhecer emoções e a construir formas mais sensíveis de se relacionar com os outros.

## 4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LINGUAGEM E IMAGINAÇÃO

A linguagem é uma das dimensões mais favorecidas pela contação de histórias. Ao ouvir narrativas, a criança entra em contato com novas palavras, diferentes formas de organização do pensamento, expressões, diálogos e sequências temporais. Esse contato amplia o vocabulário, estimula a escuta atenta e contribui para que a criança desenvolva formas cada vez mais elaboradas de comunicação.

Nascimento, Carvalho e Santos (2020) ressaltam que o primeiro contato com o mundo da leitura pode ocorrer ainda na infância, por meio do manuseio dos livros, da observação das ilustrações e da escuta de histórias. Na creche, mesmo antes de ler convencionalmente, a criança já pode se aproximar da cultura escrita ao folhear livros, observar imagens, reconhecer personagens, repetir frases, cantar músicas e recontar partes da história com suas próprias palavras.

A imaginação também ocupa lugar central nesse processo. Ao ouvir uma história, a criança cria imagens mentais, atribui sentidos aos personagens, antecipa acontecimentos e vivencia simbolicamente situações que nem sempre fazem parte de sua realidade imediata. Essa experiência amplia seu repertório cultural e favorece o desenvolvimento do pensamento criativo. Silva e Sousa

(2024) destacam que a contação de histórias permite às crianças transitarem entre o mundo real e o mundo da fantasia, favorecendo a imaginação e a compreensão de diferentes formas de ser, agir e viver. Desse modo, a história possibilita que a criança conheça outros lugares, outras pessoas, outras culturas e outras formas de resolver conflitos.

É importante destacar que, na creche, a contação de histórias deve considerar a faixa etária das crianças. Histórias muito longas, com linguagem distante ou sem recursos visuais podem dificultar a participação. Por outro lado, narrativas curtas, repetitivas, com personagens próximos do universo infantil, imagens expressivas, sons, músicas e objetos concretos tendem a despertar maior interesse e envolvimento.

## 5 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A qualidade da contação de histórias depende, em grande parte, da mediação docente. O professor não é apenas alguém que lê ou narra um texto; ele é o mediador que prepara o ambiente, escolhe a história, organiza os recursos, observa as reações das crianças, cria pausas, faz perguntas, acolhe comentários e transforma a narrativa em experiência coletiva. Costa et al. (2019) chamam atenção para o fato de que a contação de histórias, muitas vezes, ocorre de forma improvisada, sem considerar a faixa etária das crianças, a escolha da narrativa, a forma de contar e os objetivos pedagógicos. Essa observação é importante porque reforça a necessidade de planejamento. Contar histórias na creche exige intencionalidade, sensibilidade e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

O planejamento começa pela escolha da história. É necessário observar se a narrativa dialoga com a idade das crianças, com seus interesses, com o projeto pedagógico da turma e com os objetivos que o professor deseja alcançar. A história pode ser escolhida para estimular a linguagem, trabalhar

emoções, introduzir um tema, fortalecer vínculos, ampliar repertórios culturais ou promover valores de convivência.

Além da escolha da narrativa, o professor precisa pensar na forma de apresentação. Silva e Sousa (2024) destacam a importância do uso da voz, das expressões faciais e corporais e dos recursos didáticos, como fantoches, livros, imagens e outros materiais. Esses elementos ajudam a criança a compreender melhor a história, manter a atenção e participar de maneira mais ativa. Nascimento, Carvalho e Santos (2020) também evidenciam a relevância dos recursos lúdicos. No relato de experiência analisado, as oficinas de contação utilizaram elementos como pelúcia, papel, boneca de pano, fantoches, músicas e materiais confeccionados pelas participantes. Tais recursos tornaram a narrativa mais concreta e acessível às crianças, além de favorecerem a interação, o movimento e a expressão corporal.

Assim, a contação de histórias na creche deve ser viva, participativa e acolhedora. O professor pode mudar a entonação da voz, representar personagens, convidar as crianças a repetirem palavras, cantar trechos, imitar sons, fazer gestos e comentar as imagens. Essas estratégias aproximam a criança da narrativa e tornam o momento mais significativo.

## 6 LUDICIDADE, CORPO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A criança pequena aprende com o corpo inteiro. Ela escuta, observa, toca, imita, movimenta-se, canta, aponta, sorri, pergunta e interage. Por isso, a contação de histórias na creche não deve ser pensada apenas como uma atividade em que as crianças permanecem sentadas e silenciosas. Ao contrário, ela pode envolver movimento, música, dramatização, gestos e brincadeiras.

A ludicidade é um aspecto essencial da prática pedagógica na Educação Infantil. Quando a história é contada de maneira lúdica, a criança se sente convidada a participar. O uso de fantoches, dedoches, caixas-surpresa, imagens, tecidos, objetos sonoros e personagens confeccionados amplia as

possibilidades de interação e torna a narrativa mais próxima da linguagem infantil. Nascimento, Carvalho e Santos (2020) demonstram que a contação de histórias pode ser articulada à expressão corporal, por meio de músicas, gestos e movimentos. Essa articulação é especialmente importante na creche, pois as crianças pequenas ainda se comunicam intensamente pelo corpo. Muitas vezes, antes mesmo de verbalizar suas impressões, elas expressam compreensão por meio do olhar, da imitação, dos gestos e das reações corporais.

A participação infantil também deve ser valorizada. Durante a história, o professor pode permitir que as crianças façam comentários, formulem hipóteses, completem frases repetitivas, escolham personagens, recontem partes da narrativa ou relacionem a história com situações do cotidiano. Essas intervenções favorecem a construção de sentidos e mostram que a criança não é apenas ouvinte passiva, mas sujeito participante da experiência.

## 7 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO EM VALORES

Além de contribuir para a linguagem e a imaginação, a contação de histórias também favorece a construção de valores. Desde muito pequenas, as crianças vivem situações de convivência que envolvem partilha, cuidado, conflito, espera, frustração, amizade, respeito e cooperação. As histórias infantis podem ajudar a criança a compreender essas situações de maneira simbólica e afetiva. Costa et al. (2019) analisam a contação de histórias como caminho para uma educação em valores na creche. Para as autoras, as histórias possuem conteúdos ricos que podem contribuir para a formação pessoal e social da criança, ajudando-a a construir modos de convivência consigo mesma, com o outro e com a natureza. Essa perspectiva amplia o papel da contação, mostrando que ela não serve apenas para desenvolver habilidades cognitivas, mas também para formar atitudes e sensibilidades.

Ao ouvir uma história sobre amizade, por exemplo, a criança pode refletir sobre o cuidado com o colega. Ao ouvir uma narrativa sobre diferenças, pode

começar a compreender a importância do respeito. Ao escutar histórias sobre animais, plantas e natureza, pode desenvolver atitudes de cuidado com o meio ambiente. Ao acompanhar personagens que enfrentam medos ou desafios, pode elaborar suas próprias emoções.

No entanto, trabalhar valores por meio das histórias não significa transformar toda narrativa em lição moral direta ou em sermão. Na Educação Infantil, a formação de valores acontece principalmente pela experiência, pelo diálogo, pela convivência e pelo exemplo. O professor pode mediar conversas simples após a história, perguntando como os personagens se sentiram, o que aconteceu, como poderiam resolver determinada situação ou se as crianças já viveram algo parecido. Desse modo, a contação de histórias pode favorecer a escuta, a empatia e a reflexão. A criança aprende, aos poucos, a considerar o ponto de vista do outro, reconhecer sentimentos e participar de relações mais respeitosas. Na creche, esse processo é construído diariamente, em pequenos gestos, nas rodas de conversa, nas brincadeiras, nos momentos de cuidado e nas experiências coletivas.

## 8 DISCUSSÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA INTEGRADORA NA CRECHE

A análise das três fontes permite compreender que a contação de histórias é uma prática integradora, pois articula diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Ela envolve linguagem oral, imaginação, movimento, afetividade, socialização, cultura, valores e aproximação com a leitura. Por isso, deve ocupar um lugar planejado e permanente na rotina da creche. Silva e Sousa (2024) enfatizam que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Nascimento, Carvalho e Santos (2020) destacam seu potencial para estimular linguagem, expressão corporal e habilidades sociais. Costa et al. (2019), por sua vez, evidenciam sua importância na formação de valores e na construção de relações mais humanas no espaço da creche.

Essas contribuições se complementam e indicam que contar histórias é uma ação pedagógica ampla. Ela não está restrita ao campo da linguagem, embora este seja muito importante. Também não se limita ao entretenimento, embora o prazer e a ludicidade sejam essenciais. A contação de histórias é, sobretudo, uma experiência educativa que pode fortalecer vínculos, ampliar repertórios e criar oportunidades de participação infantil.

Outro ponto comum entre os estudos é a importância do planejamento. Para que a contação alcance seus objetivos, o professor precisa selecionar boas histórias, considerar a faixa etária, preparar recursos, organizar o espaço e criar estratégias de interação. A improvisação pode acontecer em alguns momentos, pois a prática docente também exige criatividade, mas ela não deve substituir a intencionalidade pedagógica.

Também se destaca o papel do ambiente. Uma roda organizada, um cantinho de leitura, almofadas, livros acessíveis, imagens, fantoches e objetos relacionados à história podem tornar a experiência mais acolhedora. Na creche, o espaço comunica e ensina. Quando a criança encontra livros ao seu alcance e participa de momentos prazerosos de leitura e narrativa, ela começa a construir uma relação afetiva com a literatura.

Por fim, é importante considerar que a contação de histórias pode envolver a família. As crianças chegam à creche com repertórios familiares, histórias ouvidas em casa, músicas, expressões e experiências próprias. Valorizar esses saberes fortalece a relação entre creche e família e amplia o sentido cultural da narrativa. A escola pode incentivar que os pais contem histórias, enviem relatos, participem de projetos literários ou compartilhem memórias de infância.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias na creche constitui uma prática pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que contar histórias favorece a

linguagem, a imaginação, a escuta, a participação, a expressão corporal, a socialização e a construção de valores.

Com base nas três fontes analisadas, observa-se que a contação de histórias deve ser compreendida como uma ação intencional e planejada. Quando o professor escolhe a narrativa de acordo com a faixa etária, prepara recursos, utiliza voz e corpo de forma expressiva e acolhe a participação das crianças, a história se transforma em uma experiência rica de aprendizagem.

Também se conclui que as histórias infantis contribuem para a formação humana na infância. Elas permitem que a criança conheça diferentes formas de viver, pensar, sentir e agir. Por meio dos personagens e dos acontecimentos narrados, as crianças podem elaborar emoções, compreender conflitos, desenvolver empatia e construir valores importantes para a convivência.

Dessa forma, a contação de histórias deve fazer parte da rotina da creche não como atividade isolada, mas como prática permanente, articulada aos projetos pedagógicos, às rodas de conversa, às brincadeiras, à música, ao movimento e às experiências culturais. Mais do que formar futuros leitores, contar histórias na creche é contribuir para a formação de crianças sensíveis, criativas, participativas e capazes de conviver de maneira mais respeitosa com o outro e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Efigênia Maria Dias et al. **Contação de histórias na creche: um caminho para construção de uma educação em valores**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI, 2019. Anais [...]. Campina Grande: CONEDU, 2019.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; CARVALHO, Emilly Jesus de; SANTOS, Samara Oliveira. **Contação de histórias como estratégia de aprendizagem: uma experiência na Educação Infantil**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, XXV, 2020. Anais [...]. ANPEd/EPEN, 2020.

SILVA, Luzinete Vieira da; SOUSA, Luciana Pereira de. **Contação de história na Educação Infantil: experiências da Creche Gente Inocente**. *RELPE – Revista Leituras em Pedagogia e Educação*, Arraias, v. 8, n. 1, 2024.

**- Impacto dos recursos multimídias na educação: benefícios, desafios e perspectivas (Magali Regina Trevisol Antoniolli)**

# Impacto dos recursos multimídias na educação: benefícios, desafios e perspectivas

Magali Regina Trevisol Antoniolli[6]

**DOI: 10.5281/zenodo.20941474**

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é explorar como os recursos multimídias impactam a educação, destacando seus benefícios e os desafios enfrentados para sua implementação eficaz nas instituições de ensino. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que aborda o papel das tecnologias digitais no suporte ao desenvolvimento intelectual e no aprimoramento das práticas pedagógicas. O tema aborda a integração de diferentes formatos de mídia, como textos, áudios, vídeos e animações, no ambiente educacional, destacando suas potencialidades em criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. Ao longo do trabalho, são apresentados os benefícios do uso de multimídias, como a melhora na retenção de informações e o estímulo ao pensamento crítico, além de se discutir os desafios relacionados à formação de professores e à infraestrutura escolar. Conclui-se que, embora os recursos multimídias ofereçam grandes oportunidades para a educação, sua implementação eficaz depende de investimentos em capacitação docente e melhorias nas condições tecnológicas das instituições de ensino, visando tornar o processo de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação. Aprendizagem. Multimídias. Tecnologias.

## ABSTRACT

The objective of this work is to explore how multimedia resources impact education, highlighting their benefits and the challenges faced for their effective implementation in educational institutions. The methodology used was a bibliographic research, which addresses the role of digital technologies in supporting intellectual development and improving pedagogical practices. The theme discusses the integration of different media formats, such as text, audio, video, and animations, in the educational environment, emphasizing their potential to create more dynamic and interactive learning experiences. Throughout the paper, the benefits of using multimedia, such as improved information retention and stimulation of critical thinking, are presented, in addition to discussing the challenges related to teacher training and school

[6] Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FASIPE. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail.magaliantoniolli@hotmail.com

infrastructure. It is concluded that although multimedia resources offer great opportunities for education, their effective implementation depends on investments in teacher training and improvements in the technological conditions of educational institutions, aiming to make the learning process more inclusive and adapted to the needs of contemporary society.

**Keywords**: Education. Learning. Multimedia. Technologies.

## 1 Introdução

Nos últimos anos, o avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente diversos setores da sociedade, especialmente o campo educacional. A inserção de recursos multimídias, que integram diferentes formatos de mídia como textos, áudios, vídeos, animações e interatividade, tem revolucionado o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas se mostram eficazes para criar um ambiente de ensino mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos estudantes do século XXI, que estão cada vez mais imersos em ambientes digitais. A relevância do tema está associada à crescente demanda por inovação pedagógica, onde o uso dessas tecnologias se torna não apenas uma vantagem, mas uma necessidade para atender às novas exigências educacionais e de mercado. O objetivo deste trabalho é explorar como os recursos multimídias impactam a educação, destacando seus benefícios e os desafios enfrentados para sua implementação eficaz nas instituições de ensino. Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é reunir e analisar estudos já existentes sobre o tema dos recursos multimídias na educação. A metodologia bibliográfica possibilita uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado ao integrar diferentes perspectivas teóricas e práticas, fornecendo uma visão ampla sobre o uso de tecnologias digitais na educação. As fontes incluem livros, artigos acadêmicos e materiais de periódicos, selecionados por sua relevância e contribuição para as áreas de educação e tecnologia.

O artigo está estruturado em quatro partes principais: primeiro, são apresentados os tipos de recursos multimídias e suas características; em seguida, discutem-se os benefícios para o processo de ensino-aprendizagem;

posteriormente, são abordados os desafios e limitações relacionados à sua implementação; e, por fim, são exploradas as perspectivas futuras para o uso dessas tecnologias na educação.

## 2 O Impacto das Mídias Digitais no Currículo Educacional

Nos últimos anos, o avanço das tecnologias digitais tem gerado um impacto profundo em diversas áreas da sociedade, especialmente na educação. Os recursos multimídias, que integram diferentes formatos de mídia como textos, áudios, vídeos, animações e interatividade, têm se mostrado ferramentas eficazes para transformar o processo de ensino aprendizagem. Esses recursos possibilitam a criação de experiências educativas mais dinâmicas, envolventes e adaptadas às necessidades de estudantes do século XXI. Contudo, como argumenta Pierre Lévy (1993. P. 177), “não é possível deduzir nenhum efeito social ou cultural da informatização, baseando-se em uma definição pretensamente estável dos autômatos digitais”. Isso indica que a utilização das tecnologias na educação é algo fluido e deve ser compreendido dentro de um contexto em constante transformação.

O avanço das tecnologias digitais abriu novas possibilidades pedagógicas, proporcionando aos professores uma ampla variedade de recursos para tornar o processo de ensino mais dinâmico e envolvente.

Recursos multimídias são ferramentas digitais que integram diferentes tipos de mídia, como texto, áudio, vídeo, animações e interatividade, para criar um ambiente de ensino mais envolvente e eficaz. Esses recursos podem ser usados em diversas disciplinas e contextos educacionais, proporcionando uma abordagem interdisciplinar e multissensorial do ensino.

Entre os principais tipos de recursos multimídias, podemos destacar:

- Textos: Os textos digitais, como artigos, slides e anotações interativas, são uma das formas mais tradicionais de transmissão de conteúdo, mas quando integrados com outros tipos de mídia, sua eficácia no aprendizado aumenta.

- Áudios: Recursos como podcasts, contação de histórias e música contribuem para uma experiência auditiva enriquecedora que complementa o conteúdo visual, sendo particularmente eficazes para estudantes com maior aptidão para o aprendizado auditivo.
- Vídeos: São amplamente utilizados no ambiente educacional para apresentar conceitos de maneira dinâmica. Vídeos de curta duração com animações ou explicações visuais ajudam a concretizar o conhecimento de forma clara e objetiva.
- Animações e Simulações: Esses recursos são de grande valor para a explicação de conceitos complexos, como fenômenos científicos, matemáticos ou históricos. Animações interativas e simulações oferecem aos estudantes a oportunidade de visualizar processos abstratos ou de difícil acesso de forma clara e prática.
- Infográficos e Mapas Conceituais: São representações gráficas que organizam a informação de maneira clara e visualmente atraente. Eles ajudam os estudantes a 5 compreender grandes volumes de informação de maneira simplificada, utilizando uma combinação de texto e imagens para facilitar o aprendizado.

Lévy (1993) ressalta que:

Os sistemas cognitivos podem então transferir ao computador a tarefa de construir e de manter em dia representações que eles antes deviam elaborar com os fracos recursos de sua memória de trabalho, ou aqueles, rudimentares e estáticos, do lápis e do papel (Lévy, 1993, p. 40).

Significa que as tecnologias multimídias ajudam a expandir as capacidades cognitivas dos estudantes, permitindo que se concentrem mais na análise crítica e menos na memorização mecânica de informações.

A adoção de recursos multimídias na educação oferece uma gama de benefícios que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Esses benefícios vão além do simples acesso à informação, pois envolvem a criação de experiências mais dinâmicas e significativas, que favorecem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a interação com os

conteúdos. Dentre esses benefícios, destaca-se a melhora na retenção de informações, conforme será abordado a seguir.

## 2.1. Melhora da retenção de informações

Estudos apontam que a integração de diferentes formas de mídia no processo educacional melhora significativamente a retenção de informações. Ocorre porque o uso de recursos multimídias ativas diferentes canais sensoriais, facilitando a codificação de informações no cérebro. De acordo com a Teoria do Duplo Processamento de Paivio (1991) o uso simultâneo de estímulos visuais e auditivos facilita o aprendizado, pois o cérebro processa informações verbais e não-verbais em sistemas cognitivos distintos, melhorando a retenção e compreensão dos conteúdos.

Além disso, o uso de vídeos, animações e infográficos permite que conceitos complexos sejam apresentados de forma visual e dinâmica, tornando mais fácil a memorização de conteúdos abstratos. Dessa maneira, os estudantes são capazes de aprender de forma mais eficiente, desenvolvendo não apenas a memória de curto prazo, mas também a memória de longo prazo.

Os recursos multimídias também são essenciais para estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao empregarem simulações, animações interativas e ambientes virtuais, os professores conseguem criar situações de aprendizagem que desafiam os alunos a aplicar o conhecimento adquirido na resolução de problemas reais. Essas ferramentas proporcionam uma experiência prática no processo educacional, incentivando os estudantes a refletirem e analisarem criticamente os conteúdos. Lévy (1993, p. 40), destaca que “é, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa”, sugerindo que o uso de tecnologias digitais pode incentivar uma abordagem mais prática e colaborativa do ensino.

Perrenoud (2000, p. 139), também aponta que “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas”. Isso significa que o uso de multimídias não

apenas amplia a quantidade de informações disponíveis, mas também promove um aprendizado mais profundo e contextualizado, permitindo que os estudantes explorem o conhecimento de maneira mais significativa.

Um dos aspectos mais importantes dos recursos multimídias é o seu potencial para promover a inclusão educacional. Tecnologias como leitores de tela, legendas automáticas em vídeos, áudios descritivos e interatividade oferecem aos estudantes com deficiências visuais, auditivas ou cognitivas a oportunidade de participar plenamente do processo de aprendizagem. Segundo Kenski (2003, n. p), “é fundamental aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva”, destacando a importância de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e participativos.

A utilização de recursos multimídias também oferece aos estudantes a flexibilidade de acessar conteúdos educacionais em qualquer hora e lugar. Com o surgimento de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, e o avanço das plataformas digitais de ensino, os estudantes agora têm a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo e conforme sua disponibilidade. Esse cenário favorece um modelo de ensino mais centrado no aluno, permitindo que cada um desenvolva habilidades e competências de forma personalizada e adequada às suas necessidades individuais.

Essa flexibilidade é particularmente importante em um mundo onde a aprendizagem ao longo da vida se tornou uma exigência constante. Como destaca Perrenoud (2000, p. 139), a criação de “situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas” permite que os estudantes se adaptem às novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho, desenvolvendo competências que vão além do conhecimento teórico.

## 2. 2 Desafios e futuro dos recursos multimídias na educação

Apesar dos inúmeros benefícios, o uso de recursos multimídias na educação enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados à formação de professores, infraestrutura e seleção de conteúdos. Esses

desafios precisam ser abordados para que a integração dessas tecnologias seja eficaz e acessível a todos.

Um dos maiores desafios para a implementação eficaz de recursos multimídias na educação é a formação de professores. Muitos docentes ainda não possuem as competências técnicas e pedagógicas necessárias para utilizar essas tecnologias de forma eficaz. Como argumenta Hawkins (1995, n. p), “a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui”, destacando a importância de uma formação continuada que prepare os professores para lidar com os novos recursos digitais. Além disso, é fundamental que os educadores compreendam como integrar as multimídias no currículo de maneira significativa, promovendo uma aprendizagem contextualizada e alinhada aos objetivos pedagógicos.

A infraestrutura escolar representa um desafio crucial para a implementação eficaz de recursos multimídias. Muitas instituições de ensino, especialmente em países em desenvolvimento, ainda enfrentam a falta de acesso à internet de alta velocidade e a escassez de dispositivos adequados para o uso de tecnologias digitais. Essa limitação restringe o alcance e o impacto dos recursos multimídias no processo educacional, acentuando as disparidades entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e dificultando a equidade no acesso ao ensino de qualidade.

A vasta quantidade de conteúdos disponíveis na internet pode ser um desafio para os professores, que precisam selecionar materiais multimídias que sejam pedagógicas e cientificamente corretos. Barros (2009) ressalta que os professores devem atuar como curadores de conteúdos, escolhendo materiais que sejam não apenas atraentes, mas também relevantes e adequados ao contexto educacional.

As perspectivas futuras para o uso de recursos multimídias na educação são promissoras, especialmente com o avanço de tecnologias emergentes como a inteligência artificial (IA), a realidade virtual (RV) e a realidade aumentada (RA). Essas tecnologias têm o potencial de criar ambientes de aprendizagem ainda mais imersivos e interativos, permitindo que os estudantes vivenciem experiências educativas únicas e personalizadas.

Além disso, a personalização do aprendizado por meio de plataformas de aprendizagem adaptativa promete revolucionar a educação, oferecendo conteúdos ajustados às necessidades e preferências de cada aluno. Essa abordagem personalizada permite que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, com o suporte de tecnologias que monitoram seu progresso e ajustam as atividades de acordo com seu desempenho.

Os recursos multimídias possuem um enorme potencial para transformar a educação, proporcionando novas oportunidades pedagógicas que tornam o aprendizado mais dinâmico, interativo e inclusivo. Ao integrar diversos formatos de mídia, como texto, áudio, vídeo e interatividade, esses recursos criam um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo, capaz de atender melhor às necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, é fundamental que sejam feitos investimentos na formação de professores e na infraestrutura das escolas para que esses recursos possam ser implementados de maneira eficaz e acessível a todos. Como aponta Lévy (1993, p. 40), “os esquemas, mapas ou diagramas interativos estão entre as interfaces mais importantes das tecnologias intelectuais de suporte informático”, destacando o papel central das tecnologias digitais na promoção de uma pedagogia ativa e inovadora.

## 3 Considerações Finais

Os objetivos deste trabalho foram plenamente alcançados ao discutir o impacto dos recursos multimídias na educação, demonstrando como a integração de diferentes formatos de mídia pode transformar o processo de ensino-aprendizagem. Através da análise de diversas fontes teóricas, constatou-se que o uso de multimídias traz benefícios significativos, como a melhora na retenção de informações, o estímulo ao pensamento crítico e a promoção de um aprendizado mais interativo e inclusivo. No entanto, para que esses recursos sejam efetivamente utilizados, é necessário enfrentar desafios

relacionados à formação de professores e à infraestrutura das instituições de ensino.

Conclui-se que, embora as tecnologias multimídias ofereçam um potencial transformador para a educação, sua implementação eficaz requer investimentos contínuos na capacitação docente e na melhoria das condições tecnológicas. O sucesso dessas iniciativas dependerá de um esforço conjunto entre governos, escolas e a sociedade em geral para garantir que o processo educacional acompanhe as mudanças tecnológicas e prepare os alunos para os desafios do século XXI. Assim, os recursos multimídias podem não apenas enriquecer o aprendizado, mas também democratizar o acesso ao conhecimento e fomentar uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades contemporâneas.

## 4 Referências Bibliográficas

Barros, M. C. (2009). O uso de mídias digitais na educação. São Paulo, SP: Editora FGV.

Hawkins, J. (1995). Educação e novas tecnologias: uma nova visão para o futuro. São Paulo, SP: Papirus.

Kenski, V. M. (2003). Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus.

Lévy, P. (1993). As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.

Perrenoud, P. (2000). Construindo as competências desde a escola. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. Canadian Journal of Psychology, 45(3), 255–287.

**- Ludicidade e ensino de Geografia na Educação Infantil: contribuições para a construção do conhecimento espacial (Dineia Aparecida Lopes de Moraes; Gleice Araújo; Sandra Elmiria Baptista; Sandra Regina Aparecida Chiaroto Engles; Silvia Godo)**

# Ludicidade e ensino de Geografia na Educação Infantil: contribuições para a construção do conhecimento espacial

Dineia Aparecida Lopes de Moraes
Gleice Araújo
Sandra Elmiria Baptista
Sandra Regina Aparecida Chiaroto Engles
Silvia Godo

**DOI: 10.5281/zenodo.20030086**

## RESUMO

A toda criança deve ser garantido o direito de brincar, pois tal ato constitui-se em requisito para bem, como crescer e desenvolver-se como pessoa. A escola, espaço privilegiado de vida e aprendizagem, deve criar condições para o aluno realizar atividades lúdicas livremente e, ao mesmo tempo, poder empregá-la como estratégia de ensino aprendizagem. O presente trabalho aborda a importância do lúdico no ensino da geografia na educação infantil e faz uma analise no ato de brincar uma atividade natural da criança e vinculado ao ensino da geografia faz relações ao espaço e entre outros aspectos. Com essa perspectiva houve a investigação através da modalidade documental e bibliográfica, tem como objetivo a identificação através das atividades lúdicas o processo de aprendizagem da geografia despertando nas crianças as suas capacidades, criatividades, habilidades e entre outros. Os autores teóricos que destacam a relevância do lúdico no processo de aprendizagem são: Ribeiro (2013), Fantacholi (2011) e entre outros.

**Palavras-chave:** Lúdico. Geografia. Educação infantil.

## ABSTRACT

Every child must be guaranteed the right to play, as this act constitutes a requirement for good, such as growing and developing as a person. The school, a privileged space for life and learning, must create conditions for the student to freely engage in recreational activities and, at the same time, be able to use them as a teaching-learning strategy. This paper addresses the importance of play in teaching geography in early childhood education and analyzes the act of playing as a natural activity for children and linked to the teaching of geography, relates to space and among other aspects. With this perspective, there was the investigation through the documentary and bibliographic modality, with the objective of identifying, through playful activities, the geography learning process, awakening in children their capacities, creativity,

abilities and others. Theoretical authors who highlight the relevance of playfulness in the learning process are: Ribeiro (2013), Fantacholi (2011) and others.

**Keywords:** Ludic. Geography. Child education.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema: A importância do lúdico no ensino da geografia na Educação Infantil, com o objetivo de analisar a ludicidade no desenvolvimento da criança, e de caracterizar sobre a importância de se trabalhar com a Geografia nessa etapa, destacando -a que a mesma é muito importante e que deve ser ensinada a partir da primeira etapa da educação. Com isso, acredita-se que seja de fundamental importância tomar consciência de que a atividade lúdica infantil seja indispensável, para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima da criança, preparando-se para sê-las um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor com o ensino da Geografia.

Através disso pode- se dizer que a problemática é: qual a importância e efeito do lúdico durante o processo de ensino-aprendizagem da geografia? Por sua vez, a hipótese com a qual trabalhou-se é que o lúdico promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso. Além de observar que o professor na sala de aula pode-se trabalhar com a geografia noções de tempo e espaço e que ambos são muito importantes para as criancas perceberem que o local onde sua aprendizagem é construída, elas evoluem socialmente.

Justifica-se esta análise em acordo com Fantacholi (2011), na educação (de modo geral) e particularmente educação infantil, os jogos e brincadeiras são um importante veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como uma interação social. Tão importante quanto defender essas diferenças de ensino da Geografia trazidas pelo jogo é relacioná-lo com as atividades que lhe são parecidas; através

dessa proposta traremos a introdução de novas possibilidades de análise e uma abordagem mais empírica dos estudos aqui compilados.

De acordo com Ribeiro (2013), o lúdico é parte fundamental do universo infantil da vida de todo indivíduo. Ao pensarmos no lúdico, não devemos encara-lo exclusivamente como um momento de divertimento, mas sim como parte importante no processo de ensino-aprendizagem na fase infantil. Esse trabalho tem a proposta de compilar uma série de estudos já realizados nessa área da geografia e fornecer uma nova interpretação sobre o assunto. A utilização do lúdico na educação infantil é uma das metodologias com melhores resultados no que diz respeito à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é particularmente importante porque é capaz de desenvolver as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos que configuram as bases do processo de aprendizagem.

Nesse viés prentende-se analisar sobre a importância dos jogos e das brincadeiras, numa perspectiva lúdica, no processo de ensino aprendizagem da geografia do aluno da educação infantil.

O presente trabalho por meio de pesquisa bibliográfica e documental, pois segundo (GIL, 1991, p.49) nos remete a uma reflexão da importância do lúdico no desenvolvimento da criança, bem como se discute as bases do significado da ludicidade, ressaltando seu caráter de unicidade e como as brincadeiras e jogos no espaço escolar pode-se transformar em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso ensinando a geografia em sala de aula.

Para realização do presente trabalho, apoia-se em diferentes teóricos, dentre eles destaca-se os principais Piaget (1971) e Vygotsky (1984) além de outros documentos como: BNCC, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que discutem sobre a relevância da temática abordada do presente artigo.

Nesse contexto, a ludicidade emerge não apenas como um recurso didático, mas como uma linguagem própria da criança, mediadora da construção de significados e da apropriação do conhecimento.

Ao considerar a inserção da Geografia na Educação Infantil, faz-se necessário superar visões reducionistas que a limitam à memorização de conteúdos ou à simples localização espacial. A Geografia, enquanto ciência que investiga as relações entre sociedade e natureza, pode e deve ser introduzida desde os primeiros anos de vida de forma contextualizada, significativa e integrada às vivências infantis. Nesse sentido, o lúdico configura-se como estratégia potente para promover a compreensão inicial de conceitos como espaço, lugar, território e paisagem, ainda que em níveis introdutórios e simbólicos.

A problemática que orienta este estudo — qual a importância e os efeitos do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Infantil — exige uma análise que considere tanto os aspectos pedagógicos quanto os fundamentos psicológicos do desenvolvimento infantil. A hipótese defendida sustenta que a ludicidade favorece a aprendizagem ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais, promovendo um desenvolvimento mais completo, significativo e prazeroso. Tal perspectiva está alinhada às contribuições de teóricos como Piaget e Vygotsky, que reconhecem o papel central da ação, da interação e da mediação simbólica na construção do conhecimento.

Sob a ótica piagetiana, o conhecimento é construído a partir da interação ativa da criança com o meio, sendo o brincar uma forma privilegiada de assimilação e acomodação de esquemas mentais. Já na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o brincar assume papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores, ao possibilitar a internalização de significados culturais por meio da interação social. Dessa forma, o jogo simbólico, as brincadeiras dirigidas e as atividades lúdicas orientadas constituem espaços de aprendizagem que transcendem o entretenimento, configurando-se como práticas intencionais de ensino.

Ademais, a inserção do lúdico no ensino da Geografia contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de perceber e interpretar o espaço em que vivem. Ao explorar o ambiente escolar, o entorno da comunidade e as relações cotidianas, a criança começa a construir noções espaciais fundamentais, desenvolvendo habilidades de observação, comparação e interpretação da realidade. Esse processo, quando mediado por práticas lúdicas, torna-se mais acessível e significativo, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.

A justificativa deste estudo ancora-se na necessidade de repensar práticas pedagógicas ainda marcadas por metodologias tradicionais, que desconsideram a natureza lúdica da infância.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, permitindo a análise crítica de diferentes abordagens teóricas sobre o tema. Tal escolha possibilita a construção de um referencial consistente, capaz de sustentar reflexões acerca da prática pedagógica e das potencialidades do lúdico na Educação Infantil.

Por fim, destaca-se que a relevância deste estudo também se relaciona com as diretrizes educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Ao articular o lúdico ao ensino da Geografia, este trabalho busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades da criança contemporânea, promovendo aprendizagens significativas desde os primeiros anos escolares.

## 2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos são fundamentais o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, pois envolvem diversão e ao mesmo tempo uma postura de seriedade. A brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Brincar é uma

forma de a criança exercitar sua imaginação. A imaginação é uma forma que permite às crianças relacionarem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que poucos conhecem. A brincadeira expressa à forma como uma criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo.

Bruno Bettelheim, fala que a brincadeira é uma ponte para a realidade e que nós, adultos, através de uma brincadeira de criança, compreende-se como ela vê e constrói o mundo: quais são as suas preocupações, que problemas ela sente, como ela gostaria que fosse a sua vida. Ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Ou seja, brincar é a sua linguagem secreta que deve respeitar mesmo que não entenda.

O brincar é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil. É uma necessidade para as crianças, pois é fundamental para o seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, sendo uma ferramenta para a construção do seu caráter.

O brincar associado com o ensino da geografia é à base de sua relação com o mundo, pois é através de seu corpo que ela vai se relacionar consigo mesmo, com os outros, Santo Agostinho em “Confissões”, o lúdico já era compreendido como essencialmente educativo, na medida em que representa a força que impulsiona a curiosidade humana em relação ao mundo e à vida, constituindo o princípio de toda descoberta e criação. (Correio da UNESCO, 1991).

O que distingue o ser humano das demais espécies é sua imaturidade neurológica e funcional ao nascer, já que chega ao mundo ainda despreparado, inclusive para realizar funções básicas como a respiração. Diferentemente de outros animais, precisa passar por um processo de desenvolvimento que o leva dos atos reflexos aos comportamentos conscientes e intencionais. No âmbito das relações sociais, evolui de uma condição inicial de dependência e simbiose com a mãe para a construção da individualidade e da vida em grupo.

Entretanto, essa condição de vulnerabilidade nos primeiros anos de vida é justamente o que possibilita ao ser humano desenvolver amplas capacidades

de adaptação, criação, associação, resolução de problemas e intervenção em seu cotidiano.

A evolução da criança tem duas origens: filogenética - a da espécie humana, e ontogenética - maturação biológica (neuropsicomotora). Para ao desenvolvimento pleno, necessita de midiatização adequada do adulto e da cultura social. Assim sendo, a interação dinâmica e perpétua entre maturação biológica (natura) e relação com o meio (o ensino da geografia), com os objetos e com o outro (cultura), que, na primeira infância, é praticamente por via lúdica, é que vai propiciar seu o desenvolvimento total.

De acordo com Bousquet, (1991) impulso lúdico, também chamado de impulso de curiosidade ou de exploração- dá à espécie e ao indivíduo, evidente vantagem de seleção natural; afirma também, que a capacidade e o hábito de explorar, ao acaso, o ensino da geografia resultam em situações de instrução e enfrentamento de imprevistos.

Ao ingressar no universo do lúdico, a criança vivencia experiências fundamentais para a construção de sua inteligência e para o seu desenvolvimento global. No primeiro período da vida, que vai do nascimento até o surgimento da linguagem, Jean Piaget (1987) denomina essa fase, do ponto de vista da inteligência, como estágio sensório-motor. Nesse período, é possível identificar três momentos: o dos reflexos, o da organização das percepções e dos hábitos, e o da inteligência propriamente dita.

Posteriormente, esse estágio é sucedido por uma fase que abrange aproximadamente dos um aos dois anos de idade, conhecida como fase de latência, ou fase do “fazer”. Nessa etapa, o brinquedo assume papel central, pois a criança passa a manipular, explorar e imitar, com ações voltadas principalmente para si mesma.

Com a aquisição da linguagem, que geralmente ocorre entre um ano e meio e dois anos de idade, a criança ingressa no período simbólico, também denominado primeira infância, estágio pré-operatório ou intuitivo. Nesse momento, conforme aponta Jean Le Boulch (2004), desenvolve-se a função de interiorização, que permite à criança tomar consciência de seu corpo e expressar-se verbalmente por meio da função simbólica.

A partir daí, a criança começa a representar as ações vivenciadas no mundo. No contexto da educação infantil, especialmente no ensino de geografia, esse processo se torna significativo, pois, nessa fase, a criança ainda não resolve todos os problemas de forma mental, recorrendo ao corpo, à exploração e às brincadeiras para compreender a realidade.

Durante a primeira infância, o desenvolvimento ocorre de forma qualitativa, especialmente na elaboração do pensamento simbólico. O uso do brinquedo e do faz de conta contribui para a construção de noções relacionadas ao tempo, espaço, objetos e causalidade, favorecendo a compreensão do mundo. Gradualmente, a criança passa do concreto ao abstrato, utilizando representações mentais para interagir socialmente e avançar em sua maturidade cognitiva, afetiva e social. Trata-se, portanto, de um período marcado pelo fazer e pelo compreender.

Por volta dos seis aos sete anos, a criança ingressa na fase da cooperação e do raciocínio lógico, denominada estágio operatório-concreto. Nesse período, especialmente no contexto do ensino de geografia, ela passa a ser capaz de resolver problemas e estabelecer relações com os outros, embora ainda esteja vinculada a situações concretas e práticas.

Ao ter acesso a diferentes espaços de brincadeira, com recursos variados e oportunidades de interação com crianças de diversas faixas etárias, a criança amplia suas experiências. Nesse processo, pode descobrir o novo, manipular e construir brinquedos, desafiar seus próprios limites, criar regras e agir de maneira intuitiva e espontânea. Tais vivências, especialmente no ensino de geografia, contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia, inteligência e socialização.

Dessa forma, cabe às famílias, às escolas e às demais instituições que atuam na infância a responsabilidade de proporcionar ambientes que favoreçam o desenvolvimento de projetos e práticas lúdicas. Esses espaços são essenciais para atender às características do universo infantil, marcado pela criatividade, curiosidade e desejo de explorar, contribuindo para a formação de crianças mais felizes e integradas à sociedade.

O lúdico é um importante componente na aprendizagem. É pelo lúdico e com o lúdico que o sujeito vai se construindo e se apropriando da realidade, tecendo suas relações sociais e exercitando-se de corpo inteiro. Na vivência lúdica experimenta situações novas, desafios, aventuras. No espaço lúdico ele também vai formando seus conhecimentos vão somando aquisições de valores, aprendendo limites, trabalhando a autoestima, além de superar seus medos e adquirir autoconfiança.

O termo “lúdico” tem origem na palavra latina ludus, que significa “jogo”. Caso permanecesse restrito a esse sentido original, estaria relacionado apenas ao ato de jogar, brincar ou ao movimento espontâneo. No entanto, ao longo do tempo, o lúdico passou a ser compreendido como um elemento fundamental da psicofisiologia do comportamento humano. Assim, deixou de ser visto apenas como sinônimo de jogo, ampliando-se para além das atividades espontâneas, de modo a abarcar necessidades e dimensões mais complexas da experiência humana. (ALMEIDA, 1973).

O lúdico possui um papel singular ao longo da trajetória da vida humana, sendo especialmente relevante na infância e na adolescência, quando assume uma função essencialmente pedagógica. Nesse período, é comum que crianças e jovens apresentem certa resistência à escola e ao ensino, sobretudo quando estes não incorporam elementos lúdicos e deixam de proporcionar experiências prazerosas. (NEVES, 2010).

De acordo com Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre por meio das atividades lúdicas. A criança necessita brincar para se desenvolver, utilizando o jogo como uma forma de equilíbrio em sua relação com o mundo.

Para Vital Didonet (2001, p. 43):

> É uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permiti simular situações.

De acordo com Nunes (2000), a ludicidade possui um valor educacional intrínseco e, além disso, tem sido amplamente utilizada como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Teixeira (1995,

apud Nunes, 2000), existem diversas razões que levam os educadores a incorporarem atividades lúdicas em suas práticas.

As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, atendendo a uma necessidade interna, já que o ser humano apresenta uma tendência espontânea ao lúdico. Dois elementos caracterizam essas atividades: o prazer e o esforço voluntário. O caráter prazeroso decorre da capacidade que o lúdico tem de envolver intensamente o indivíduo, criando um ambiente de entusiasmo e motivação. Esse envolvimento emocional favorece um alto nível de engajamento, gerando energia e disposição para a realização das atividades.

Apesar de serem prazerosas, as atividades lúdicas também exigem esforço voluntário, uma vez que direcionam as energias do indivíduo para a concretização de objetivos. Dessa forma, são ao mesmo tempo estimulantes e desafiadoras.

Além disso, as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Por se tratar de uma atividade que envolve dimensões físicas e cognitivas, a ludicidade ativa funções psiconeurológicas e operações mentais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

De modo geral, o que diferencia um jogo pedagógico de uma atividade apenas recreativa é a intencionalidade. O jogo pedagógico é planejado com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, estimular a construção de novos conhecimentos e desenvolver habilidades operatórias, permitindo ao indivíduo compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais, estabelecendo conexões relevantes (NUNES, 2000). Piaget (1971) define a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectual da criança. Estas não apenas são uma forma de desabafo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

O lúdico ligado ao ensino da geografia na educação infantil, possibilita que a criança exerça sua capacidade de criar que é imprescindível. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) relata a importância do brincar para as crianças. Na BNCC há cinco unidades temáticas

que dão norte ao ensino de Geografia. De acordo com esses temas, eles possibilitam o ensino da geografia não apenas para transmitir informações para os alunos, mas sim que os mesmos possam ampliar a visibilidade do mundo e assim possam compreender relações da realidade ao seu redor.

Com isso a brincadeira junto ao ensino da geografia, auxilia as crianças superarem progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um esforço singular de constituição infantil.

## 3. METODOLOGIA

O presente trabalho por meio de pesquisa bibliográfica nos remete a uma reflexão da importância do lúdico no ensino da geografia na educação infantil, bem como se discute as bases do significado da ludicidade, ressaltando seu caráter de unicidade e como as brincadeiras e jogos no espaço escolar pode-se transformar em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula.

A coleta de dados deste trabalho será realizada por meio de revisão documental, utilizando livros, revistas pedagógicas, sites da internet, entre outros materiais. De acordo com Gil (1991, p. 48), a pesquisa documental e bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, sendo constituída principalmente por livros e artigos relacionados ao tema em estudo.

Para a realização deste trabalho, foram utilizados diversos artigos e obras bibliográficas, com o objetivo de reunir contribuições de autores que já abordaram a temática. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com a finalidade de observar a importância do lúdico na educação infantil, por meio de jogos e brincadeiras, bem como a mediação do professor nesse processo. Essa abordagem permite um ensino mais leve, sem caráter de cobrança, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Dessa forma, na realização da pesquisa bibliográfica, foram adotados os seguintes procedimentos técnicos:

> a) Seleção bibliográfica e documentos afins à temática e em meios físicos e na Internet, interdisciplinares, capazes e suficientes para que o pesquisador construa um referencial teórico coerente sobre o tema em estudo, responda ao problema proposto, corrobore ou refute as hipóteses levantadas e atinja os objetivos propostos na pesquisa;
> b) Leitura do material selecionado;
> c) Análise e reflexão crítica sobre o material selecionado;
> d) Exposição dos resultados obtidos através de um texto escrito. (GIL, 1991, p.49).

De acordo com Garcia (1998, p. 44), o método consiste em um procedimento racional e organizado, composto por instrumentos fundamentais, que envolve o uso da reflexão e da experimentação para alcançar os objetivos previamente estabelecidos no planejamento da pesquisa.

Conforme afirmam Ferreira, Torrecilha e Machado (2012, p. 3), a técnica de observação é amplamente utilizada em diferentes áreas do conhecimento, pois permite ao pesquisador obter informações relevantes a partir da análise de grupos e situações.

As observações podem ser classificadas como estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. Isso significa que o pesquisador pode realizar o trabalho de campo com um roteiro previamente definido ou de maneira mais livre. Na observação não estruturada, por exemplo, o pesquisador atua com maior autonomia, observando os fatos e decidindo, no momento da investigação, o que considera significativo (FERREIRA; TORRECILHA; MACHADO, 2012, p. 4).

A metodologia utilizada consiste na busca de conceitos, através da pesquisa bibliográfica, onde foi feito o levantamento de autores que analisam a temática aqui abordada. Para realização do presente, apoia-se em diferentes teóricos, dentre eles destaca-se os principais Piaget (1971) e Vygotsky (1984) além de outros documentos como: BNCC, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que discutem sobre a relevância da temática abordada na presente pesquisa.

## 4. CONCLUSÃO

Em conformidade as teorias e estudos sob a temática analisada nesse trabalho conclui-se que o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade, inclusive na realidade social.

O jogo é a mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. Convive-se dentro das escolas com certos preconceitos, entre eles o de que jogar e brincar são atividades reservadas somente para o horário do recreio; em sala de aula é necessário ter seriedade. Mas há professores que afirmam serem o jogo e a brincadeira “enrolação de tempo”. Porém, mal sabem eles que todos os jogos, por sua própria essência, são educativos e contribuem para o desenvolvimento infantil. Jogar é uma função indispensável à criança. Jogar com ela, deixá-la jogar com seus parceiros e em grupos é um compromisso que todo educador deveria ter, uma vez que o jogo favorece o seu desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo. O jogo, como proposta pedagógica em sala de aula associado ao ensino da geografia, proporciona a relação e a interação entre os parceiros.

Durante a brincadeira, a criança estabelece decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções. O jogo passa a ter mais significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação e socialização. Isso dá oportunidade às crianças de construírem os jogos, de decidirem regras, de mostrarem como se joga, de perceberem seus limites através dos direitos e deveres e de aprenderem a conviver e a participar, mantendo sua individualidade e respeitando o outro.

Em outras palavras, através do jogo a criança desenvolverá a capacidade de perceber suas atitudes de cooperação, oferecendo a ela

própria, que está em formação, oportunidades de descobrir seus próprios recursos e testar suas próprias habilidades, além de aprender a conviver com os colegas nessa interação. É, também, na atividade lúdica que pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte de sua realidade interior.

Na brincadeira, a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro, organizando, assim, suas relações emocionais e estabelecendo relações sociais. Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para a criança: precisam saber que trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar. No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos para autocontrolar suas atividades.

A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica na educação infantil em ligação ao ensino da geografia é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só como lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem.

Diante de tudo que foi observado, pesquisado até aqui, entende-se claramente um ponto bastante discutido na área educacional escolar, ou não: a intencionalidade pedagógica no ensino da geografia perante a atividade lúdica infantil e a seriedade no tratamento do tema. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar, para o desenvolvimento motor e socioafetivo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlio C. X. Jogos e Interação Social: Uma Análise Quanto a Natureza Humana - Graduando em Engenharia de Computação Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: http://www.ies.ufscar.br/leoandrade/uploads/Docs/Artigos_Jogos/Jogos_e_Interacao_Social.pdf . Acesso em 01 de junho 2025.

BRASIL (1991). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação-Brasilia,2017

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. Linhas críticas, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

CENTURION, Marília. Jogos Projetos e Oficinas para Educação Infantil. São Paulo: FTD, 2004.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DE ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. Journal of Physical Education, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Revista Educação e Linguagem, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2013.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Disponível em: http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78 acesso em: 29 de maio de 2020.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara; MACHADO, Samara Haddad Simões. A Técnica De Observação Em Estudos De Administração. 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf acesso em 03 de junho de 2017.

FREINET, Celestin. Ensaio de Psicologia Sensível. Vols. I e II. Lisboa, Portugal: Presença, 1978.

FREINET, Celestin. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Melhoramentos, l996.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª edição. São Paulo: Abrinq, 1998.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1992.

GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos. São Paulo: Atlas, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. Editora Vozes Limitada, 2011.

MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. Cairu em revista, v. 2, n. 2, p. 133-142, 2013.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. O lúdico nas interfaces das relações educativas. Disponível em: http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm. Acesso em: 31 maio 2025.

NUNES, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. Pátio, Educação Infantil. Porto Alegre RS, 02, p. 6 a 9, agosto – novembro, 2003.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do simbólico na criança. Rio de Janeiro. Zalvar, 1971.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia. Acesso em: 29 de maio de 2025.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires. (org.) Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico. 2 ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: O lúdico em contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires. O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. [et. al.]. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone / Edusp 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. Ed. Martins Fontes, São Paulo - SP, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

**- Distúrbios da linguagem: sinais de alerta e o papel do professor na identificação precoce (Bianca Fadel; Eduarda de Cássia Camargo Corrêa Suema; Eleni Nascimento Ruozo; Emanuella Nunes Rollo Neodini; Flávia Vanessa Theodoro Bispo; Germana Gonçalves de Lima Alves; Juliana Maciente Monteiro; Maria Heloisa Rüegger Lucredi; Mirella Vanessa do Sacramento Queiroz; Muriel Helena Rodrigues de Camargo)**

# Distúrbios da linguagem: sinais de alerta e o papel do professor na identificação precoce

Bianca Fadel
Eduarda de Cássia Camargo Corrêa Suema
Eleni Nascimento Ruozo
Emanuella Nunes Rollo Neodini
Flávia Vanessa Theodoro Bispo
Germana Gonçalves de Lima Alves
Juliana Maciente Monteiro
Maria Heloisa Rüegger Lucredi
Mirella Vanessa do Sacramento Queiroz
Muriel Helena Rodrigues de Camargo

**DOI: 10.5281/zenodo.20972174**

## RESUMO

O desenvolvimento da linguagem na infância é fundamental para o processo de aprendizagem e socialização. Os transtornos da linguagem podem gerar prejuízos significativos quando não identificados precocemente, especialmente no contexto educacional. O professor, por acompanhar diariamente o desenvolvimento da criança, assume papel essencial na observação de sinais de alerta. Este artigo tem como objetivo analisar os principais sinais de alerta dos transtornos da linguagem na infância e discutir o papel do professor na identificação precoce. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada em livros, artigos científicos e documentos oficiais da área da educação e da fonoaudiologia. Os resultados evidenciam que a identificação precoce contribui para intervenções mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento global da criança e promovendo práticas educacionais inclusivas.

**Palavras-chave:** Transtornos da linguagem. Educação infantil. Identificação precoce. Professor.

## INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem é um dos marcos mais complexos e fundamentais do desenvolvimento infantil, funcionando como a principal ferramenta de interação social e base para a aprendizagem escolar. Embora cada criança possua seu próprio ritmo biológico, a literatura especializada estabelece marcos temporais esperados. Quando esses marcos não são atingidos, surgem os chamados Transtornos da Linguagem, que podem comprometer significativamente o futuro acadêmico e emocional do indivíduo.

Os transtornos da linguagem manifestam-se de diferentes formas e intensidades, podendo envolver dificuldades na compreensão, na expressão oral ou em ambas. Quando não identificados precocemente, esses transtornos tendem a gerar dificuldades persistentes no processo de aprendizagem, além de prejuízos emocionais e comportamentais.

Segundo Zorzi (2009), o desenvolvimento da linguagem não depende apenas da maturação biológica, mas também de estímulos ambientais adequados. Nesse cenário, a escola, especificamente na Educação Infantil, torna-se o ambiente privilegiado para a observação sistemática desses processos. O professor, por conviver diariamente com a criança em situações de comunicação variadas, ocupa uma posição estratégica para notar discrepâncias entre o desempenho do aluno e o de seus pares.

No entanto, a identificação precoce ainda enfrenta barreiras. Muitas vezes, sinais de alerta são negligenciados sob a justificativa de que "cada criança tem seu tempo", o que posterga a intervenção especializada. Conforme aponta Bishop (2014), o atraso no diagnóstico do Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) pode acarretar dificuldades persistentes na alfabetização e no letramento.

O presente artigo justifica-se pela necessidade de instrumentalizar o docente, fornecendo subsídios teóricos que o auxiliem a distinguir um atraso simples de um possível transtorno.

O objetivo geral é analisar o papel do professor na identificação dos sinais de alerta, discutindo como o olhar atento no ambiente escolar pode acelerar o encaminhamento para fonoaudiólogos e outros profissionais de saúde, garantindo o prognóstico favorável da criança

Diante disso, o ambiente escolar torna-se espaço privilegiado para a observação dos sinais de alerta relacionados aos transtornos da linguagem. O professor, por estar em contato contínuo com a criança, possui condições favoráveis para identificar alterações no desenvolvimento linguístico e realizar encaminhamentos adequados.

Assim, este artigo busca discutir os principais sinais de alerta dos transtornos da linguagem na infância e refletir sobre o papel do professor na identificação precoce desses transtornos no contexto educacional.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar os transtornos da linguagem na infância, os principais sinais de alerta e o papel do professor na identificação precoce no contexto educacional.

Os objetivos deste estudo consistem em identificar os principais sinais de alerta dos transtornos da linguagem na infância, compreender a importância da atuação do professor no processo de identificação precoce e discutir a relevância do encaminhamento adequado para avaliação especializada. A pesquisa busca analisar como as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem podem se manifestar nos primeiros anos de vida da criança, destacando características que possam indicar a presença de alterações que necessitem de acompanhamento profissional. Dessa forma, pretende-se contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o tema no contexto educacional, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e atentas às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, o estudo tem como objetivo investigar o papel desempenhado pelos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na observação cotidiana do desenvolvimento linguístico das crianças. Por estarem em contato direto e constante com os alunos, os docentes ocupam uma posição privilegiada para perceber comportamentos,

dificuldades de comunicação, atrasos na aquisição da fala e outras manifestações que possam representar sinais de alerta para transtornos da linguagem. Assim, busca-se compreender de que maneira a formação e a atuação desses profissionais podem contribuir para a identificação precoce dessas dificuldades.

Outro objetivo relevante consiste em discutir a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados, como fonoaudiólogos, psicólogos e neuropediatras, no processo de avaliação e intervenção. O encaminhamento realizado de forma adequada e em tempo oportuno pode favorecer o diagnóstico precoce, possibilitando que a criança receba o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Nesse sentido, a pesquisa pretende evidenciar os benefícios de uma atuação integrada entre os diferentes agentes envolvidos no acompanhamento infantil.

O problema de pesquisa que norteia este artigo é: quais são os principais sinais de alerta dos transtornos da linguagem na infância e como o professor pode contribuir para sua identificação precoce no ambiente escolar? A partir dessa questão, busca-se refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores na observação dessas manifestações, bem como sobre as estratégias que podem ser adotadas para promover intervenções mais eficazes e encaminhamentos adequados, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e a melhoria de seu processo de aprendizagem. O problema de pesquisa que norteia este artigo é: quais são os principais sinais de alerta dos transtornos da linguagem na infância e como o professor pode atuar na identificação precoce desses transtornos no ambiente escolar?

Como hipótese, considera-se que

> O professor, ao conviver diariamente com seus alunos em situações de interação comunicativa, torna-se um observador privilegiado para a detecção de sinais que possam sugerir transtornos de linguagem. (ZORZI, 2009, p. 42).

Contribuindo para intervenções mais eficazes e para a redução de prejuízos no processo de aprendizagem.

## Marcos do Desenvolvimento Típico da Linguagem

Para que o educador consiga identificar sinais de alerta, é imprescindível o domínio sobre as etapas esperadas da aquisição da linguagem. O desenvolvimento linguístico é um processo contínuo que se inicia logo ao nascimento, através do choro e do contato visual, evoluindo para formas complexas de sintaxe e semântica.

De acordo com Zorzi (2003), o desenvolvimento da linguagem infantil segue etapas que, embora possam apresentar pequenas variações entre as crianças, costumam obedecer a uma sequência relativamente previsível. Por volta dos 12 meses de idade, espera-se que a criança seja capaz de produzir suas primeiras palavras com intenção comunicativa, utilizando expressões verbais simples para se referir a pessoas, objetos ou necessidades. Nesse período, palavras como “mamãe”, “papai”, “água” e “não” costumam surgir como formas iniciais de comunicação verbal, representando um importante avanço no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Entre os 18 e 24 meses, ocorre uma ampliação significativa do vocabulário infantil, acompanhada pelo surgimento das chamadas “frases de duas palavras”, como “quer água”, “dá bola”, “mais pão” ou “cadê mamãe”. Esse momento é considerado um marco fundamental no desenvolvimento da linguagem, pois demonstra que a criança começa a compreender e utilizar relações entre palavras para expressar desejos, sentimentos e necessidades de maneira mais elaborada. Segundo Zorzi (2003), essa etapa marca o início da estruturação gramatical, evidenciando avanços importantes na organização do pensamento e na capacidade comunicativa da criança.

À medida que o desenvolvimento prossegue, espera-se que a linguagem se torne cada vez mais complexa, permitindo a construção de frases maiores, o aumento do repertório vocabular e uma comunicação mais eficiente com as pessoas ao seu redor. A observação desses marcos é fundamental para que pais, educadores e profissionais da saúde possam acompanhar o

desenvolvimento infantil e identificar possíveis alterações que necessitem de atenção especializada.

É importante ressaltar que, embora existam diferenças individuais relacionadas ao ritmo de desenvolvimento de cada criança, atrasos significativos em relação aos marcos esperados não devem ser ignorados. Quando uma criança apresenta dificuldades persistentes para compreender comandos simples, produzir palavras ou estabelecer formas adequadas de comunicação para sua faixa etária, torna-se necessário investigar as possíveis causas dessas dificuldades. A identificação precoce desses sinais pode ser decisiva para a implementação de estratégias de intervenção que favoreçam o desenvolvimento linguístico e minimizem impactos futuros no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Hage e Pinheiro (2006) destacam que a plasticidade cerebral característica da primeira infância representa uma importante oportunidade para intervenções terapêuticas e educacionais. Durante os primeiros anos de vida, o cérebro apresenta elevada capacidade de adaptação e reorganização, o que possibilita melhores resultados quando as dificuldades são identificadas e tratadas precocemente. Segundo os autores, intervenções iniciadas nos primeiros anos da infância tendem a ser significativamente mais eficazes do que aquelas realizadas apenas após os 5 ou 6 anos de idade, período em que determinadas habilidades já estão mais consolidadas.

Dessa forma, torna-se evidente a importância do acompanhamento sistemático do desenvolvimento da linguagem infantil, bem como da atuação conjunta entre família, escola e profissionais especializados. A observação atenta dos marcos de desenvolvimento e dos possíveis sinais de alerta contribui para a promoção de diagnósticos precoces e intervenções adequadas, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e ampliando suas oportunidades de sucesso acadêmico, social e emocional.

Portanto, o professor da Educação Infantil atua como um observador privilegiado. Ao notar que uma criança de 3 anos ainda se comunica apenas por gestos ou palavras isoladas, o docente possui o subsídio necessário para levantar a suspeita de um atraso que merece investigação.

## Principais Transtornos e Alterações da Linguagem

É vital diferenciar fala (articulação do som) de linguagem (processamento mental, vocabulário e organização das ideias)

O Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) é uma das condições mais comuns e menos conhecidas dentro do ambiente escolar. Diferente de um atraso simples, o TDL é persistente.

> O Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) é uma condição em que a criança apresenta dificuldades persistentes para adquirir e usar a linguagem em suas diversas modalidades (fala, escrita ou sinais), as quais não são devidas a causas óbvias, como perda auditiva, dano cerebral global ou deficiência intelectual. Essas dificuldades podem envolver um vocabulário restrito, estruturas gramaticais limitadas e prejuízos na capacidade de organizar um discurso para descrever acontecimentos ou manter uma conversação, impactando diretamente o desempenho acadêmico e a participação social do indivíduo. (BISHOP et al., 2017, p. 1069).

No contexto escolar, a criança com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem pode ser erroneamente rotulada como "distraída" ou "com dificuldades de aprendizagem", quando, na verdade, sua barreira é puramente linguística.

É comum o professor notar que o aluno "fala errado". Aqui, a literatura de Wertzner (2004) destaca o Transtorno Fonológico, onde a criança já deveria produzir certos sons (como o /r/ ou /lh/), mas os substitui ou omite.

O professor deve saber que:

Atraso: A criança fala como uma criança mais nova, mas segue a ordem certa, porém infantilizada.

Transtorno: A fala é desorganizada e muitas vezes ininteligível, mesmo para os familiares.

## Sinais de Alerta: O Olhar Estratégico do Professor em Sala de Aula

A identificação de um possível transtorno não ocorre apenas pela ausência da fala, mas pela observação de comportamentos comunicativos desviantes. O professor, ao mediar atividades grupais e individuais, consegue notar sinais que muitas vezes passam despercebidos no ambiente familiar.

De acordo com Giaconi e Oliveira (2014), os sinais de alerta (ou red flags) podem ser divididos por áreas de impacto. Para facilitar a compreensão do docente, estes sinais devem ser categorizados conforme a idade e o domínio da linguagem.

Na fase de 0 a 3 anos os sinais são mais voltados para a intenção comunicativa. O professor deve atentar-se se a criança:

Não estabelece contato visual efetivo durante as interações.

Não responde ao ser chamada pelo nome (descartando-se problemas auditivos).

Não utiliza gestos indicativos (apontar) para mostrar interesse ou necessidade após os 12-14 meses.

Apresenta um vocabulário restrito a menos de 50 palavras aos 2 anos de idade.

Já na pré-escola (4 a 6 anos) as dificuldades tornam-se mais estruturais. Zorzi (2009) aponta que o professor deve observar se o aluno:

ossui uma fala muito simplificada ("fala de bebê"), omitindo conectivos e pluralizações.

Demonstra extrema dificuldade em narrar fatos simples do seu dia a dia (sequencialização lógica).

Apresenta ecolalia (repetição imediata da fala do outro sem fins comunicativos).

Não consegue seguir instruções complexas (ex: "Pegue seu estojo e coloque dentro da mochila").

Isola-se dos pares durante o recreio por não conseguir participar de brincadeiras que exigem negociação verbal.

Um sinal de alerta crucial, muitas vezes negligenciado, é o déficit de compreensão. Muitas crianças desenvolvem estratégias de "leitura de contexto" (imitam o que os colegas fazem) para mascarar que não entenderam

o que foi dito pelo professor. Quando o comando é isolado e a criança falha sistematicamente, há um indicativo forte de transtorno receptivo.

## O Papel do Professor e da Equipe Pedagógica Diante da Suspeita

A função do professor não é diagnosticar — tarefa exclusiva de profissionais da saúde, como fonoaudiólogos e neuropediatras —, mas sim atuar como um agente de triagem. Conforme destaca Cunha (2015), a atuação docente deve ser pautada na documentação sistemática e no acolhimento familiar.

Diante disto o primeiro passo após notar os sinais de alerta mencionados anteriormente é o registro. O professor deve manter um diário de campo ou relatórios de acompanhamento que descrevam situações reais: "O aluno X apresenta dificuldade em iniciar diálogos com colegas.", "A criança demonstra frustração ao não ser compreendida.", "Houve progresso ou estagnação no vocabulário nos últimos três meses?".

Esses registros são fundamentais para fornecer subsídios importantes ao fonoaudiólogo no momento da avaliação clínica, pois oferecem informações detalhadas sobre o histórico do desenvolvimento comunicativo da criança em seu ambiente social mais rico e significativo: a escola. Por meio de anotações sistemáticas, relatórios pedagógicos e observações realizadas ao longo do tempo, é possível identificar padrões de comportamento, dificuldades recorrentes e situações específicas em que as limitações linguísticas se manifestam com maior intensidade. Essas informações complementam os dados obtidos durante a avaliação especializada, contribuindo para uma análise mais ampla e precisa das necessidades da criança.

Além disso, os registros realizados pelos professores permitem acompanhar a evolução do aluno ao longo do processo de aprendizagem, possibilitando a comparação entre diferentes momentos de seu desenvolvimento. Esse acompanhamento contínuo favorece a identificação precoce de alterações na linguagem e auxilia na tomada de decisões

relacionadas ao encaminhamento para profissionais especializados. Dessa forma, a documentação adequada das observações pedagógicas torna-se uma importante ferramenta de apoio tanto para a escola quanto para os profissionais da saúde envolvidos no atendimento da criança.

Outra atitude fundamental que o professor, com o apoio da equipe pedagógica, deve adotar é o estabelecimento de um diálogo aberto e acolhedor com a família. Essa etapa é frequentemente considerada uma das mais delicadas do processo, pois envolve questões emocionais, expectativas familiares e preocupações relacionadas ao desenvolvimento infantil. Muitas vezes, os pais ou responsáveis podem apresentar dificuldades para compreender ou aceitar a possibilidade de que a criança esteja enfrentando algum transtorno ou atraso no desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, Pamplona (2005) observa que diversas famílias entram em um processo de negação quando são confrontadas com a possibilidade de que o filho apresente alguma dificuldade no desenvolvimento. Essa reação pode ocorrer por medo, insegurança, falta de informação ou receio em relação ao diagnóstico e às possíveis consequências para a vida da criança. Por esse motivo, é essencial que a comunicação entre escola e família seja conduzida de maneira cuidadosa, respeitosa e fundamentada em observações concretas do cotidiano escolar.

O papel do professor, portanto, deve estar orientado por uma postura ética, acolhedora e colaborativa. Durante as conversas com a família, recomenda-se evitar o uso de termos médicos ou diagnósticos, uma vez que essa atribuição cabe exclusivamente aos profissionais especializados. Em vez disso, o educador deve concentrar-se na descrição objetiva dos comportamentos observados em sala de aula, destacando aspectos relacionados à comunicação, à interação social, à compreensão de instruções e ao desempenho nas atividades pedagógicas.

Também é importante que o professor demonstre empatia ao abordar a situação, valorizando as potencialidades da criança e reconhecendo seus avanços e capacidades. Focar exclusivamente nas dificuldades pode gerar sentimentos de culpa ou resistência por parte da família. Assim, uma

abordagem equilibrada, que apresente tanto os desafios quanto as habilidades da criança, tende a favorecer uma relação de confiança e cooperação entre a escola e os responsáveis.

Além disso, cabe ao professor orientar a família sobre a importância da busca por avaliação profissional especializada. É fundamental esclarecer que a identificação precoce de possíveis transtornos da linguagem não tem como objetivo rotular a criança, mas sim proporcionar condições para que ela receba o suporte adequado às suas necessidades. A intervenção precoce é amplamente reconhecida pela literatura científica como um fator determinante para melhores resultados no desenvolvimento infantil, uma vez que aproveita a elevada plasticidade cerebral característica dos primeiros anos de vida. Dessa forma, quanto mais cedo ocorrer a identificação e o acompanhamento especializado, maiores serão as possibilidades de promover avanços significativos nas habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas da criança.Enquanto a criança aguarda o diagnóstico ou realiza o tratamento, o professor pode (e deve) implementar estratégias de estimulação. O uso de suportes visuais (figuras, rotinas desenhadas), a redução da velocidade da fala ao dar comandos e a validação das tentativas de comunicação da criança são práticas que minimizam o isolamento social e o atraso pedagógico.

Para que todas essas intervenções sejam feitas é de suma importância que os professores tenham uma formação continuada sobre esse assunto. De acordo com Zorzi (2009), o investimento em capacitações específicas permite que o professor refine seu "olhar clínico-pedagógico", desenvolvendo a segurança necessária para diferenciar uma variante cultural ou um ritmo individual de um sinal patológico. Sem esse suporte formativo, a escola corre o risco de perpetuar o "atraso assistido", onde a criança permanece em sala sem a estimulação adequada enquanto se espera por um amadurecimento que, sem intervenção, pode nunca ocorrer de forma plena.

Cabe também à coordenação pedagógica atuar como o primeiro filtro técnico, auxiliando o docente na análise dos registros de sala e na distinção entre o que é um ritmo individual de aprendizagem e o que constitui um sinal de alerta patológico. Segundo Pamplona (2005), a gestão escolar deve

promover um ambiente de formação continuada, garantindo que o corpo docente tenha acesso a saberes atualizados sobre fonoaudiologia educacional e neurodesenvolvimento, transformando a escola em um espaço de prevenção e não apenas de instrução.

Além disso, a equipe gestora desempenha um papel político e mediador fundamental no acolhimento das famílias. Muitas vezes, o professor identifica o problema, mas encontra barreiras na comunicação com pais que resistem à ideia de um transtorno. Nesse cenário, a coordenação deve intervir, conduzindo as reuniões de forma empática e profissional, assegurando que o foco permaneça no bem-estar e no direito da criança à intervenção. É também responsabilidade da gestão estabelecer redes de parceria com serviços de saúde e fonoaudiologia locais, facilitando o fluxo de encaminhamentos e o posterior acompanhamento do aluno. Portanto, o suporte gestor é o que garante que as observações do professor se transformem em ações práticas e resolutivas, evitando que o aluno fique desamparado por falhas na comunicação entre escola e família.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos selecionados evidencia que os transtornos da linguagem na infância manifestam-se por meio de diferentes sinais de alerta, como atraso na aquisição da fala, vocabulário restrito, dificuldades na organização das frases, alterações na compreensão oral e dificuldades na interação comunicativa. Esses sinais podem ser observados no contexto escolar, especialmente durante atividades que envolvem expressão oral, compreensão de comandos e interação social.

A fundamentação teórica analisada aponta que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem e à alfabetização. Autores da área da educação e da fonoaudiologia destacam que dificuldades linguísticas não identificadas precocemente tendem a repercutir

negativamente no desempenho escolar, podendo gerar dificuldades persistentes na leitura e na escrita.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental na identificação precoce dos transtornos da linguagem, uma vez que acompanha diariamente o desenvolvimento da criança em situações variadas de comunicação.

A obrigatoriedade de um olhar atento por parte do professor não se limita a uma mera formalidade pedagógica, mas constitui um dever ético e funcional intrínseco à sua profissão. No ambiente escolar, o docente é a figura que detém a oportunidade de observar a criança em sua máxima expressão social e cognitiva, tornando-se, conforme aponta Cunha (2015), um "sentinela do desenvolvimento".

Negligenciar sinais evidentes de atraso comunicativo sob o pretexto de que o diagnóstico é uma atribuição exclusiva da saúde é um equívoco que compromete o direito da criança à educação inclusiva. O olhar atento funciona como um filtro de triagem; ele exige que o professor saia da posição de passividade e assuma o protagonismo na identificação de barreiras que impedem o aprendizado, garantindo que as dificuldades de linguagem não se transformem em um histórico de fracasso escolar irreversível

A literatura evidencia que a observação atenta do professor, aliada ao conhecimento dos marcos do desenvolvimento da linguagem, possibilita o reconhecimento de sinais de alerta e o encaminhamento adequado para avaliação especializada. Para que isso ocorra:

> A formação continuada do educador deve contemplar o domínio dos marcos do desenvolvimento, uma vez que a simples observação sem fundamentação teórica pode levar a equívocos. Muitas vezes, a conduta de 'esperar o tempo da criança' mascara atrasos que poderiam ser mediados precocemente. Portanto, capacitar o professor para identificar sinais de alerta não significa transformá-lo em clínico, mas sim fornecer-lhe subsídios para que sua prática pedagógica seja, de fato, inclusiva e pautada no desenvolvimento integral do aluno. (ZORZI, 2009, p. 54).

Os resultados também ressaltam a importância do trabalho interdisciplinar entre escola, família e profissionais da saúde, especialmente o fonoaudiólogo. A articulação entre esses agentes favorece intervenções mais

eficazes, contribuindo para o desenvolvimento global da criança e para a promoção de práticas educacionais inclusivas. Dessa forma, a identificação precoce dos transtornos da linguagem configura-se como estratégia essencial para minimizar prejuízos acadêmicos e emocionais.

## CONCLUSÃO

A partir da análise dos estudos revisados, conclui-se que os transtornos da linguagem na infância representam um desafio significativo no contexto educacional, especialmente quando não identificados precocemente. Os sinais de alerta podem ser observados no ambiente escolar, sendo o professor um agente fundamental nesse processo.

A presente revisão bibliográfica permitiu concluir que a linguagem, por ser um processo complexo e multifacetado, exige um olhar atento e interdisciplinar desde os primeiros anos de vida escolar. O objetivo primordial deste estudo foi evidenciar que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente estratégico na rede de proteção e cuidado ao desenvolvimento infantil.

Os resultados discutidos demonstraram que a identificação precoce dos sinais de alerta — como a ausência de contato visual, o atraso na estruturação de frases e a dificuldade de compreensão — é o diferencial entre o sucesso terapêutico e a cristalização de dificuldades que acompanharão o indivíduo por toda a vida acadêmica. Ficou claro que, quando a escola e a família trabalham em sintonia, o encaminhamento especializado ocorre em tempo hábil, aproveitando a janela de plasticidade cerebral da criança.

Entretanto, as discussões também apontaram um desafio persistente: a necessidade urgente de políticas de formação continuada. É imperativo que os sistemas de ensino ofereçam suporte técnico aos docentes, para que estes possuam segurança teórica ao lidar com a suspeita de um transtorno, evitando diagnósticos equivocados ou a negligência de sinais graves.

Em suma, o papel do professor na identificação precoce não é o de dar o veredito clínico, mas o de levantar a dúvida necessária que gera a ação. Espera-se que este artigo contribua para a reflexão pedagógica e incentive novos estudos que explorem estratégias práticas de estimulação da linguagem no ambiente escolar, garantindo a cada criança o direito pleno de se comunicar e aprender.

A invisibilidade dos transtornos de linguagem no cotidiano escolar produz danos que transcendem o atraso acadêmico. Quando o docente falha em perceber os sinais de alerta, o aluno é submetido a um ciclo de silenciamento e exclusão. Sem a mediação adequada, as dificuldades de comunicação convertem-se em consequências graves na vida do aluno como: barreiras emocionais, dificuldades na alfabetização, fracasso escolar, e isolamento social. Portanto, a percepção do professor não é apenas um ato pedagógico, mas um ato de prevenção em saúde mental.

O professor atua como a ponte entre a criança, a família e a equipe de saúde. Cabe a ele a sensibilidade de comunicar à família sobre os sinais observados sem causar pânico, mas também sem minimizar a gravidade da situação. Essa competência exige inteligência emocional e uma base teórica sólida, para que o docente possa justificar a importância do encaminhamento fonoaudiológico como um direito da criança ao seu pleno desenvolvimento.

Os resultados da pesquisa reforçam que a identificação precoce, aliada ao encaminhamento adequado e à atuação interdisciplinar, contribui para intervenções mais eficazes e para a redução de impactos negativos no processo de aprendizagem e alfabetização. A coerência entre os achados da literatura e a análise realizada  evidencia a importância do conhecimento do professor sobre o desenvolvimento da linguagem infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISHOP, Dorothy V. M. Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. International Journal of Language & Communication Disorders, v. 49, n. 4, p. 381-415, 2014.

BISHOP, Dorothy V. M. et al. Phase 2 of the CATALISE steering committee: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 58, n. 10, p. 1068-1080, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. (Utilizada para fundamentar o papel do professor na Educação Infantil).

CUNHA, Maria Cláudia. Linguagem e fonoaudiologia. São Paulo: Agora, 2015.

GIACONI, C.; OLIVEIRA, S. T. Sinais de alerta para transtornos de linguagem no contexto escolar. Revista de Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 345-358, 2014.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; PINHEIRO, Maria Cecília Bevilacqua. Desenvolvimento típico de linguagem e sinais de alerta. In: BEVILACQUA, M. C. (Org.). Saúde Auditiva e Linguagem. São Paulo: Santos, 2006.

PAMPLONA, Maria Inês. Atraso de linguagem: guia para educadores. São Paulo: Pulso, 2005.

WERTZNER, Haydée Fiszbein. Transtorno Fonológico. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. Guia prático do desenvolvimento da linguagem: para pais e educadores. São Paulo: Instituto CEFAC, 2009.

**- Costumes e práticas indígenas na cultura brasileira (Cleriston Barbi Queiroz; Daiany Lorraine Vidoi Leal; Joyziara da Silva Moriniga; Roseli Aparecida da Silva; Simone Ferreira Vittorazi)**

# Costumes e práticas indígenas na cultura brasileira

Cleriston Barbi Queiroz[7]
Daiany Lorraine Vidoi Leal[8]
Joyziara da Silva Moriniga[9]
Roseli Aparecida da Silva[10]
Simone Ferreira Vittorazi[11]

**DOI: 10.5281/zenodo.21138233**

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma experiência pedagógica significativa desenvolvida por meio da metodologia de projetos do Programa A União Faz a Vida, com o tema “Costumes e Práticas Indígenas na Cultura Brasileira”, realizado no ano de 2024. A proposta envolveu alunos do 4º ano A, B e D do Ensino Fundamental, juntamente com professores e equipe gestora do Centro Educacional Municipal “Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré”, localizado no município de Mirassol d’Oeste – MT.

A iniciativa surgiu com o intuito de proporcionar aos estudantes uma vivência concreta e significativa acerca da cultura indígena, especialmente do povo Chiquitano, por meio de uma expedição investigativa à aldeia “Portal do Encantado”, situada em uma reserva indígena a aproximadamente 170 km do município de Porto Esperidião – MT. Essa experiência permitiu aos alunos não

[7] Mestrando em Língua Portuguesa pelo Programa Profletras – UNEMAT, Cáceres.

[8] Graduada em licenciatura em Pedagogia - UNEMAT, Cáceres- MT.

[9] Professora pedagoga na rede municipal de ensino de Mirassol d’Oeste – MT.

[10] Professora Pedagoga na rede municipal de ensino de Mirassol d’Oeste – MT.

[11] Professora Pedagoga na rede municipal de ensino de Mirassol d’Oeste – MT.

apenas conhecer aspectos culturais, mas também refletir sobre a importância da valorização dos povos originários na formação da identidade brasileira.

## OBJETIVO

O objetivo central deste projeto foi promover a reflexão crítica dos alunos acerca da influência dos costumes e práticas indígenas na cultura brasileira contemporânea. Buscou-se desenvolver essa compreensão de maneira dinâmica, participativa e prazerosa, por meio da interação direta com a cultura indígena.

Para isso, foram utilizadas diversas estratégias pedagógicas, como entrevistas, produções textuais, pesquisas, jogos, rodas de conversa, atividades artísticas, leitura de textos e mapas, exibição de vídeos e filmes, além da confecção de objetos típicos da cultura indígena, como brinquedos e adornos. Essas ações tiveram como foco principal estimular o respeito à diversidade cultural, o reconhecimento dos saberes tradicionais e o desenvolvimento do pensamento crítico.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido trabalho é um relato de experiência do projeto “Costumes e Práticas Indígenas na Cultura Brasileira” que aconteceu entre os dias 29 de abril a 22 novembro 2024, seguindo o alinhamento da metodologia de projetos do PUFV, nas quais o principal foco foi instigar os alunos a compreender sobre a influência dos costumes e práticas indígenas em nossa cultura, pois como diz Gilberto Freyre (2006, p.163):

> “Da cunhã é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelhinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós”.

Para que os alunos tivessem contato com a cultura indígena, alguns profissionais da referida unidade escolar, se deslocaram até a aldeia Portal do Encantado para levá-los a vivenciar a cultura daquele povo, incentivando o respeito mútuo, no reconhecimento da diversidade e na valorização dos saberes tradicionais

O projeto surgiu durante uma aula sobre a Expansão Marítima, em que a professora instigou a curiosidade dos alunos sobre a chegada dos portugueses no Brasil e o contato que eles tiveram com povos indígenas que aqui habitavam. Ocorreu então, a pergunta exploratória: Vocês sabiam que nossa cultura tem influências de povos indígenas? Desse questionamento surgiram outros por parte dos alunos, como por exemplo: Quem já foi em uma aldeia indígena? Como são construídas as casas deles? O que eles comem? Como eles vivem? Diante dessas curiosidades os professores materializaram a ideia de levá-los até a aldeia “Portal do Encantado” para que eles pudessem conhecer a cultura indígena e interagir com as crianças daquela comunidade, reafirmando o que diz Zoratto e Hornes (2014, p.3):

> A Aula de Campo é uma ferramenta didática que contribui na superação desse desafio, pois além de aproximar a teoria da realidade, vincula a leitura e a observação, situações e ações que, associadas à problematização e à contextualização encaminhadas pelo docente, ampliam a construção do conhecimento pelo aluno. Essas possibilidades permitem ao discente experimentar e desenvolver outras inteligências que nem sempre são contempladas e incentivadas na sala de aula.

Esse projeto foi desenvolvido pelos professores da Escola Centro Educacional Municipal “Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré” por meio do programa social “A União Faz a Vida” da Fundação Sicredi, adotando práticas pedagógicas e uma metodologia própria, ativa e interessada na formação de crianças e adolescentes, acompanhando os movimentos das culturas escolares e das suas comunidades promovendo assim a aprendizagem por meio de conteúdos, com o objetivo de fazer valer o princípio da cooperação e cidadania, envolvendo os alunos e toda a comunidade de aprendizagem conforme verificamos em Zabala(2020),

> Por um lado, a ampliação dos conteúdos de aprendizagem ligados ao saber fazer, ao saber ser e saber conviver; por outro, a necessidade de que as aprendizagens não se reduzam a memorização, mas que possam ser aplicados em qualquer circunstância da vida. (Zabala; Arnau, 2020,P.7)

No dia 22 de junho de 2024, aproximadamente 40 (quarenta) alunos do 4º ano da escola supracitada, saíram para uma expedição por volta das 05:30 horas da manhã de sábado, acompanhados por alguns profissionais desta unidade.

A chegada ao território indígena ocorreu por volta das 11:30 horas e fomos bem recepcionados pela comunidade local, com um almoço e bebidas típicas. No primeiro momento nos receberam em um barracão de eventos, no qual nos apresentamos e eles apresentaram algumas danças típicas. Em seguida, o cacique falou sobre as lutas pela demarcação de terras, demonstrando a insatisfação com o Marco Temporal. Os alunos tiveram o privilégio de questionar como era a cultura indígena, como por exemplo, se eles ainda andavam “pelados” e o Cacique relatou que essa prática acontecia há seis gerações, enfatizando sobre a organização hierárquica e o papel de cada integrante daquela comunidade, apresentando a escola daquele local que valoriza a cultura e preserva a língua materna (Linguará) dos povos indígenas Chiquitanos. Em seguida, visitamos o centro cultural para apreciar o artesanato local; participamos de uma dança cultural (Curussé), tocamos flauta, batemos tambor, brincamos de tiro ao alvo com arco e flecha e jogamos futebol.

A prática do projeto no âmbito escolar mobilizou toda comunidade, tendo como foco a aprendizagem dos alunos. Aqueles que foram à aldeia apresentaram suas experiências no auditório da escola. Também foram desenvolvidas diversas atividades como: produção textual, roda de conversa, criação de desenhos, leitura, vídeos, filme, pintura dirigida, origami, leitura de mapa, pesquisa, confecção de colares indígenas e petecas. Essas atividades foram realizadas de forma interdisciplinar, integrando os componentes curriculares de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Ciências. No que diz respeito à interdisciplinaridade, Fazenda (2007, p. 67) enfatiza que:

> [...] o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo".

Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribuiu para que os nossos alunos pudessem compreender que, essa troca de saberes, por meio de diferentes componentes curriculares, foi enriquecedora, para terem uma visão mais ampla da realidade. Como sinaliza Freire(2009),

> Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos pões pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 2009, p.32)

A troca de conhecimentos e práticas entre esses povos permite a preservação das identidades culturais indígenas, ao mesmo tempo em que enriquece a sociedade como um todo com novas perspectivas sobre sustentabilidade, coletividade e relação com a natureza. Além disso, essa cooperação contribui para a superação de desigualdades históricas, promovendo um diálogo intercultural que fortalece a inclusão social e o desenvolvimento sustentável.

## IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS

A sociedade contemporânea caracteriza-se por sua complexidade, diversidade cultural e intensificação dos processos de globalização. Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de conviver, respeitar e dialogar com diferentes culturas, valores e identidades. A educação intercultural emerge, portanto, como uma abordagem pedagógica indispensável, pois promove não apenas o reconhecimento das

diferenças, mas também a valorização da diversidade como elemento essencial para o desenvolvimento humano e social.

A educação intercultural vai além de uma simples convivência entre culturas distintas; ela propõe um diálogo constante, crítico e reflexivo entre saberes, práticas e visões de mundo. Dessa forma, contribui significativamente para a formação de alunos mais conscientes, críticos, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade plural.

## Contexto Histórico e Social da Educação Intercultural

A necessidade da educação intercultural surge a partir de transformações sociais, políticas e econômicas que intensificaram o contato entre diferentes culturas. Movimentos migratórios, avanços tecnológicos e a globalização ampliaram a diversidade presente nos espaços sociais, especialmente nas escolas.

Historicamente, a educação tradicional muitas vezes ignorou ou marginalizou culturas consideradas minoritárias, impondo uma visão homogênea e dominante. Esse modelo contribuiu para a exclusão social e o fortalecimento de preconceitos. Em contraposição, a educação intercultural surge como uma resposta a essas desigualdades, buscando promover equidade, inclusão e justiça social.

No Brasil, a diversidade cultural é um dos principais traços da sociedade, resultado da contribuição de povos indígenas, africanos, europeus e de outras origens. Nesse contexto, a educação intercultural torna-se ainda mais relevante, pois reconhece e valoriza essa pluralidade como parte fundamental da identidade nacional.

## Conceito de Educação Intercultural

A educação intercultural pode ser definida como um processo educativo que promove o diálogo entre culturas, respeitando suas especificidades e incentivando a construção de conhecimentos a partir da diversidade.

Diferentemente de abordagens assimilacionistas, que buscam a adaptação de grupos minoritários à cultura dominante, a educação intercultural valoriza a troca e o enriquecimento mútuo.

Ela envolve princípios como:

Respeito às diferenças culturais;

Promoção da igualdade e da equidade;

Valorização das identidades individuais e coletivas;

Combate ao preconceito e à discriminação;

Incentivo ao diálogo e à cooperação.

Essa abordagem não se limita a conteúdos específicos, mas permeia toda a prática pedagógica, influenciando metodologias, relações interpessoais e a organização curricular.

**A Educação Intercultural no Ambiente Escolar**

A escola é um espaço privilegiado para a implementação da educação intercultural, pois reúne indivíduos de diferentes origens e experiências. Nesse ambiente, é possível promover práticas que incentivem o respeito, a convivência e a aprendizagem coletiva.

A inserção da educação intercultural no cotidiano escolar pode ocorrer por meio de diversas estratégias, como:

Inclusão de conteúdos que representem diferentes culturas;

Realização de projetos interdisciplinares;

Promoção de eventos culturais;

Incentivo ao diálogo e à participação dos alunos;

Valorização das experiências e conhecimentos dos estudantes.

Além disso, é fundamental que a escola adote uma postura inclusiva, reconhecendo e respeitando as diferenças como parte do processo educativo.

**Importância da Educação Intercultural na Formação dos Alunos**

A educação intercultural desempenha um papel essencial na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades.

**Desenvolvimento do respeito à diversidade**

Um dos principais benefícios da educação intercultural é a promoção do respeito às diferenças. Ao entrar em contato com diferentes culturas, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a compreender que não existe uma única forma de pensar ou viver.

**Formação de cidadãos críticos**

A educação intercultural estimula o pensamento crítico, pois incentiva os alunos a refletirem sobre questões sociais, culturais e políticas. Dessa forma, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

**Combate ao preconceito e à discriminação**

Ao promover o diálogo e a compreensão entre culturas, a educação intercultural ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Desenvolvimento de habilidades socioemocionais**

A convivência com a diversidade favorece o desenvolvimento de habilidades como empatia, tolerância, respeito e cooperação, fundamentais para a vida em sociedade.

**Ampliação do repertório cultural**

O contato com diferentes culturas enriquece o conhecimento dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

## O Papel do Professor na Educação Intercultural

O professor é um agente fundamental na implementação da educação intercultural. Cabe a ele criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, inclusivo e respeitoso, no qual todos os alunos se sintam valorizados.

Entre as principais responsabilidades do educador, destacam-se:

Promover o diálogo entre os alunos;

Valorizar a diversidade cultural presente na sala de aula;

Utilizar metodologias inclusivas;

Combater atitudes preconceituosas;

Incentivar a participação de todos os estudantes.

Para isso, é essencial que o professor esteja em constante formação, buscando compreender as diferentes realidades culturais e desenvolver práticas pedagógicas adequadas.

## Desafios na Implementação da Educação Intercultural

Apesar de sua importância, a educação intercultural ainda enfrenta diversos desafios, como:

Falta de formação adequada dos professores;

Resistência a mudanças nas práticas pedagógicas;

Preconceitos e estereótipos presentes na sociedade;

Escassez de recursos e materiais didáticos;

Dificuldade em integrar a interculturalidade ao currículo escolar.

Superar esses desafios exige esforço conjunto de educadores, gestores, famílias e políticas públicas.

## Estratégias para Fortalecer a Educação Intercultural

Para promover uma educação intercultural efetiva, algumas estratégias podem ser adotadas:

Formação continuada de professores;

Inclusão da temática nos currículos escolares;

Desenvolvimento de projetos culturais;

Parcerias com comunidades locais;

Uso de metodologias ativas e participativas.

Essas ações contribuem para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

**A Educação Intercultural e a Construção da Cidadania**

A educação intercultural está diretamente relacionada à formação cidadã, pois promove valores como respeito, justiça, igualdade e solidariedade. Ao aprender a conviver com a diversidade, os alunos tornam-se mais preparados para atuar em uma sociedade plural e democrática.

Além disso, essa abordagem contribui para a construção de uma cultura de paz, baseada no diálogo e na compreensão mútua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que, a expedição à aldeia indígena alcançou os objetivos esperados, pois fez com que os alunos se sentissem motivados e envolvidos, onde puderam desenvolver novas habilidades e competências, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e trazendo relatos significativos da realidade vivenciada para as famílias e comunidade escolar.

Ideias como protagonismo das crianças e adolescentes e aprendizagens a partir de contextos e conexões entre conhecimentos e experiências sejam princípios que hoje se mostram imprescindíveis para promover uma escola viva.

Todo esse trabalho nos levou a receber o convite para apresentar as experiências no III Seminário Municipal de Boas Práticas em Educação com o tema: A escola que encanta e transforma vidas", o qual envolveu todos os profissionais da educação, alguns alunos da rede e parte da sociedade civil de Mirassol d'Oeste – MT.

## REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. A Interdisciplinaridade e a Prática Pedagógica. In: Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 39 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 48ª Ed. rev. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

ZABALLA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2007.

ZORATTO, Alfredo; HORNES, Simone. Aula de Campo: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

**- Pedagogia da Exclusão: entre a avareza, o discurso e a política de inclusão na rede pública (Clebis Domingos dos Santos Sombra; Leila Soares Barros da Gama; Selma da Silva Lima)**

# Pedagogia da Exclusão: entre a avareza, o discurso e a política de inclusão na rede pública

Clebis Domingos dos Santos Sombra[12]

Leila Soares Barros da Gama[13]

Selma da Silva Lima[14]

Orientadora: Tereza Cristina Ribeiro[15]

**DOI: 10.5281/zenodo.21178935**

## RESUMO

O presente artigo analisa criticamente as políticas de inclusão de pessoas com deficiência (PcDs) na rede pública de ensino, evidenciando a existência de uma dinâmica paradoxal que transforma a inclusão em mecanismo de exclusão. A problemática central investiga como práticas institucionais, sob o discurso da equidade, operam formas sutis de marginalização, sobretudo quando subordinadas a interesses administrativos, econômicos e simbólicos. O referencial teórico articula os conceitos de violência simbólica em Pierre Bourdieu, poder discursivo em Michel Foucault, tolerância repressiva em Herbert Marcuse e a produção de "refugo humano" em Zygmunt Bauman. Argumenta-se que a inclusão estatística ignora a barreira linguística primária — a ausência de alfabetização em Libras na base municipal —, o que condena o estudante surdo ao isolamento cognitivo e ao uso de dialetos familiares restritos. Como contraponto, propõe-se uma reorientação fundamentada em Freire, visando uma inclusão efetiva, centrada na dignidade, na linguagem e na autonomia do sujeito.

**Palavras-chave:** Educação pública; Inclusão escolar; Política educacional; Violência simbólica.

## ABSTRACT

This article critically analyzes the inclusion policies for people with disabilities (PwDs) in the public education network, highlighting the existence of a paradoxical dynamic that transforms

[12] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação.
[13] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação.
[14] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação.
[15] Orientadora. Doutora em Ciência Política pela UFBA; Bolsista de Pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Economia – PPGE/ICSA/UFPA.

inclusion into an exclusion mechanism. The central issue investigates how institutional practices, under the discourse of equity, operate subtle forms of marginalization, especially when subordinated to administrative, economic and symbolic interests. The theoretical framework articulates the concepts of symbolic violence in Pierre Bourdieu, discursive power in Michel Foucault, repressive tolerance in Herbert Marcuse and the production of “human waste” in Zygmunt Bauman. It is argued that statistical inclusion ignores the primary linguistic barrier — the lack of literacy in Libras at the municipal level —, which condemns the deaf student to cognitive isolation and the use of restricted family dialects. As a counterpoint, a reorientation based on Freire is proposed, aiming at effective inclusion, centered on the dignity, language and autonomy of the subject.

**Keywords:** Public education. School inclusion. Educational policy. Symbolic violence.

## INTRODUÇÃO

A ampliação das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil representa um avanço normativo significativo, sobretudo no que diz respeito à garantia formal de acesso à escola para pessoas com deficiência (PcDs). No entanto, a consolidação desse paradigma inclusivo tem revelado contradições profundas entre o discurso institucional e a prática pedagógica cotidiana.

A presença física do estudante no espaço escolar, frequentemente apresentada como indicador de sucesso das políticas inclusivas, não garante, por si só, a efetiva participação no processo de aprendizagem. Em muitos contextos, a inclusão assume caráter meramente formal, funcionando como instrumento de legitimação institucional e produção de indicadores estatísticos.

Segundo o Censo Escolar de 2023, o aumento de matrículas na educação básica (91,3% de estudantes da educação especial em salas comuns em 2023) demonstra avanços na inclusão formal, mas nem sempre reflete a qualidade do aprendizado. A inclusão efetiva exige adaptações curriculares, apoio especializado (AEE) e tecnologia assistiva, que muitas vezes faltam, transformando o espaço escolar em um local de “exclusão dentro da sala de aula” (Diversa.Org.Br., 2024).

Conforme dados do Censo Escolar 2023:

> No ano passado, o número de matrículas na educação especial chegou a 1,8 milhão, representando 3,7% das matrículas da educação básica. Há 15 anos, essa proporção era menor: apenas 1,2%, totalizando aproximadamente 640 mil matrículas.
> Em 2009, 60,5% dos estudantes da educação especial estavam em classes comuns. Em 2023, esse número alcançou 91,3%. O aumento (30,8 pontos percentuais em 15 anos) representa um avanço significativo rumo à inclusão escolar. No entanto, ainda há 154 mil crianças e jovens segregados em classes especiais ou em escolas especializadas (Diversa.Org.Br., 2024, Online).

No entanto, os números ocultam uma tragédia, a inclusão escolar ocorre sem que o estudante tenha sido alfabetizado em sua primeira língua (L1). A inexistência de uma rede de alfabetização em Libras no nível municipal obriga o estudante a ingressar no ensino regular dominando apenas dialetos familiares, tornando a presença de intérpretes, quando existem, inócua, fato observado por Patrícia Aspilicueta et. al. (2012, p. 404), que registrou “[...] embora presentes na escola, as alunas surdas ficaram excluídas das atividades propostas em sala de aula, tornando-se excelentes copistas de textos sem significado para elas.”

O resultado, como aponta Aspilicueta et. al. (2012) é um ‘exílio cognitivo’ onde o saber científico, como o da Biologia, por exemplo, torna-se inacessível por falta de uma base linguística comum. A leitura dos indicadores socializados pelo Instituto Diversa (2024) evidencia o risco de uma interpretação meramente quantitativa, que celebra o aumento das matrículas como um sucesso absoluto. No entanto, essa perspectiva de que ‘tudo vai bem’ nos remete, ironicamente, ao ‘2 e 2 são cinco’, pois, mascara a realidade de milhares de crianças integradas ao sistema por pressões burocráticas ou assistenciais, mas privadas de suporte especializado.

Sem as condições necessárias, essas crianças acabam sofrendo uma nova forma de exclusão, aquela que ocorre dentro do próprio espaço escolar, como bem registrou Aspilicueta et. al. (2012, p. 404) “[...]mesmo havendo interações entre os surdos e os demais membros da escola, essas ficaram restritas a apenas algumas trocas de informações. Notou-se durante a análise da hora do recreio que as crianças surdas não estabeleciam um diálogo com as crianças ouvintes.”.

Neste cenário apontado com certo júbilo pelo Instituto Diversa (2024), emerge o que se pode denominar “pedagogia da exclusão”, um conjunto de práticas que, sob o discurso da inclusão, reproduz mecanismos de silenciamento, invisibilidade e marginalização. Este artigo busca analisar esse fenômeno a partir de uma perspectiva crítica, evidenciando suas bases discursivas, econômicas e simbólicas.

O quadro 1, aponta a forma como ocorre, no espaço escolar essa pedagogia do abandono:

Quadro 1: A Anatomia da Exclusão:

| Dimensão | Inclusão Formal (O discurso) | Pedagogia da Exclusão (A realidade) |
|---|---|---|
| Acesso | Garantia de matrícula e presença física. | Exílio cognitivo: o estudante está lá, mas não acessa o saber. |
| Recursos | Registro de tecnologias assistivas no papel. | Avareza institucional: falta de materiais e apoio real. |
| Avaliação | Cumprimento de metas numéricas e fluxos. | Invisibilidade do progresso individual do estudante. |
| Sujeito | O estudante como um dado no Censo Escolar. | O "Incluso Excluído" ou "Refugo Humano" (Bauman). |

Fonte: Sombra; Gama; Lima, 2026.

O senso crítico de Bauman (2005), se associada às pesquisas e enunciações de outros grandes nomes da Ciência da Educação, tais como Paulo Freire (2018), Piaget (1970), Vygotsky (1994), Ausubel (1982), e permitem entender o ruído de professores parentes e amigos de inúmeros PcDs, os quais, neste momento, encontram-se excluídos no lugar em que deveriam ter toda condição de serem incluídos para desenvolvimento de suas plenas habilidades e competências.

## A INCLUSÃO COMO DISCURSO: PODER, NORMA E LEGITIMAÇÃO

A inclusão, enquanto política pública, não é apenas um conjunto de práticas, mas também um regime discursivo, e como bem sabemos, entre o povo e a gestão, nenhum tipo de discurso verbal ou não verbal é neutro. Nesse sentido, a contribuição de Michel Foucault (2014) permite compreender que o discurso da inclusão opera como tecnologia de poder, estabelecendo critérios de normalização e controle.

Neste contexto é importante pontuar a tênue, mas, significativa diferença entre “Inserção” e “Inclusão”. Muitas vezes, a escola pública ou privada realiza a inserção (matrícula) da pessoa com deficiência (PcD), mas não a inclusão (participação plena). O estudante frequenta a sala de aula regular, porém permanece isolado em suas atividades, sem interação real com o currículo ou com os pares.

Essa diferença levou Naiane Silva e Beatriz Carvalho (2017) a enunciar que:

> [...] a “educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula” e que exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade. (Silva; Carvalho, 2017, p. 294, grifo nosso).

Segundo se pode inferir do excerto do trabalho de pesquisa de Naiane Silva e Beatriz Carvalho (2017), muitas vezes, a escola pública ou privada realiza a inserção (matrícula) da pessoa com deficiência (PcD), mas não a inclusão (participação plena). Para as pesquisadoras a inclusão não ocorre quando o estudante frequenta a sala de aula regular, porém permanece isolado em suas atividades, sem interação real com o currículo ou com os pares.

Na conclusão as autoras apontam para “[...] a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, ocasionando que os professores não estejam capacitados para atuar ou não tenham quantidade suficiente e eficaz de recursos e estratégias” (Silva; Carvalho, 2017, p. 306). Tal contexto e condição apontados pelas

pesquisadoras são relevantes, em função da seriedade metodológica apresentado na pesquisa.

Em seus trabalhos as pesquisadoras não negam a relevância ou necessidade da proposta de inclusão, muito pelo contrário, elas tomam tal proposta como humana, oportuna e necessária, motivo pelo qual se dispuseram a colaborar com o processo, fomentando o tema, apontando para o fato do que é e do que não vem a ser inclusão, com base em inúmeros outros trabalhos de pesquisa sobre essa mesma temática.

Discorrendo sobre esse tema, com base em Foucault, as pesquisadoras Carolina Noya e Márcia Lunardi-Lazzarin, levantam a seguinte questão:

> A diferença como algo mensurável e passível de ser representado pela linguagem dá o tom ao discurso oficial, naturalizando a inclusão escolar e a valorização da diferença, como se, com isso, tudo se resolvesse. Anos, séculos de exclusão escolar e social resolvidos nas pautas da década de 1990 em prol de políticas de inclusão escolar? Não nos interessa fazer crítica ou juízo de valor quanto a esse movimento histórico/político, mas, sim, alertar para o risco de um pensamento tão linear, que naturaliza conceitos importantes e dá a sensação de que avançamos em paradigmas, deixando para trás todos os efeitos danosos do paradigma anterior (Noya; Lunardi-Lazzarin, 2025, p. 3).

O questionamento das pesquisadoras é oportuno, pois, a inclusão, quando analisada sob a perspectiva foucaultiana, deixa de ser apenas uma ação humanitária e passa a ser entendida como uma tecnologia de poder e um regime discursivo que molda subjetividades. A partir do pensamento de Michel Foucault (2014), especialmente em obras que tratam do biopoder e da governamentalidade, é possível compreender que o discurso da inclusão atua na regulação dos corpos e das condutas, estabelecendo critérios de normalização e controle.

Ao classificar determinados sujeitos como “incluídos”, o sistema educacional simultaneamente define quem são os “excluídos”, produzindo categorias que orientam intervenções institucionais. Esse processo não é neutro: ele organiza hierarquias, distribui recursos e legitima determinadas práticas. A inclusão opera através do princípio de normalização, onde práticas

pedagógicas, médicas e sociais visam corrigir ou ajustar os sujeitos para que se aproximem de uma “norma” (Souza, L. C.; Santana, F.; Souza, L. R, 2024).

Sobre o discurso, fazendo menção a Foucault, as pesquisadoras Kamila Lockmann, Roseli Machado e Débora Duarte Freitas (2017) fazem a seguinte advertência:

> Ao olhar para o modo como esses discursos sobre a inclusão na atualidade se instituem como verdades e, estão especialmente direcionados às escolas e aos docentes, nos questionamos sobre a neutralidade de tais discursos e sobre os efeitos que eles produzem nos sujeitos. Inseridas numa perspectiva de pesquisa que procura entender como algumas verdades se engendram, acreditamos que seja possível olhar de outro modo para os acontecimentos do presente. Nesse propósito, nos afinamos com Michel Foucault ao afirmar que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” (Foucault, 1992, p.12, Apud Lockmann; Machado e Freitas, 2017, p. 3)

Essa normalização, apontada pelas pesquisadoras, “homogeneíza as multiplicidades” e busca integrar a diferença sob a forma de uma “diversidade administrável”, porém, o discurso da inclusão não é neutro; ele funciona como um “jogo de verdade” que determina o que é considerado aceitável e como os indivíduos devem ser governados. Isso cria uma “verdade” sobre o que significa ser “incluído”, transformando sujeitos em sujeitos governáveis.

A inclusão não elimina a exclusão, mas a transforma. Em muitos casos, ela captura a diferença para, em seguida, classificá-la e gerenciá-la, muitas vezes individualizando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão. Em vez de celebrar a diferença e mudar a estrutura para acomodá-la, muitas instituições assimilam o indivíduo “diferente” (seja por deficiência, contexto socioeconômico etc.) apenas para encaixá-lo nas normas pré-existentes (Riboli; Pertuzzatti, 2025).

A escola, ao adotar o discurso inclusivo, maquiando, muitas das vezes, a avareza institucional, passa a ocupar uma posição moral privilegiada, apresentando-se como espaço de equidade. Contudo, essa legitimação discursiva pode ocultar práticas que não correspondem à inclusão real, mas sim à sua representação simbólica. A diferença é mapeada, classificada e gerenciada para que o estudante se adapte à escola, e não o contrário.

Com base em Foucault (1992), e nos trabalhos das pesquisadoras Kamila Lockmann, Roseli Machado e Débora Duarte Freitas (2017) é possível pontuar que, neste “palanque de inclusão”, em que se tornou o espaço escolar, frequentemente, a escola transfere ao estudante a responsabilidade de se adaptar ao modelo de ensino tradicional, em vez de reformular o ensino para ser inclusivo.

Tal situação não pode ser desprezada, pois, a omissão de se tocar nesse tema expõem inúmeras pessoas vulneráveis, das mais variadas faixas etárias a exclusão avarenta, maquiada de processo de inclusão, pois, quando a escola cumpre apenas a obrigatoriedade da matrícula (Lei Brasileira de Inclusão), sem garantir a permanência ativa, o resultado é a perpetuação de um sistema “inclusivo” apenas documentalmente.

Segundo Riboli; Pertuzzatti (2025, p. 10) “O processo de inclusão, na maioria das vezes, é iniciado de maneira muito precária, com poucos recursos estruturais e de pessoal”. Para que a inclusão seja efetiva, em substituição a avareza institucional e discurso político, a escola precisa evoluir da mera “socialização” do estudante para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e participação social ativa.

## AVAREZA INSTITUCIONAL E INCLUSÃO: O CUSTO DA APARÊNCIA

Um dos elementos centrais da pedagogia da exclusão é a lógica da economia de recursos, que aqui se denomina “avareza institucional”. Trata-se da tendência de cumprir apenas os requisitos mínimos exigidos pela legislação, sem investir nas condições necessárias para a efetividade da inclusão. Essa avareza manifesta-se na ausência de recursos pedagógicos adequados, na precarização da formação docente e na insuficiência de suporte especializado.

Discutindo sobre esse fator limitante a inclusão, Riboli; Pertuzzatti (2025) pontuam que:

> Apesar dos avanços já conquistados, percebe-se que as políticas públicas de Educação Inclusiva ainda precisam superar muitos

> desafios em sua implementação para que ocorram de forma efetiva em todas as escolas, sejam públicas ou privadas. Na maioria das vezes, observa-se que os desafios estão relacionados à falta de recursos financeiros e de infraestrutura adequada, à necessidade de formação continuada para os professores e monitores que atuam com esses estudantes, à resistência institucional e organizacional, bem como à garantia de apoio e serviços adequados para alunos com necessidades específicas (Riboli; Pertuzzatti, 2025, p. 2, grifo nosso).

Segundo a afirmação acima, a inclusão, torna-se uma política de baixo custo, voltada mais para o cumprimento formal de normas do que para a transformação estrutural da escola, pois, a instituição cumpre a lei (ao matricular o estudante), mas, infelizmente, muitas das vezes o gestor, público ou privado, não investe nas condições necessárias (acessibilidade, materiais, profissionais), resultando em “inclusão de papel”.

Ao focar na inclusão como uma “oportunidade” dada, como um favor imerecido cedido “gratuitamente” pelo “bondoso” gestor municipal, estadual ou federal, transfere-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o indivíduo. Se o estudante não “se inclui” (não aprende no ritmo da turma, não se adapta), a falha é vista como dele, e não como uma limitação da pedagogia ou da estrutura escolar.

A pesquisa “Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: Avanços, Desafios e Perspectivas”, foi publicada por Riboli e Pertuzzatti na Revista Brasileira de Educação Especial em 2025, destacando que, embora o plano normativo tenha avançado (constituição, LDB, LBI), a implementação prática ainda enfrenta barreiras significativas, incluindo a formação docente inadequada e a insuficiência de infraestrutura.

O trabalho de Cesar Riboli e Mariluza Pertuzzatti (2025) permite compreender que a falta de formação continuada gera insegurança nos professores e impede a adaptação curricular necessária. Nesse contexto, a inclusão, ainda que desejada por todo o corpo de profissionais da educação, infelizmente, por parte da gestão pública, parece ser tratada como um gasto extra a ser minimizado, e não como um investimento na qualidade da educação para todos.

Neste contexto, não se pode negar que para muitos a instituição cumpre a exigência legal de matricular o estudante, mas, isso não é suficiente para que

a inclusão de fato ocorra, principalmente quando a gestão pública ou privada falha em fornecer aos profissionais da educação as condições necessárias para que a inclusão ocorra, tais como acessibilidade, materiais adequados e qualificação profissional (Mendes, 2006).

O resultado é a produção de um ambiente onde o estudante está presente, mas não participa; é matriculado, mas não aprende; é visível nas estatísticas, mas invisível no processo pedagógico. A “avareza institucional” transcende a mera economia de recursos financeiros; ela se manifesta como uma negligência planejada do capital cultural e humano necessário para a educação. A simples presença física do estudante no ambiente escolar, garantida pela matrícula, não garante a sua inserção no processo pedagógico (Vasconcelos et al., 2026).

Ao priorizar a inclusão estatística em detrimento da efetiva, o Estado pratica uma economia de esforços que Bourdieu (2014) chamaria de preservação do *status quo*. A escola, ao oferecer a matrícula sem o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou da tecnologia assistiva, opera sob a lógica do “mínimo necessário”, o que garante o fluxo de recursos públicos, mas condena o estudante à estagnação. Essa avareza se revela cruel na ausência de investimento em profissionais qualificados.

No contexto de disciplinas complexas, como a Biologia, a falta de um intérprete ou de um professor bilíngue não é apenas uma falha administrativa; é a materialização de um sistema que prefere o baixo custo da integração formal ao alto valor da emancipação intelectual. O sistema poupa recursos ao ignorar as especificidades do estudante, transformando a escola em um depósito de “vidas desperdiçadas” (Bauman, 2005) que cumprem tabela no Censo Escolar, mas permanecem famintas de sentido.

O processo, humano, pedagógico e real de inclusão no espaço escolar exige transformação estrutural para que o acolhimento do indivíduo a ser acolhido possa ocorrer de forma atraente, progressiva e variada. Diferentemente da inclusão real, a inclusão simbólica mantém a estrutura excludente, mas coloca “rótulos” inclusivos, criando a ilusão de que todos estão integrados, enquanto práticas excludentes persistem disfarçadas (Mena, 2012).

## VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SILENCIAMENTO PEDAGÓGICO

Pierre Bourdieu (2014) contribui para a compreensão desse fenômeno ao introduzir o conceito de violência simbólica, caracterizado pela imposição de significados e práticas que se apresentam como legítimos, mas que reproduzem desigualdades. É uma forma de dominação que não utiliza a força física ou a coerção explícita, mas sim a imposição de normas, valores e visões de mundo. É “simbólica” porque age no campo das ideias, da cultura e do sentido.

Sobre a violência simbólica enquanto ferramenta de manipulação, Rosa e Brito (2009), apontam que para Bourdieu:

> [...] caracteriza-se por um processo de construção histórica que a torna legítima e dispensa qualquer tipo de contestação. Em outros termos, representa uma forma de violência invisível que se impõe numa relação do tipo subjugação-submissão, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta, sutilmente, nas relações sociais e resulta de uma dominação, em que a inscrição é produzida num estado dóxico das coisas, que são vividas como naturais e evidentes (Rosa; Brito, 2009, p. 637).

Na pedagogia da exclusão, a violência simbólica, além de cruel e difícil de ser enfrentada, também manifesta-se na negação das condições reais de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se mantém o discurso de inclusão. O estudante com deficiência é inserido em um ambiente que não reconhece suas especificidades, sendo obrigado a adaptar-se a uma estrutura que não foi pensada para ele.

Esse processo abordado por Bourdieu (2014) subjuga e submente o PcD, seja ele cego, surdo, cadeirante ou portador de qualquer outra deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial) ao abandono em meio à multidão, cujo silêncio pedagógico é ensurdecedor, pois, ao ser submetido a essa violência simbólica, o sujeito perde sua capacidade de expressão, participação e construção de sentido, tornando-se um espectador de sua própria escolarização.

Rosa e Brito (2009) apontam a relação entre a Ação Pedagógica e a Violência Simbólica:

> Considerando as reflexões produzidas no trabalho de Bourdieu e Passeron (1982) sobre o "arbítrio cultural" como elemento de reprodução da ordem dominante (doxa), a violência simbólica deve ser abordada como um produto social de uma ação pedagógica (AP), exercida por uma autoridade pedagógica (AuP), por meio de um trabalho pedagógico (TP) que pode ou não estar vinculado a um sistema de ensino (SE). Neste sentido, toda AP é "[...] objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário [simbólico], de um arbitrário cultural" (Rosa; Brito, 2009, p. 637).

Essa violência Simbólica por ação pedagógica, ocorre desde a inserção de um estudante surdo em uma sala de aula sem o domínio da Libras como sua primeira língua e sem a mediação linguística adequada. Esta violência, como bem explicaram Rosa e Brito (2009), não se manifesta pelo uso da força física, mas pela imposição de um arbitrário cultural — o português oral/escrito — como única via legítima de acesso ao saber científico.

A Ação Pedagógica (AP) é definida como uma imposição cultural e, por isso, constitui uma forma de violência simbólica. Ao impor o arbitrário cultural da classe dominante, a escola contribui para legitimar essa cultura como superior e deslegitimar outros grupos sociais. A força dessa violência reside justamente em sua sutileza, pois ela é exercida de modo quase imperceptível, levando os dominados a reconhecerem como legítima a cultura que lhes é imposta.

Para que a Ação Pedagógica (AP) funcione, ela necessita da Autoridade Pedagógica (AuP), ou seja, necessita de legitimidade para impor o arbitrário cultural dominante. Neste contexto de inclusão excludente, de que fala Sombra (2026), a Autoridade Pedagógica (AuP) disfarça a violência simbólica, fazendo com que os educandos reconheçam o conhecimento imposto não como uma expressão de poder, mas como um saber legítimo, natural e inquestionável, chegando até mesmo a celebrar esse processo e a cantar: "Viva a Inclusão!"

O "Viva a Inclusão!", infelizmente, revela a consagração da violência simbólica. Os educandos, internalizando essa lógica, agradecem por receberem um conhecimento que, na verdade, muitas vezes reforça sua

posição subalterna e ignora sua própria cultura. A violência simbólica ocorre quando o sistema convence o oprimido de que sua incapacidade de aprender é um déficit pessoal, e não o resultado da negação de sua língua materna pelo Estado.

Neste cenário, o silenciamento pedagógico é a resposta inevitável. Quando a escola negligencia a alfabetização em Libras na base municipal, ela retira do estudante a ferramenta básica de estruturação do pensamento. O "exílio cognitivo" mencionado anteriormente é, na verdade, um silenciamento imposto: o estudante é forçado a habitar um mundo de conceitos (como a genética ou a evolução) sem possuir o código linguístico para decodificá-los.

Dessa forma, o estudante que utiliza apenas um dialeto familiar restrito é duplamente marginalizado: primeiro, pela sociedade que não o alfabetizou; segundo, pela escola que o avalia a partir de uma norma que ele nunca teve a oportunidade de acessar. A inclusão vira, então, um ato de opressão silenciosa, onde o silêncio do estudante não é sinal de timidez, mas de uma inteligência que foi encarcerada pela falta de comunicação.

## TOLERÂNCIA E INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONTENÇÃO

Se para Bourdieu (2014) a escola disfarça a violência, para Marcuse (1982), a tolerância repressiva explica como o sistema absorve a diferença para neutralizar seu potencial transformador. Marcuse, oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender a inclusão contemporânea. Segundo o autor, a aceitação formal de determinados grupos pode funcionar como mecanismo de neutralização de suas demandas reais.

Tolerar o intolerável, segundo Marcuse, é apoiar por omissão a violência perpetrada contra uma audiência indefesa e cativa, motivo pelo qual Vieira (2015) aponta para o fato de que:

> [...] Herbert Marcuse procura mostrar que “o que se pratica e proclama. hoje como tolerância serve em suas mais eficazes manifestações à causa da opressão”. “Toleram-se políticas, condições e modos de conduta que não deviam ser admitidos porque

> impedem, se é que não destroem, as oportunidades de criação de uma vida sem mêdo e sem miséria". A tolerância determinada e definida pela desigualdade institucionalizada, isto é, pela estrutura de classes da sociedade, é uma tolerância viciada. A tolerância não partidária, abstrata, ou pura significa um compromisso com o status quo repressivo (Vieira, 2015, 250, grifo nosso).

Aplicado o pensamento de Marcuse (1982), tal como enunciado por Vieira (2015) ao contexto educacional, isso significa que a inclusão pode operar como estratégia de contenção: ao admitir o estudante no sistema, a instituição reduz a pressão por mudanças estruturais, mantendo intactas as condições que geram a exclusão. A inclusão deixa de ser uma conquista de direitos e passa a ser uma concessão do sistema. Ao "incluir", a estrutura dominante define os limites da participação, transformando a contestação em conformidade.

O grupo incluído é aceito no espaço escolar, desde que ele ou os seus responsáveis não questione as regras do jogo. A tolerância serve para manter a ordem estabelecida, pois ao "aceitar" o outro, o sistema aparenta ser democrático e justo, esvaziando a necessidade de uma ruptura radical. Assim, a inclusão deixa de ser um instrumento de emancipação e passa a atuar como mecanismo de estabilização do *status quo*.

Neste caso, em muitos simpósios, feiras científicas e fóruns de discussão acadêmica sobre o tema "Educação Inclusiva", o canto de "Viva a Inclusão!", em grande parte, torna-se, na visão marcuseana, uma ferramenta de alienação, visto que, geralmente o educador celebra a entrada de um educando em um espaço que, embora o aceite formalmente, exige o abandono de sua identidade crítica em troca dessa aceitação.

## A PRODUÇÃO DO "INCLUSO EXCLUÍDO": O OUTSIDER ESCOLAR

A análise de Bauman (2005) permite identificar uma das faces mais cruéis da educação: a produção de sujeitos que permanecem à margem. No chão da escola, esse fenômeno materializa a figura do 'incluso excluído', aquele que ocupa um lugar físico na fileira da sala, mas é negado em sua

potência pedagógica, tornando-se, nos termos de Bauman, um ‘refugo’ de um sistema que valoriza o fluxo de matrículas, mas descarta a profundidade do aprender.

Na sociedade contemporânea, marcada pela fluidez e pela precarização dos vínculos descritas por Bauman (2005), a escola enfrenta o desafio de não converter o estudante em um “refugo social” ou em um sujeito meramente integrado de forma protocolar, mas marginalizado em suas potências. Superar essa lógica exige que o sistema se transforme para além da inserção formal, assumindo uma prática que respeite a ZDP de Vygotsky (1994) e promova o protagonismo por meio da ação transformadora do sujeito sobre o real (Piaget, 1970).

Para que a inclusão seja efetiva, a aprendizagem deve ser significativa (Ausubel, 1982), ancorada na realidade do estudante e capaz de gerar a conscientização e a autonomia (Freire, 2018). Somente através de atividades progressivas e variadas, que reconheçam a singularidade do estudante em tempos de incerteza, é possível transformar a educação de um espaço de reprodução de exclusões em um ambiente de pertencimento e libertação.

O quadro 2, permite vislumbrar, com base nos postulados de Freire, Piaget, Vygotsky e Ausubel, a solução para romper com o que vem sendo denominado de “pedagogia do abandono”:

Quadro 2: Pilares para a Superação da Pedagogia do Abandono

| Autor | Conceito-Chave | Ação Necessária para Inclusão Real |
|---|---|---|
| Freire | Autonomia e Diálogo. | Superar a “educação bancária” e ouvir a voz do estudante. |
| Vygotsky | ZDP e Mediação | Atuação do professor como ponte entre o saber real e o potencial. |
| Piaget | Protagonismo (Ação) | Proporcionar atividades em que o aluno aja sobre o objeto do saber. |
| Ausubel | Aprendizagem Significativa | Ancorar o ensino nos conhecimentos prévios (subsunçores) do aluno. |

Fonte: Sombra; Gama; Lima, 2026.

Na ausência das condições necessárias, apontadas no quadro 2, para uma inclusão de fato, a sala de aula converte-se em mero palanque político, pautada por um “discurso vago de inclusão” que mascara um estado de dor e sofrimento, pois o que se instala verdadeiramente é a “pedagogia do abandono” em meio a um exílio desumano e cognitivo, no qual o estudante se encontra formalmente dentro do sistema, mas segregado de suas possibilidades reais de desenvolvimento e de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

## POR UMA INCLUSÃO REAL: CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO

A superação da pedagogia da exclusão ou pedagogia do abandono da pessoa com deficiência – PcD, exige uma mudança de paradigma, deslocando o foco da inclusão formal para a inclusão efetiva. A transição de uma inclusão meramente formal, baseada apenas na matrícula, para uma inclusão efetiva, que garanta participação, aprendizagem e permanência. Cumprir os princípios legais, como a Lei nº 14.191/2021 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é o passo fundamental para essa mudança de paradigma.

Segundo Joana Costa e Tânia Pieczkowski (2020):

> Apesar das transformações pelas quais passa a educação superior, a expansão não democratizou efetivamente esse nível de ensino, que historicamente evidencia marcas da seleção e da exclusão. O ingresso, especialmente nas instituições de educação superior privadas, está mais facilitado, decorrente de ampliação de vagas para esse nível de ensino, nos últimos anos. Contudo, muitos estudantes em idade de frequentar a educação superior continuam excluídos, tenham eles deficiência ou não. Outros ingressam, mas não concluem os cursos (Costa; Pieczkowski, 2020, p. 03).

A inclusão ocorre quando a sociedade, a partir de seus gestores, e as instituições de ensino se adaptam para receber a pessoa com deficiência, superando a visão de que a deficiência é um impedimento ao aprendizado. Para as autoras, essa medida, transforma a deficiência não como um

“problema” do indivíduo, mas como uma característica da diversidade humana que exige a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas.

Para tanto, é importante que a gestão pública dê aos operadores da educação, desde o portão da escola até a sala de aula e espaços anexos a condição para que a política de inclusão não se torne sinônima de pedagogia do abandono. A inclusão real vai além da matrícula; ela exige que a escola adapte o currículo, a metodologia e o espaço físico ao Estudante, em vez de exigir que o estudante se adapte a um sistema rígido.

A inclusão excludente ou violência simbólica (Sombra, 2026), ocorre quando a instituição recebe o estudante a ser incluído, mas não altera sua linguagem, seus métodos ou sua estrutura, isto é, não lhe oferece o devido acesso. O silêncio que decorre desta tolerância repressiva é “ensurdecedor” porque comunica, sem palavras, que aquele estudante não é esperado e que sua diferença é um “ruído” a ser ignorado, e não uma subjetividade a ser integrada.

A inclusão, segundo Silva e Carvalho (2017) exige flexibilização do currículo para oferecer respostas educativas às necessidades individuais, com materiais e avaliações diferenciadas. Para as pesquisadoras, incluir envolve a capacidade institucional de oferecer suporte especializado, formação continuada aos professores e infraestrutura necessária para evitar a “pedagogia do abandono”, onde o estudante é matriculado, mas não recebe o suporte necessário para aprender.

Em campo, Silva e Carvalho (2017) obtiveram a seguinte observação:

> Em contrapartida, Briant e Oliver (2012), Alves e Matsukura (2012), Toledo e Vitaliano (2012), Vilaronga e Mendes (2014), Matos e Mendes (2015) e Santos e Martins (2015) trazem que algumas escolas ou coordenações não estão preocupadas em ter equipes com profissionais especializados, com cuidadores ou auxiliares e professores capacitados para atenderem em salas com recursos multifuncionais e família, como também não se preocupam em informar previamente os professores sobre a matrícula de um aluno com NEES, para que este possa se preparar para o estabelecimento de práticas inclusivas. Observa-se que [...] a não utilização de recursos que possibilitem englobar todos na perspectiva da inclusão escolar, permitindo isolamentos de alguns ou atividades diferenciadas e sem proposição pedagógica adequada ao currículo escolar (Silva; Carvalho, 2017, p. 303, grifo nosso).

Por inferência do que foi coletado, fica evidente que sem partir dos subsunçores do público-alvo a ser incluído, o processo de inclusão, longe de se tornar processo significativo (Ausubel, 1982) torna-se mera plataforma política e sinônimo de pedagogia do abandono, pois, a verdadeira inclusão cria um senso de pertencimento, garantindo que o estudante com deficiência seja visto, compreendido e incentivado diariamente.

David Ausubel (1982), na sua Teoria da Aprendizagem Significativa, argumenta que o novo conhecimento só é incorporado se ancorado em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do estudante, os subsunçores. Com base em Ausubel é possível enunciar que a pedagogia do abandono toma forma se ignorado o repertório, a cultura, a vivência e o nível de desenvolvimento atual do estudante com deficiência é ignorar a sua estrutura cognitiva.

Sem essa ponte apontada por Ausubel, bem como a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994), a aprendizagem torna-se mecânica e frágil, esquecida rapidamente e sem utilidade prática para o estudante, e com base nesses pesquisadores é possível inferir-se que quando a inclusão se restringe à presença física do estudante na sala de aula, sem adaptação curricular, sem metodologia adequada ao indivíduo, a sala vira apenas mera plataforma política.

O Quadro 3 sintetiza as medidas necessárias para a efetiva transformação do atual palanque político de exclusão da pessoa surda em uma verdadeira sala de aula inclusiva:

Quadro 3: Medidas importantes para inclusão da pessoa surda:

| Medida | Importância |
|---|---|
| Educação Bilíngue de Surdos (Lei nº 14.191/2021): | A oferta dessa modalidade de ensino deve começar na educação infantil (“zero ano”) e estender-se por toda a vida. A Libras é considerada a primeira língua e o português escrito a segunda. |
| Garantia do Ensino Regular: | A educação bilíngue não exclui a prerrogativa de matrícula em escolas e |

| | |
|---|---|
| | classes comuns. A decisão sobre o melhor ambiente educacional cabe ao estudante ou aos seus pais/responsáveis. |
| Surdos Oralizados e Tecnologia Assistiva: | A legislação garante acesso a tecnologias assistivas para surdos oralizados, assegurando o uso de equipamentos e recursos que promovam autonomia e funcionalidade no ambiente escolar. |
| Inclusão Efetiva vs. Formal: | A inclusão real não é um efeito espontâneo da matrícula, mas exige o fim do capacitismo, a adaptação de currículos, a formação docente adequada e a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas. |
| Atendimento ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) | É necessário assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo o máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades dos estudantes. |

Fonte: Sombra, Gama, Lima, 2026.

O quadro 3, aponta para as medidas necessárias a transformar o palanque político da pedagogia do abandono, travestido de discurso inclusivo em inclusão de fato. Essa preocupação tem sobrecarregado o espaço escolar e gerado ruídos para além dos limites da sala de aula, chegando até a produção acadêmica e se tornado objeto de pesquisa em inúmeros cursos em diferentes níveis de formação acadêmica.

Entre esses pesquisadores, encontra-se Santos e Leite (2025, p. 7), que enunciam:

> [...] a sociedade educacional tem se mostrado excludente, na medida em que prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, ao adotar critérios de avaliação parciais e circunstanciais e ao impor um ritmo de aprendizagem cujo rigor e compasso muitos aprendizes não conseguem acompanhar. Apesar de tudo que se tem estudado, produzido e avançado em educação, no Brasil a escola e seus profissionais ainda vivem um discurso distanciado da prática. Nessa

> perspectiva, o aluno não é atendido a partir daquilo que sabe e rumo ao que pode saber (Santos; Leite, 2025, p. 7).

Com base nos postulados Santos e Leite (2025), bem como os enunciados de Silva e Carvalho (2017), é possível pontuar que o caminho para que a escola deixe de ser palanque e se torne um instrumento de inclusão é necessário que, em sala de aula, o foco deixe de ser a limitação do estudante e passe a ser a superação das barreiras físicas (infraestrutura), de comunicação (libras, braille) e as omissões institucionais.

Nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire, conforme consolidada em obras como Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia do Oprimido (2018), oferece uma base ética e metodológica fundamental para a inclusão real. Com base no pensamento freireano, a inclusão não se resume à matrícula, mas pressupõe:

Reconhecimento da diversidade como princípio estruturante, e não como exceção: a diferença não é tratada como exceção ou déficit, mas como riqueza humana e ponto de partida para a aprendizagem. A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças, e não com as igualdades;

Investimento em condições materiais e pedagógicas adequadas: a inclusão real exige superar a "educação bancária" e garantir estrutura física, recursos didáticos e acessibilidade, eliminando barreiras que impedem a participação;

Formação docente contínua e contextualizada: o educador precisa ser capacitado para refletir criticamente sobre sua prática, reconhecendo saberes dos educandos e adaptando o ensino à realidade singular de cada sujeito;

Centralidade do sujeito no processo educativo: o estudante é o protagonista de sua história (sujeito histórico), e não um mero espectador. Isso implica escuta ativa, diálogo e respeito à dignidade e autonomia do educando;

Avaliação da inclusão com base na aprendizagem, e não na matrícula: a avaliação não deve ser competitiva ou meramente burocrática, mas focada na construção do conhecimento e na humanização. A inclusão é legitimada pela aprendizagem efetiva e pela participação, não apenas pela presença física na escola.

Portanto, com base em Freire (2018), Ausubel (1982), Vygotsky (1994) e Piaget (1970), compreende-se que, mais do que inserir o estudante no sistema, é necessário transformar o sistema para que ele seja, de fato, inclusivo, e através de atividades atraentes, progressivas e variadas, que respeitem a Zona de Desenvolvimento Proximal do Estudante – ZDP, lhe conceda protagonismo e sobretudo, aprendizagem significativa.

Neste contexto, Freire (2018) defende que a inclusão vai além de colocar o estudante na escola, exige a transformação do sistema para acolher a diversidade, combatendo a “educação bancária” que silencia o educando (Sombra, 2026). A inclusão freireana valoriza a voz e a experiência do estudante, tornando-o protagonista da sua própria aprendizagem e da transformação do ambiente social e escolar.

Por outro lado, Ausubel (1982) argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conteúdo se conecta a conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, chamados de “subsunçores”. A aprendizagem é mais eficaz e prazerosa quando o estudante percebe a relevância do conteúdo em sua vida real, o que justifica a necessidade de atividades variadas e significativas.

Vygotsky define a ZDP como a distância entre o que o estudante consegue fazer sozinho (desenvolvimento real) e o que consegue realizar com auxílio (desenvolvimento potencial). O ensino deve focar no que o estudante está prestes a aprender (na ZDP), usando a mediação do professor (ou pares) para impulsionar o desenvolvimento, sendo um processo "atrativo" porque respeita o tempo e a capacidade do indivíduo.

Para Piaget, o conhecimento não é transmitido, mas construído. O estudante é protagonista porque só aprende quando age sobre o objeto (física ou mentalmente). Ele propõe que a inteligência é fruto de um processo de assimilação e acomodação. Sem a atividade do sujeito, não há desequilíbrio cognitivo e, portanto, não há evolução.

A convergência desses autores indica que um sistema educacional inclusivo é aquele que:

Reconhece o estudante como sujeito: (Freire).

Ancora o novo conhecimento no que o estudante já sabe: (Ausubel).

Desafia o estudante na medida exata de seu potencial de aprendizado: (Vygotsky).

Oportuniza o Protagonismo estudantil como Ação: (Piaget).

A construção de um sistema educacional genuinamente inclusivo, em substituição as plataformas políticas excludentes travestidas de espaço de inclusão apontados nas pesquisas de Santos e Leite (2025, pressupõe uma ruptura com modelos passivos, exigindo que a prática pedagógica respeite a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1994) por meio de mediações que desafiem o estudante.

Nessa perspectiva, o protagonismo do discente é central, ele emerge tanto da ação do sujeito sobre o objeto para a construção do conhecimento (Piaget, 1971), quanto da valorização de seus conhecimentos prévios como ancoradouros para uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1982). Ao transformar o sistema para acolher essas subjetividades, a educação deixa de ser um ato depositário e torna-se um processo de autonomia e libertação (Freire, 2018), onde o estudante é o sujeito ativo de sua própria história e formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a inclusão, quando reduzida a um dispositivo administrativo ou discursivo, pode operar como forma sofisticada de violência simbólica e exclusão silenciosa que se estabelece por meio de uma tolerância repressiva. A pedagogia da exclusão revela-se, assim, como uma prática institucional que combina avareza, discurso e legitimação política.

O processo de inclusão excludente, opera na forma de uma inclusão nominal (apenas no papel ou no discurso), fazendo com que os excluídos sejam inseridos em espaços sem as condições necessárias para sua

permanência ou sucesso. Isso é “violência simbólica” apontada por Bourdieu (2014), porque é sutil, muitas vezes naturalizada, e produz uma exclusão que não faz barulho, mas é eficaz.

Romper com essa lógica exige coragem ética, compromisso pedagógico e transformação estrutural. A inclusão não pode ser entendida como favor, concessão ou estratégia de gestão, mas como direito fundamental. Somente quando a escola reconhecer o estudante com deficiência como sujeito pleno de linguagem, conhecimento e dignidade, será possível superar o paradoxo da inclusão excludente e construir, efetivamente, uma educação para todos.

A pedagogia da exclusão revela-se, assim, como uma prática institucional que combina avareza e legitimação política. Não haverá inclusão real enquanto o sistema educacional negligenciar a alfabetização em Libras na infância, relegando o surdo a um mutismo intelectual dentro de salas de aula ditas inclusivas.

O tema inclusão é um tema explorado por grandes nomes das ciências humanas, tais como Pierre Bourdieu (2014), Herbert Marcuse (1982) e Zygmunt Bauman (2005), pesquisadores cujas obras e críticas revelam que a escola atual funciona como uma “máquina de moer” subjetividades, onde o silêncio e a falta de investimento (avareza) são as ferramentas da violência simbólica.

Conclui-se que romper com essa lógica exige coragem para admitir que a presença física sem comunicação é abandono, pois, a inclusão só ocorre quando há significado e libertação. Sem o domínio da Libras (no caso do surdo) e sem a ancoragem na realidade, não há autonomia, apenas adestramento e exclusão. Somente quando a escola reconhecer este estudante como sujeito pleno de linguagem e dignidade, será possível superar o paradoxo da inclusão excludente.

## REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, P.; LEITE, C.; ROSA, E.; CRUZ, G. [2012]. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/cPtBW68ydDJWh9vmvb7YDHJ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 abr. 2026.

AUSUBEL, David. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Sobre a educação e a juventude. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 abr. 2026.

COSTA, J.; PIECZKOWSKI, T. [2020]. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 abr. 2026.

DIVERSA.Org.Br. [2024] Painel de Indicadores da Educação Especial. Disponível em: https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/ Acesso em: 23 abr. 2026.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MENA, L. [2012]. Inclusão real, a inclusão simbólica. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwV6HKHcppYDZwq4YNzfMN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 26 abr. 2026.

MENDES, E. [2006]. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 26 abr. 2026.

NOYA, C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. [2025]. Anarqueologia e Educação Especial: Possibilidades de Encontro com a Diferença em Espaços Normativos. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/K44pwMH6FVSHRntJHRqyJBg/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 abr. 2026.

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

VIEIRA, J. [2015]. Crítica da tolerância pura. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 249–251, dez. 1970. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/wcZhyf55h8Wzr8SM7nx5Vxn/ Acesso em: 3 maio 2026.

RIBOLI, C.; PERTUZZATTI, M. [2025]. Educação Especial Inclusiva e Políticas Públicas: Avanços, Desafios e Perspectivas. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/ZK5hK5VkkwG35HmjwKvPsxb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 26 abr. 2026.

ROSA. A.; BRITO, M, [2009]. Ensaio sobre Violência Simbólica nas organizações. Disponível em https://www.scielo.br/j/osoc/a/5h7gCP95zXSWpRDpKjJcrRD/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 abr. 2026.

SANTOS, A.; LEITE, D. [2025]. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/ZK5hK5VkkwG35HmjwKvPsxb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 abr. 2026.

SILVA, N.; CARVALHO, B. [2017]. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 abr. 2026.

SOMBRA, C. [2026]. Castas morais e inclusão excludente: um modelo analítico da reorganização da exclusão. Instituto Saber de Ciências Integradas – Revista Científica, Sinop, v. 13, n. 3, mar. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.19455373. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.19455373. Acesso em: 25 abr 2026.

SOUZA, L. C.; SANTANA, F.; SOUZA, L. R. [2024]. A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bnHhKKDHMXRsjvRdHznwWmB/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 21 abr. 2026.

VASCONCELOS; J.; AVARENGA, G.; MOITA, C.; OLIVEIRA, M. [2026]. A Educação inclusiva como princípio da equidade escolar: reflexões sobre

acesso, permanência e aprendizagem. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_774788125.pdf Acesso em: 21 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Martins Fontes. São Paulo, 1994.