

I CONEPI

I CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Errata

Comunicações
e Pôsteres



ERRATA ANAIS - I CONEPI 2017

A organização do I CONEPI- 2017 vem a público lançar a errata do evento, como forma de inserir os trabalhos dos congressistas, que por algum motivo não constaram nos anais de 2017. Comunicamos ainda, que este contratempo, deu-se ao fato de os autores terem enviado trabalhos fora das normas, e não terem atendido alguma das exigências do edital de publicação. Assim, após esta “errata” a comissão organizadora não publicará uma segunda “errata”, pois foi dado prazo para que os autores entrassem em contato com a referida comissão.

Atenciosamente,

Comissão Organizadora.

NAVEGAÇÃO:

Clique no nome do arquivo no sumário para acessar a página

Clique sumário no final da página e retornará ao sumário

SUMÁRIO

GÊNERO, SEXUALIDADE E SUAS ABORDAGENS DISCURSIVAS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR E PSICÓLOGO.....4

Vitória Beatriz da Silva Reis
Éverton Oliveira Silva
Prof. Me. Carlos Eduardo Ramos

DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR E O PAPEL DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA.....14

Rayana Andrade de Carvalho
Ellaila Andrius de Moraes Soares

INTERAÇÃO SOCIAL COMO PROCESSO DE INCLUSÃO: O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO (PROFESSOR E INTÉRPRETE) X INCLUSÃO EDUCACIONAL E ESCOLA INCLUSIVA 27

Christianne Nogueira Donato Formiga
Maria da Conceição Augusta
Niedja Maria Gomes Silva
Carlos Alberto de Carvalho Andrade

PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EXATAS NO ENSINO MÉDIO PARA PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN 43

Carlos Alberto de Carvalho Andrade
Christianne Nogueira Donato Formiga
Maria da Conceição Augusta
Rosilene Felix Mamedes

A CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA A CRIANÇA SURDA 56

Claudia Marinho da Silva
Adriana Cláudia da Silva Rocha



GÊNERO, SEXUALIDADE E SUAS ABORDAGENS DISCURSIVAS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR E PSICÓLOGO

Vitória Beatriz da Silva Reis

(Universidade Federal de Roraima, UFRR, vitoriareis579@gmail.com)

Éverton Oliveira Silva

(Universidade Federal de Roraima, UFRR, evertonufr@gmail.com)

Prof. Me. Carlos Eduardo Ramos

(Universidade Federal de Roraima, UFRR, carlostte@gmail.com)

Resumo

O presente artigo pretende discutir abordagens de gênero e sexualidade no sistema de ensino, afim de frisar a relevância de tais temas, além de propor maneiras de inserir as referidas questões no contexto escolar por meio da articulação entre docente e psicólogo educacional. Deste modo, é feita uma introdução a respeito de gênero, sexualidade, a importância da escola no processo de cidadania e formação da subjetividade e o papel dos profissionais em discussão. Tal pesquisa teve como ponto de partida obras recomendadas pelo professor orientador, utilizando-se posteriormente de material teórico com fontes que oferecem subsídio acerca da temática proposta. Levando em consideração os modos de trabalhar gênero e sexualidade como ponto norteador da pesquisa, junto ao contexto educacional brasileiro, deve-se buscar levantar pontos referentes à maneira como gênero e sexualidade são tratados no sistema educacional patriarcal como unidade opressora à sociedade em análise. Tendo assim, como principal fato constatado a necessidade da incorporação do psicólogo no ambiente educacional e o preparo de docentes em sua formação para lidar com as diferenças que transcendem a esfera biológica, havendo constante atualização na formação destes profissionais.

Palavras-chave: gênero, sexualidade, professor, psicólogo, educação.

Organização: Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária, João Pessoa – PB
CNPJ: 16.936.431/0001-02 | Telefone: 3021-6098 / 98658-1624 / 99943-1105
Site: www.contatosempreendimentos.com.br

[Sumário](#)

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar tem importância significativa no desenvolvimento intelectual, social e físico do indivíduo, de modo que as vivências deste em seu ambiente de ensino/aprendizagem contribuem para a formação do sujeito nos mais variados aspectos. Vygotsky trabalha com teorias que relacionam o indivíduo e a sociedade, afirmando que as características do sujeito são adquiridas por meio da experiência, não sendo apenas pressões do ambiente externo, mas sendo também resultado da conexão entre homem e sociedade, considerando que, uma vez que o ambiente é transformado pelo homem, este inicia a sua própria transformação.

No momento em que o âmbito educacional não se restringe ao desenvolvimento intelectual, faz-se válida a discussão de temáticas que envolvam conceitos correspondentes à vida em sociedade.

A discussão de gênero que, por um lado, foi um termo utilizado para dissociar elementos que estariam relacionados ao sexo e que posteriormente seriam atribuídos para relacionar-se com qualquer construção social ligada à distinção de masculino/feminino (NICHOLSON, 1999), articulada com o debate sobre a sexualidade humana, que é comumente concebida como algo "dado" pela natureza, inerente à constituição do ser humano, podendo também ser compreendida como um envolvimento de rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (LOURO, 2000) no contexto da educação básica e de ensino superior agregando positiva e significativamente no desenvolvimento das relações e vivências sociais dos sujeitos inseridos nesse contexto, uma vez que a abordagem de tais questões abrange o desenvolvimento de relações sociais e a compreensão de valores que envolvem as relações: confiança, lealdade, segurança etc. A introdução à reflexão de atitudes e concepções que são perpetuadas num aspecto social negativo é significativa à medida que desmistifica estereótipos de determinadas concepções sociais.

Existem aspectos que, apesar de serem uma realidade social, acabam não vindo à tona em discussões que serviriam para reafirmar a diversidade cultural no ambiente escolar, possibilitando a aceitação do próximo como indivíduo e terminam sendo tratados de modo velado na sociedade.

Ao ingressar no ensino superior, por vezes o sujeito se depara com temáticas relacionadas a gênero o que, de certo modo, ocorre de maneira tardia, uma vez que o gênero e a sexualidade são conceitos que perpassam a existência humana.

As pessoas são destinadas a conviver em comunidade, e são criadas para viverem socialmente, respeitando limites impostos pela sua cultura. A massificação negativa de conceitos relacionados ao gênero e à sexualidade acaba sendo colocada de modo equivocado, sem exposição e debate ponderado. O aumento de Projetos de Lei (PL) e de Propostas de Emendas à Constituição (PEC) que extinguem ou que atacam frontalmente direitos adquiridos por minorias exige alerta redobrado, o não asseguramento desses direitos não chama o olhar para estas classes, desfavorecendo o levantamento de debates.

Com o objetivo de realizar uma análise crítica e reflexiva em relação ao tratamento desta temática pelos/as professores/as, como forma de dar visibilidade aos sujeitos como portadores de direitos, procurando desmistificar o tratamento e abordagem da temática entre os/as educadores/as das diversas disciplinas da educação básica, bem como, colocar aos educadores/as que são possíveis práticas pedagógicas coerentes com os novos tempos, sem a influência de questões morais e religiosas historicamente construídas, fazendo com que ocorram reflexões e mudanças em suas práticas pedagógicas.

Pensando na problemática apresentada, se faz necessário pensar nos profissionais que intermediam os conhecimentos no processo de aprendizagem, entre os quais podemos destacar o professor e o psicólogo. O seguinte trabalho vem destacar a importância destes profissionais no ambiente escolar, o papel que ambos desempenham e como a introdução destes pode contribuir de modo positivo para as discussões acerca de gênero e sexualidade na educação básica e no ensino superior.

O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica a qual, segundo Fontelles et. al (2009) sua base é a análise de material já publicado, sendo utilizada para compor a fundamentação teórica a partir da análise de referências variadas que oferecem suporte acerca da temática trabalhada. Tal método de pesquisa auxilia tanto na busca pelo tema quanto na fundamentação de hipóteses e formulação de objetivos. A pesquisa teve início a partir de literaturas recomendadas pelo professor orientador, com enfoque à abordagem de gênero e diversidade sexual no âmbito educacional.

A importância da escola na formação do indivíduo

Há uma tendência à associação do ambiente educacional à formação de cidadãos, o que pode ser corroborado por Dubet (2011), que propõe uma visão da escola como desenvolvedora de suas regras e valores comuns, onde a socialização atua de modo significativo na formação da subjetividade, ou seja, o sujeito inserido no ambiente escolar pode tornar-se formador e detentor de opiniões a partir da socialização. Deste modo, a escola pode ser considerada uma das ferramentas para prática da cidadania, uma vez que nela, o aluno tem a oportunidade de manifestar sua individualidade e colocar-se como membro de uma sociedade.

É comum que atos considerados negativos, como a inquietação, questionamento excessivo, atitudes consideradas transgressoras, comportamentos que não correspondem a um padrão aceito ou pré-estabelecido, não condizendo com a prática da cidadania sejam notados dentro da escola e a inclinação de profissionais de educação de modo geral é a correção de tais comportamentos destoantes. Neste momento, destacamos a atuação do psicólogo no ambiente educacional, onde este profissional pode ter papel de agente de mudanças, propondo o desempenho de ações de prevenção e localizando a raiz de atitudes e problemáticas no referido ambiente, funcionando como elemento catalisador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição (ANDALÓ, 1984).

Sobre gênero

O conceito de gênero se desenvolveu até os dias atuais por meio de pesquisas norte-americanas que utilizaram o termo *gender* para falar das origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Segundo Grossi (1998), “gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado”. Desta forma, o sentido de gênero como algo desassociado do sexo biológico diz respeito à maneira de ver a si mesmo, à personalidade e ao desprendimento da classificação biológica do indivíduo, divergindo da ideia da categorização dicotômica que se produz de

maneira massiva na sociedade, onde existe pressão significativa para agrupamento bifurcado dos sujeitos.

Comumente, se destacam no professor em sala de aula a não abordagem de questões como: desigualdade de gênero e discriminação contra minorias. Além disso, pode ser destacada a ausência da valorização das contribuições do aluno no sistema de ensino/aprendizagem. Seus conteúdos por vezes não dão espaço para as temáticas voltadas para as diferenças, uma vez que os temas que dizem respeito às desigualdades carregam consigo uma postura conservadora da sociedade, tendo como consequência a resistência de professores e/ou instituições para administrar tais temáticas, sem deixar espaços de debate para o desenrolar das mesmas, dando vazão à perpetuação e reproduções de falas, atitudes e conceitos discriminatórios. Sendo assim projetada uma minoria que é vista como vitimista por simplesmente cobrar direitos básicos e respeito dos demais.

A hierarquização de classes vivenciada em nossa realidade trata de maneira natural as formas de opressão, requerendo postura vigilante, que pode ser fortalecida, se estimulada pelos diferentes ambientes em que o cidadão está inserido. A situação de vulnerabilidade de indivíduos discriminados e/ou segregados supõe uma luta pela adoção de políticas que lhes assegurem plenamente direitos básicos desfrutados por outros segmentos sociais. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2016). O conhecimento acerca desta problemática possui relevância mais do que significativa diante do processo de aprendizagem, de maneira a ansiar o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem efetivo. As alterações no processo de ensino/aprendizagem devem contribuir para a reflexão sobre formas diversas de organização social. Tendo a escola como principal agente de produção de mudanças de paradigmas, se espera que a produção de conhecimento e a abertura de espaços para dar voz às minorias leve à redução progressiva das desigualdades sociais.

Deste modo, se faz importante a presença do profissional psicólogo como ponte entre o desenvolvimento do senso crítico e o sistema escolar, facilitando o desempenho do papel do gestor, professor e orientador, não praticando a clínica ou fazendo atendimento individual nas instituições, mas tendo o olhar atento para as problemáticas que têm potencial para desenvolver-se no ambiente escolar e, de maneira conjunta com o corpo docente, traçar estratégias preventivas, tendo como finalidade a formação de cidadãos

atentos às mazelas sociais e com argumentos e empenho em causas coletivas. (TAROUCO, et al, 2014).

Sobre sexualidade

A sexualidade é tratada como aspecto inerente à vivência e constituição da personalidade do sujeito, reafirmada equivocadamente como uma criação do indivíduo. Tentando conceituar sexualidade, a cartilha denominada *Sexualidade*, proposta pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2009, aborda definições análogas às questões da diversidade de gênero, apontando visões binárias e se limitando ao discurso generalizado e voltado para o senso comum. É possível acreditar em uma política de ensino onde a desigualdade não seja posta em primeiro plano, e as diferenças sejam debatidas para criar melhores condições de vida no âmbito escolar, entretanto a cartilha afirma que a sexualidade é uma produção humana e que ela é uma construção social onde os sujeitos são seres sexuados, fazendo deles somente homens e mulheres. (SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2009).

Apesar da experimentação em elaborar melhores situações de convívio para alunos é importante pensar em estratégias queensem o ensino como uma constante variável, em que o aluno pode apresentar situações desconhecidas até mesmo para ele. Deste modo, o professor deverá buscar métodos que não o caracterize como um indivíduo “incomum”. Ao longo da história, houve grandes mudanças nos comportamentos acerca deste assunto, em algumas áreas de estudos era possível identificar algumas formas de discriminação e preconceito relacionados às anomalias, como o caso da homossexualidade que era considerada uma doença, e isto sugere uma sociedade intolerante.

“Consideram que este conhecimento possui relevância mais do que significativa diante do processo de desenvolvimento a partir do ensino aprendizagem efetivo, as relações entre a mudança e o processo de ensino aprendizagem devem contribuir para a reflexão sobre outras formas de organização social e como a escola deve agir no mundo atual para produzir mudanças de paradigmas através da produção de conhecimentos que nos leve a uma vida digna sem desigualdades sociais.” (NOGUEIRA, 2010, p. 2).

Observa-se uma situação diferente da realidade brasileira, que apresenta barreiras em seu sistema educacional e isto sugere a necessidade de uma política pedagógica inclusiva podendo-se evitar a incoerência étnica que faz parte da realidade de muitos alunos, e isto é fundamental para fomentar discussões que ponham em voga a diversidade e a amplitude do conceito de gênero, o que equivale a melhores condições de ensino e de vida.

Como abordar gênero e sexualidade na escola?

É indispensável reconhecer que a escola não apenas multiplica ou reflete os conceitos de gênero e sexualidade que já existem, mas ela mesma produz suas concepções. As escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Se estabelecermos o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante demarcar em que dimensões e de que modo o tema será trabalhado: em sala de aula? Envolvendo toda a escola? A comunidade fará parte? É nítido que há necessidade de formação específica, tendo em vista a diversidade sexual e de gênero presente no universo escolar. De modo que, com o alargamento de espaços livres para debate e discussão destas temáticas, o que passa a ser naturalizado é justamente tal pluralidade, abrindo espaço para diversas manifestações, dando amparo aos sujeitos incluídos em eixos que são segregados e/ou discriminados.

Uma das primeiras formas de abordagem que aparecem ao se pensar em intervenções no ambiente escolar são palestras voltadas aos temas que necessitam ser discutidos. Partindo desta ideia, também é possível pensar em algo que entre de maneira incisiva na realidade dos estudantes, levantando dados juntamente com os responsáveis pelos discentes, captando suas potencialidades, fraquezas e desejos no que diz respeito à instituição onde se encontram. Podendo, deste modo, mesclar os conhecimentos pedagógicos e psicológicos com as contribuições dos alunos e de todos aqueles que são abarcados e atingidos pelo âmbito escolar.

Por fim, cabem reflexões sobre planos pedagógicos que busquem identificar formas de discutir assuntos atuais e pertinentes às necessidades dos alunos e da comunidade escolar, bem como a busca pela multidisciplinaridade e articulação com

profissionais que venham a colaborar de modo significativo com a construção de políticas institucionais que estimulem o senso crítico, o olhar atento às necessidades coletivas, além da construção de uma sociedade que tenha seu olhar voltado para a diversidade presente em seus variados segmentos. É importante ainda despertar não apenas o senso crítico dos docentes, mas também de toda a comunidade escolar, auxiliando na cobrança por seus direitos e chamando a atenção para as realidades que precisam ser vistas, discutindo-as e fazendo as articulações necessárias. Deste modo, elucidamos também a necessidade da constante atualização do processo de formação destes profissionais (professor e psicólogo), de modo que tais atualizações acompanhem de modo satisfatório a pluralidade social, construindo assim, uma sociedade livre para expressar e defender sua individualidade e coletividade.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. A. **O Papel do Psicólogo Escolar**. Rev. Psicologia, Ciência e Profissão. CFP, Brasília: 1984. p. 43-46.

ANDRADA, E. G. C. **Focos de intervenção em psicologia escolar**. Florianópolis: Sugestões práticas, 2005. 03 p.

COELHO, L.; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Osório: FACOS, 2012. p. 144-152.

DUBET, F. **Mutações cruzadas: uma escola Cidadania**. Revista Brasileira Delaware Educação. vol.16, Rio De Janeiro, 2011. p. 289-305. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200002yscript=sci_arttext>. Acesso em maio, 2017

FONTELLES, M. J. et al. **Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. UFPA: Belém, 2009. 8p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, volume 1: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 155 p.

FOUCAULT, M. **Sexualidade, corpo e direito**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 218 p.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Berlin: Research Gate, 1998. 14 p.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

MENDES, C. A. et al. **A importância da escola na formação do cidadão**. VII Encontro Nacional de Ensino em Geografia: Catalão, 2015, 05p.

NICHOLSON, L. **Interpretando o gênero**. Ithaca: Cornell University, 1999. p. 53-76.

NOGUEIRA, D. M. **Gênero e sexualidade na educação**. Londrina: Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, 2010. p. 13-21.

PISCITELLI, A. **Gênero em perspectiva**. Campinas: Cadernos Pagu, 1998. p.141-155.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009. 218 p.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Cartilha do GTPCEGDS: Em defesa dos direitos das mulheres, dos indígenas, das/os negras/os, e das/os LGBT**. Brasília: ANDES, 2016, 52 p.

TAROUCO, S. J. V. B. **A importância do psicólogo dentro da instituição escolar**. Joaçaba: Unoesc & Ciência, 2014 p. 7-14.

VALLADARES, K. K. **Sexualidade: professor que cala... Nem sempre consente.** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

NOGUEIRA, D. M. **Gênero e sexualidade na educação.**2010. 9p. Artigo Científico - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.



DESIGUALDADES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR E O PAPEL DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA

Rayana Andrade de Carvalho

Mestranda em Educação Linha de Educação Popular
UFPB e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior
(GEPES)

Ellaila Andrius de Moraes Soares

Mestra em Educação UFPB e integrante do Grupo de Estudos e
Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais
(GEPEDUPSS)

RESUMO

Este artigo visa apresentar alguns diálogos sobre a questão de gênero no âmbito do ensino superior e suas interlocuções com a Educação Popular. Para a construção desse debate, dialoga-se com autores como Bourdieu (1998), Santos (2011), Scott (1989), Nakamura (2014), Torres (1994), dentre outros. Com base nas leituras precedentes e nas reflexões sobre os cenários sociopolíticos, culturais e econômicos do país nas últimas décadas, comprova-se que os contextos do ensino superior têm se modificado, sobretudo, no que diz respeito à inserção das mulheres. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2015), o acesso de mulheres, na esfera educacional universitária, tem ultrapassado o de homens; além disso, verificou-se que elas concluem mais cursos superiores (graduação) se comparados a eles. No entanto, o âmbito acadêmico ainda apresenta desigualdades de gênero que são refletidas principalmente pela divisão sexual e hierarquização das carreiras profissionais. A hierarquização dos cursos também é determinada por fatores econômicos, na qual os cursos majoritariamente femininos são também aqueles que os estudantes de origem socioeconômica baixa estão matriculados em maior proporção (ALMEIDA *et al.*, 2006). Esse fenômeno pode ser compreendido a partir da desvalorização histórica que as carreiras tipicamente femininas sofrem em nossa sociedade e que são reflexos das discriminações de gênero. Assim, questiona-se: Como a Educação Popular pode colaborar para pensar uma educação superior que seja livre dos estereótipos de gênero, de maneira que se possa vislumbrar uma universidade sem barreiras de acesso? Tal problemática instiga-nos a reflexão de como a Educação Popular pode contribuir para pensar o modelo de uma universidade democrática.

Palavras-chave: Educação Superior. Desigualdades de gênero. Educação popular.

Organização: Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária, João Pessoa – PB
CNPJ: 16.936.431/0001-02 | Telefone: 3021-6098 / 98658-1624 / 99943-1105
Site: www.contatosempreendimentos.com.br

[Sumário](#)

INTRODUÇÃO

O debate sobre a equidade de gênero na educação superior tem ganhado espaço nas últimas décadas, devido às discussões que tem sido realizada sobre a inclusão e a equidade no âmbito educacional. Eventos mundiais em prol de uma educação contra a exclusão, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (, 2001), como também as Conferências Mundiais sobre a Mulher (1975;1980;1985)e a Convenção Para Eliminar Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979), favoreceram o debate sobre a problemática de gênero na educação superior.

No ano de 1998, com a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, realizada em Paris, a problemática de gênero a parecenoartigo4ºdodocumentoatestando que, embora esteja sendo superado a questão das mulheres, no que concerne ao acesso a este nível de ensino, “são necessários mais esforços para eliminar da educação superior todos os estereótipos com base no gênero” (s.p.;1998)¹.

No Brasil, o acesso das mulheres ao ensino superior vem sendo superado ao de homens, tendo em vista que grande parte dos ingressantes no ensino superior são do sexo feminino.Com base no Censo da Educação Superior, do ano de 2015, (INEP, 2015), as mulheres têm ultrapassado o percentual de homens no que diz respeito ao ingresso (53,9%), as matrículas (55,6%) e a conclusão do curso (59,9%). No entanto, os estereótipos de gênero, tal qual é ressaltado na conferência de educação superior, ainda subsistem no campo das carreiras profissionais.

O estudo do Inep (2015) apresentou a divisão das carreiras profissionais por sexo, no Brasil, dentre as quais se destacaram os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Formação de professor de Educação Física, Engenharia Elétrica, Análise de Desenvolvimento de Sistemas (Tecnólogo), Educação

³ Documento na íntegra no site:<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
Acesso:05/04/2017

Física, como carreiras masculinizadas; e Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Gestão de Pessoal/ Recursos Humanos, Fisioterapia e Arquitetura e Urbanismo, como carreiras feminilizadas.

O acesso significativo das mulheres à universidade poderia sinalizar um passo importante para a democratização da universidade. No entanto, a universidade possibilitou o seu acesso, mas não se tornou equitativa. Pode-se dizer que há acesso à universidade, mas não há o “livre acesso”, no sentido de igualdade de possibilidades, como pode ser percebido no estudo supracitado.

Numa pesquisa realizada por Almeida *et al.*(2006) sobre gênero e origem sociocultural, a questão de gênero e de status socioeconômico aparecem como fatores intrínsecos que determinam a escolha do curso. O estudo identificou que estudantes mulheres optam, em sua maioria, por cursos que são da área das ciências humanas e sociais, enquanto que os homens se destacam em maior número nas engenharias. Entretanto, se este estudante homem for de baixo poder aquisitivo, mesmo obtendo notas altas, que possibilite seu acesso aos cursos mais concorridos, este tende a optar por cursos de baixa valorização social (VARGAS,2010), cursos que, não coincidentemente possuem presença majoritária de mulheres.

Diante do exposto, é importante notar que os fatores de gênero se imbricam a outras questões como classe, isso ocorre porque historicamente, as profissões femininas sofrem forte desvalorização social e desprestígio, tornando-se opção de outros grupos historicamente excluídos.

Segundo Bourdieu (1998), a divisão sexual das carreiras profissionais é o fruto de uma sociedade patriarcal, em que a ordem social é de dominação masculina, assim, qualquer ocupação em que o homem domina será naturalmente mais qualificada.

Entretanto, destaca-se que não é qualquer homem que domina em sua plenitude, pois como afirma Saffioti (1987), “o poder é macho e é branco”. Há um interesse da classe patronal na manutenção dos grupos discriminados, uma vez que, “quanto mais discriminada uma categoria social, tanto mais facilmente, ela se sujeitará a trabalhar em más condições e por baixos salários” (SAFFIOTI, 1987; p.23)

No caso das mulheres, os processos de mudanças sociais que procederam na inserção do público feminino ao mundo do trabalho, geraram em contrapartida, o

empobrecimento do trabalho feminino, no sentido de que, quanto mais feminilizada a profissão, maior a perda da qualificação do trabalho, exemplo disso, é que os cargos femininos sempre estão subordinados aos cargos masculinos, acarretando uma divisão hierárquica do trabalho “(médico/enfermeira, chefe/secretária, etc.)” (BOURDIEU, 1998; p.73).

Considerando a problemática da divisão hierárquica e sexual das carreiras profissionais, entende-se a emergência da interlocução entre a Educação Superior e a Educação Popular, no sentido de refletir como a Educação Popular pode dialogar com a Educação Superior, de modo que se possa vislumbrar caminhos viáveis para a construção de uma universidade, de fato, democrática e sem barreiras de acesso para homens e mulheres.

A problemática de gênero e as contribuições da Educação Popular para pensar a educação superior. Diante da discussão apresentada sobre a hierarquização e divisão sexual das carreiras na Educação Superior brasileira, acredita-se que a Educação Popular se apresenta como possibilidade para a construção de uma universidade democrática e equitativa.

Santos (2011), ao propor uma universidade democrática, salienta que um dos primeiros pontos a serem trabalhados no âmbito acadêmico é o “acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico” (*Op.Cit.* p.61) e acrescenta dizendo que esse é um projeto que deve ser conquistado processualmente a partir da responsabilidade social da universidade com o conhecimento pluriversitário solidário que dialogue com as problemáticas sociais e que busque combatê-las com vista na construção de uma sociedade equitativa.

A EP é primordial para se pensar o âmbito da educação superior, pois esta tem como uma das grandes preocupações, as injustiças sociais, as desigualdades e a exclusão, as quais são demasiadamente presentes no âmbito universitário, tendo em vista que as instituições educacionais são reflexos da sociedade, portanto, reprodutoras de todas as expressões da questão social. (BOURDIEU, 2002).

No Seminário de Educação Popular na América Latina e no Caribe, realizado na Bolívia em 1990, foram apresentadas algumas das demandas da EP para o século XXI, dentre estas demandas, as questões ligadas à identidade e a cultura surgiram como preocupação, para além das problemáticas de classe social. Nos apontamentos para o

futuro foram destacados: a necessidade da cultura como princípio que articula as questões sociais e que contribuem significativamente para a criação de uma nova cultura política com vista na diversidade, possibilitando processos de democratização nas dinâmicas sociais; e a adoção de uma perspectiva de gênero, considerando a diversidade cultural de homens e mulheres enquanto classe e etnia, contribuindo para a construção de uma relação de gênero mais igualitária (TORRES, 1994).

As preocupações com as questões de gênero aparecem diversas vezes no discurso da Educação Popular, enquanto um projeto de construção da equidade social. Na V Conferência Nacional de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, foram delineados caminhos para pensar o projeto de educação cidadã, destacando a importância de aumentar o diálogo entre Estado e a sociedade civil com foco no desenvolvimento da consciência dos sujeitos a cercados prejuízos advindos das discriminações de raça, gênero, classe, língua, etnia ou qualquer disparidade, por meio de programas educativos; (UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA,2000).

No contexto da educação superior, o diálogo entre Estado e sociedade civil, com vista na equidade social, evoluiu nos últimos anos por meio das políticas educacionais⁴. No entanto, entende-se que problemáticas que envolvem as relações de poder, como as de gênero, são demasiadamente complexas e implicam não só medidas estatais de combate, mas um trabalho contínuo de formação coletiva. Daí a importância de que os princípios da EP estejam presentes enquanto prática da universidade, para que se possa vislumbrar a universidade democrática que apregoa Santos (2011), e que ainda não foi conseguida neste século XXI.

Frente aos desafios da sociedade moderna, de exclusão social e econômica, o tema da igualdade entre homens e mulheres surge como grande preocupação na CONFINTEA V (UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000)⁴, tendo em vista, que a questão referente a desigualdade dos sexos, vem sendo discutida e refutada cada vez mais.

Contesta-se a maneira que a sociedade define o masculino e o feminino, as formas diferentes que regulam o comportamento de ambos os sexos, a maior carga de trabalho,

⁴Dentre as políticas, destaca-se com maior visibilidade a de acesso de cunho social, tal como a de cotas, a qual foi implementada pela Lei 12.711/2012, e que têm modificado expressivamente o perfil estudantil nas universidades federais, conforme têm-se observado nos estudos realizados por Branco; Jezine e Nakamura (2012); Nakamura (2014).

acompanhado das menores possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que as mulheres são submetidas devido à divisão sexual do trabalho, etc. Consta-se a emergência da discussão de gênero nos setores sociais, no sentido de desconstruir as ideologias que reafirmam essas relações de poder entre os sexos e que resultam nas desigualdades que foram construídas ao longo de séculos.

No âmbito da educação superior as discrepâncias de gênero aparecem principalmente na escolha das carreiras profissionais, pois apesar das mulheres terem maior acesso a este nível de ensino nos últimos anos, ainda há desigualdades na distribuição dos cursos. O gênero também é um fator importante para ser observado no que se refere ao prestígio social dos cursos e a valorização profissional (JEZINE, 2016; CARVALHO, 2006). Para além disso, as questões ligadas ao fator econômico influenciam na escolha do/a estudante pobre que deseja alcançar o sonho de obter o diploma universitário.

A CONFITEA V destaca o papel da educação, afirmando sê-la essencialmente importante para o combate das desigualdades entre homens e mulheres e para a construção de uma sociedade mais equitativa (UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000). Afirma ainda que a educação é o caminho principal para aqueles grupos que se encontram em situação de marginalidade, no caso das mulheres e homens de camadas populares, constitui-se no caminho que pode fazê-las transitar da marginalidade e subordinação para uma situação de autonomia, com amplas possibilidades de intervir nos processos de decisão coletiva.

A inclusão de políticas educativas do Estado, numa perspectiva de igualdade de gênero, significa uma pressão inovadora, na medida em que superar as desigualdades de gênero requer a atuação simultânea em diversos âmbitos. Assim, fomentar a equidade de gênero significa: identificar e eliminar as discriminações entre meninos e meninas, mulheres e homens; assegurar o acesso e a permanência de meninas e mulheres no sistema educacional; eliminar as diferenças e expectativas que se impõe ao sexo biológico; proporcionar aos indivíduos, independente do seu sexo, as mesmas oportunidades, no que diz respeito aos diversos setores de emprego e carreiras (IDEM, 2000).

Apesar do tema da equidade de gênero está presente no cenário da educação, no âmbito da educação superior não há presença do termo em nenhuma das políticas de

inclusão. Jezine (2016), ao analisar a Lei 12.711/2012 e os documentos do Reuni, Prouni e Fies, concluiu que apenas as questões ligadas ao poder aquisitivo e a raça aparecem, sendo a equidade de gênero não mencionada.

Segundo Mejía (2010) o desvelamento das questões subjetivas e singulares dos sujeitos da EP impulsionou a necessidade de se compreender a densidade histórica e cultural dos atores sociais. É nesse contexto que as reflexões de Antonio Gramsci sobre hegemonia, culturas subalternas e o conhecimento cotidiano começam a fazer parte do novo enfoque epistemológico da EP. O resgate das subjetividades coletivas se configurou como uma modalidade investigativa com identidade própria, com sua própria metodologia. Influenciados por esses movimentos a EP construiu suas estratégias e metodologias para dar ênfase às histórias de lutas e processos de organização dos sujeitos da EP.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais importante a busca por contribuições epistemológicas para pensar a necessidade da construção de um *projeto emancipatório* que aposta no reconhecimento das intersubjetividades e que traz a idéia das redes de subjetividades como campo de relações educativas, buscando dispositivos que facilitem a compreensão mútua, o diálogo, visando construir uma *cultura cosmopolita* na universidade (OLIVEIRA,2008).

Construir uma sociedade cada vez mais democrática a partir de um projeto que aposta na educação (formal e não formal) enquanto mecanismo de transformação social para a equidade é central. Portanto, é preciso reorientar toda a educação nesse sentido, pois apenas dar ênfase às práticas não é suficiente, tendo em vista que o conhecimento que orienta nossas sociedades não é democrático (IDEM,2008).

Assim sendo, a partir das problemáticas de gênero que aparecem no contexto acadêmico, é preciso refletir sobre como a EP pode apresentar alternativas viáveis, no sentido de fomentar uma educação para a equidade social, através de uma universidade livre das discriminações sociais. Não é uma tarefa fácil, no entanto, acredita-se que a universidade, como a educação, no todo, pode desempenhar um papel importante no combate as diferenças entre homens e mulheres.

Ao pensar a educação superior à luz dos princípios da EP na contemporaneidade apresenta-se as dez ideias principais de Mejía (*apud* Mota Neto, 2016; p. 144): o ponto de partida da EP é a realidade e sua leitura crítica; 2. Implica uma opção básica de transformações das condições que produzem a injustiça, a exploração, a dominação e a exclusão na sociedade; 3. Exige uma opção ético-política a partir dos interesses dos grupos excluídos e dominados, para a sobrevivência da mãe terra; 4. Constrói o empoderamento dos excluídos e desiguais, propiciando sua organização para transformar a sociedade atual em mais igualitária e quer e conheça as diferenças; 5. Constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confrontação e diálogo; 6. Considera a cultura dos participantes como o cenário no qual se dão as dinâmicas da intraculturalidade, interculturalidade, transculturalidade dos diferentes grupos humanos; 7. Propicia processos de transformação e construção de subjetividade; 8. É compreendida como um processo, um saber prático teórico que se constrói a partir das resistências e da busca de alternativas às diferentes dinâmicas de controle nas nossas sociedades; 9. Gera processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida com sentido para emancipação humana e social; 10. Reconhece dimensões diferentes na produção de conhecimentos e de saberes, em coerência com as particularidades dos atores e com as lutas nas quais se inscreve.

Considerando os princípios expostos da EP contemporânea e pensando especificamente o âmbito da educação superior, compreende-se que tais compromissos são essencialmente importantes para se pensar a educação superior que se quer construir, principalmente se considerar que, atualmente este nível de ensino é simbolicamente um campo de conflitos sociais e de exclusão, como já foi observado nos estudos que envolvem as questões de gênero.

Tais conflitos se apresentam pela própria estrutura da universidade que ainda subsiste a partir de uma *razão indolente*, criticada por Santos (2002) por ser uma racionalidade hegemônica pautada no centrismo do conhecimento ocidental. No caso da educação superior, a *razão indolente* comprova seus resquícios a partir do momento em que isola o conhecimento científico e se nega a discutir no interior da universidade, no âmbito da gestão universitária, práticas que possam combater as desigualdades e injustiças que estão fora dela.

Assim, entende-se a importância dessas discussões e concorda-se com Santos (1997) sua afirmação de que compreender a dinâmica das relações de poder torna-se uma tarefa cada vez mais complexa, sobretudo no âmbito universitário, em que essas relações não se caracterizam somente a conflitos de classe, mas imbricam questões étnicas, de gênero, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a EP no contexto da educação superior brasileira tem se tornado cada vez mais significativo, principalmente se considerarmos que o caráter desigual que perpassou a história da universidade, ganha uma nova face na contemporaneidade. Se outrora, grande parte das mulheres não conseguiam acessar os níveis mais elevados de ensino, agora os limites e impossibilidades são outras. Ou seja, a desigualdade passa a se configurar em suas piores formas dentro da universidade, a partir da divisão de gênero, da origem socioeconômica, dentre outras.

A partir do levantamento realizado sobre os estudos em educação superior no Brasil foi identificado que atualmente este nível de ensino tem distribuído as carreiras profissionais desigualmente, de maneira que, “pré-estabelece” a carreira profissional de homens e mulheres. Pensando nisso, reflete-se sobre a importância da realização de estudo de aprofundamento com foco na problemática de gênero/sexo e classe. Destaca-se ainda, a importância de realização de estudos que busquem investigar como estes estudantes das camadas populares traça a sua permanência no âmbito acadêmico, e dentro desse processo, como pode ser observada a problemática de gênero, considerando a divisão que perpassa as carreiras profissionais.

A lição que a Educação Popular deixa para pensar a educação superior não foge da *práxis* freiriana, pois o estudo voltado para a permanência desses estudantes na universidade implica uma reflexão para gerar uma ação positiva a partir das problemáticas apresentadas por estes que vivem o cotidiano universitário.

REFERÊNCIAS

Organização: Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária, João Pessoa – PB
CNPJ: 16.936.431/0001-02 | Telefone: 3021-6098 / 98658-1624 / 99943-1105
Site: www.contatosempreendimentos.com.br

[Sumário](#)

ALMEIDA, Leandro S. *et.al.*. **Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos.** *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, 2006.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.* Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 08 set. 2016.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. *Condição do estudante de Camadas populares no ensino superior.* X ANPED Sul. Florianópolis.2014. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf>. Acesso: 11 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação.* Org: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. Editora Vozes: 4 edição. Petrópolis, 2002.

CARRILLO, Alfonso Torres. **A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora.** In: *Educação popular: lugar de construção social e coletiva.* Org: Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban. Editora Vozes: Petrópolis, 2013.

CARVALHO, Rayana de; JEZINE, Edineide. **Permanência na educação superior:** “um peso, duas medidas”. *Revista Espaço do currículo.* Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPB. João Pessoa: 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.108120>> Acesso:

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou? Seminário Internacional Fazendo Gênero.** Florianópolis/ SC: 2006 Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf . Acesso em: 01/01/2017.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; JEZINE, Edineide. ***A Expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI(2008-2012)***. Revista Temas em Educação: João Pessoa, v.22, n.2, jul.-dez.2013.

INEP, ***Censo da Educação Superior 2015***. Brasília, DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf> Acesso: 11 jan. 2017.

JEZINE, Edineide. **Expansão e acesso à educação superior: como fica a igualdade de gênero?**. Ver. *Inter. Educ. Sup.* Campinas: 2016. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7576>> Acesso: 11 jan. 2017.

J. MEJÍA, Marco Raúl. **Lasteorías críticas y las pedagogías críticas: fundamento de la Educación Popular- Hacia una agenda de futuro**. In: *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Nº32 Panamá: 2010. Disponível em: <http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Alfonso_Torres/Docto31.pdf> Acesso: 10 jan. 2017.

MOTANETO, João Colares de. **A Educação Popular na América Latina como uma pedagogia da subversão**. In: *Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Editora CRV: Curitiba, 2016.

NAKAMURA, Paulo Hideo; BRANCO, Uyguciara Veloso Castelo; JEZINE, Edineide. **A UFPB nos anos da expansão (2008-2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos**. XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br. Políticas de Educação Superior: expansão, acesso, igualdade social. Universidade Federal da Paraíba-UFPB. João Pessoa, 18 p. 2012.

NAKAMURA, Paulo Hideo. **Processos Seletivos para ingressos nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba. Perfil dos ingressantes e democratização do acesso**,

inclusão e equidade. 2014. p. 183. Tese (Doctorado em Ciências da Educação) - Universidad Autónoma de Asunción Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación. Paraguay.

PIOTTO, Débora Cristina Piotto. **Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos**. *Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop> > Acesso: 7 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Editora Cortez: São Paulo, 2011. 3ª edição

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista crítica de ciências sociais. Coimbra: 2002. Disponível em: < <http://rccs.revues.org/1285> > Acesso: 22 dez. 2016

SANTOS, Boaventura de Souza. *“Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna”*. São Paulo: Cortez, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria para análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: < https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A9nero-Joan%20Scott.pdf > Acesso: 28 dez. 2016.

SANTIAGO DE CHILE. **La equidad de género en la educación de adultos**. In: La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y El Caribe: Prioridades de acción em El siglo XXI. UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. **La educación popular en América Latina: crítica y perspectivas**. In: *Educación Popular: utopia latino-americana*. Editora Cortez/Edusp, 1994.]

VARGAS, Hustana Maria. **Sem perder a majestade: “profissões imperiais no Brasil”**.

Estudos em Sociologia. Araraquara: 2010. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>> Acesso: 11 jan. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e Educação*. Autêntica Editora: 2008.



INTERAÇÃO SOCIAL COMO PROCESSO DE INCLUSÃO: O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO (PROFESSOR E INTÉRPRETE) X INCLUSÃO EDUCACIONAL E ESCOLA INCLUSIVA

Christianne Nogueira Donato Formiga
Especialista em Saúde Mental e Saúde da família
Faculdade Integrada de Patos

Maria da Conceição Augusta
Licenciatura em Letras
UFPB

Niedja Maria Gomes Silva
Graduada em Letras
UFPB

Carlos Alberto de Carvalho Andrade
Mestre em Educação
Faculdade de Ciências, Letras e Educação

RESUMO

Este trabalho irá abordar a interação a partir das concepções de linguagem e da óptica do dialogismo de Bakhtin (2006), que segundo o mesmo a comunicação só se efetiva pro meio de trocas dialógicas, em contextos enunciativos concretos. Para isso, faremos um estudo sobre linguagem, interação e o processo de ensino-aprendizagem tendo como elo para este processo o intérprete. Entretanto, nos dias atuais, ser professor é sinônimo de deparar-se com inúmeros desafios, tanto ao tange ao aspecto institucional (estrutural da escola), falta de recursos, apoios pedagógicos e, sobretudo adversidade dos alunos, que vai desde a faixas etárias distintas, diversos níveis de letramentos, realidades sociais adversas até as peculiaridades individuais que precisam ser contempladas em sua plenitude.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Surdo; Formação docente.

Organização: Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária, João Pessoa – PB
CNPJ: 16.936.431/0001-02 | Telefone: 3021-6098 / 98658-1624 / 99943-1105
Site: www.contatosempreendimentos.com.br

[Sumário](#)

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passou por vários processos, e, com isso, a partir da década de 80, após o processo democrático e com a reestruturação do país, os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros passaram a ser garantidos pela Constituição Federal. Com isto, a educação passou por mudanças significativas que culminaram em transformações sociais. Neste sentido, a educação de qualidade passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família. Após a Constituição Federal, em 1996, veio a público as Leis de diretrizes e bases educacionais, que passou a nortear o ensino no Brasil. Sabemos, que mesmo com alguns avanços significativos, neste período, muito ainda estava por se fazer para garantir a inclusão educacional, não apenas social, mas para que se garanta que todos os cidadãos brasileiros estejam inseridos neste processo.

Pensando, nisto, e a partir da nossa prática docente, já que não só fazemos parte, mas também há alguns anos acompanhamos de perto este processo, e, como ele vem tomando uma nova roupagem para a educação nacional. Sabemos que há anos atrás era quase impossível pensarmos em um processo inclusivo que abrangesse não apenas o fator social, mas que atendesse a toda a minoria que fica às margens da sociedade. É nesse contexto que não só se insere a proposta desse trabalho, mas a nossa inquietação ao pensar em uma educação inclusiva, no Brasil, pois sabemos da realidade das minorias que além de passar por dificuldades sejam elas no campo social, pessoal ou físico (no caso dos deficientes), ainda, precisam lidar com uma sociedade preconceituosa, individualista, exclusivista que os limitam e os rotulam constantemente.

Entendemos que incluir, vai muito além do que simplesmente colocarmos muitos alunos de diferentes realidades, dificuldades de aprendizagens, valores, saberes adversos, crenças e estrutura familiar diferentes em um único espaço físico, entendido, aqui, como a sala de aula, pois compreendemos que tudo isto influencia de várias maneiras. Toda esta diversidade pode colaborar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de valores vitais de toda uma vida.

Nesta perspectiva, o trabalho que pretendemos investigar partiu das observações desse novo contexto educacional, em que incluir os discentes, se faz necessário, porém não houve políticas públicas que preparassem não apenas os docentes, mas toda a comunidade escolar para atender esta nova demanda que precisa de um “novo olhar”, “um novo cuidar” e “um novo fazer”, não apenas pedagógico, mas para acolhê-la com as suas dificuldades, respeitando os seus limites, sem que isso interfira no fazer pedagógico.

Dentro do contexto da inclusão, buscaremos responder a seguinte pergunta: Como se efetiva a aprendizagem das disciplinas, dos alunos surdos, do ensino fundamental, por meio da decodificação da LIBRAS transmitida pelo intérprete?

Essa necessidade vai além de simplesmente incluir, mas também da acessibilidade à educação, uma vez que temos alunos com necessidades especiais, que nem sempre o docente é conhecedor das reais limitações ou até mesmo exigências para a inclusão desses alunos. Neste aspecto, temos como principal problema, analisar o universo da aprendizagem que se delineia no espaço educacional, procurando compreender como os alunos, surdos, sujeitos do nosso trabalho, absorvem e/ou compreendem as aulas, executadas pelos docentes, da escola, já que tem como principal transmissor, não o docente licenciado e com habilidades para lecionar, e, sim o intérprete de LIBRAS, que decodifica o conteúdo, sem que haja uma relação entre o docente e o aprendente, já que sabemos que a aprendizagem se efetiva por meio de interações, e de trocas dialógicas entre o professor- conteúdo- aluno.

Esta pesquisa tem como objetivo fazer um estudo de campo, de cunho exploratório, descritivo, a partir de uma pesquisa qualitativa, que será realizada pela amostragem de análises de dados, em duas entidades públicas A e B. Enfatizamos, que as escolas foram escolhidas por estarem inseridas das políticas públicas que atendem a alunos surdos, porém estas instituições além de alunos surdos, que fazem parte do ensino regular, em salas mistas com alunos ouvintes (ditos como “normais”).

Além de termos em nossa pesquisa estes sujeitos, também iremos analisar a prática dos interpretes de LIBRAS nas aulas dos docentes das escolas pesquisadas, ou seja, teremos como objetivo investigar o tripé da aprendizagem nessas escolas, **professor- intérprete-alunos surdos**, pois em uma das escolas analisadas teremos alunos que não são surdos no mesmo ambiente.

Para a efetivação desta pesquisa, coletaremos dados nas escolas–campo a partir de questionários que serão aplicados com todos os sujeitos (professor-intérprete-aluno), envolvidos na aprendizagem. Para isso utilizaremos como instrumentos, questionários com questões subjetivas e objetivas, que serão analisados posteriormente, para o levantamento dos dados. A análise de dados dar-se-á através da amostragem qualitativa, buscando obter resultados que subsidiem a nossa pesquisa.

A inclusão requer mudanças nos enfoques, não apenas na parte de documentos e legislações, mas a partir de uma visão holística, de natureza heterogênea, que favoreça o ensino-aprendizagem a partir de concepções de ensino e de metodologias que atenda esta nova demanda educacional. Para o ensino de línguas se faz necessário compreender como as concepções de linguagem se apresentam, conceituando-as.

É nesse processo, que buscaremos conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, seus auxiliares e suas inter-relações com o mundo dos alunos com deficiência no processo de inclusão. Quanto aos conhecimentos adquiridos, por meio das decodificações do intérprete de LIBRAS, será outro ponto importante da nossa pesquisa que envolve a profissão do docente nos dias atuais, pois sua missão é ir além de aprender com eles, respeitando seus limites, deverá também abraçar mais uma missão que é transformar esses conhecimentos para além da escola, ou seja para toda uma vida.

2- As concepções da linguagem e a postura docente em sala de aula de alunos surdos

A primeira vê a **linguagem como a expressão do pensamento**: Essa concepção ilumina os estudos tradicionais e nos levam a seguinte implicação: “Pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” Na segunda concebe a **Linguagem como instrumento de comunicação**: concepção ligada a teoria da concepção e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Por último, e de maior importância, entende a **Linguagem como uma forma de interação**: Língua vista como um lugar de interação humana. Constituição de compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Desta maneira um dos primeiros desafios a ser superados, e compreender-se dentro de um processo, tendo como norte que ensinar língua é essencialmente, trabalhar com códigos, linguagem e, sobretudo, interação.

Travaglia (2008, p. 21), afirma que “a concepção de linguagem e a de língua altera substancialmente o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto à postura que se tem em relação à educação”.

A teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos coloca o texto/enunciado discursivo como fator social, sendo cada vez menos propícia à individualidade da linguagem, com exceção do gênero do discurso que exige uma forma padronizada em muitas modalidades, como, por exemplo, os documentos oficiais de ordem militares. O autor ainda acrescenta que os sinais individuais não fazem parte do plano discursivo “os enunciados e seus tipos são, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2006, p. 268).

A partir da premissa do processo de interação apontado por Bakhtin, percebe-se a importância do discurso e da interação para que se haja uma comunicação dialógica. Neste princípio, conforme Geraldi (1997), como forma de interação possibilita assumir uma postura educacional diferente daquela vigente no ensino tradicional. A concepção interacionista (GERALDI, 1997) concebe o aluno como sujeito inserido na sociedade, sendo capaz de atuar em seu meio social. Desse modo, com o aluno surdo não é diferente, é preciso inseri-lo no contexto da sala de aula, de modo que suas vivências, suas histórias sejam respeitadas, e que acima de tudo eles possam colaborar com a sua própria aprendizagem, já que as relações dialógicas são alicerçadas em trocas discursivas. A linguagem vista nessa perspectiva mostra-se como lugar de interação entre sujeitos, estabelecendo entre eles relações de dialogicidades que favorecem o ensino-aprendizagem por meio das práticas letradas.

Como já mencionamos, o interesse pela linguagem na teoria bakhtiniana é o divisor de águas nos estudos linguísticos, já que colocou a linguagem como algo social, pois, segundo o autor ela **reflete** e **refrata** o social. Consequentemente, Bakhtin atribui ao texto um patamar que passa a ser visto como um objeto concreto, partindo do uso real que o falante faz da enunciação e do discurso como um todo.

Marcuschi (2008, p. 76) aponta que o texto é resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Para o autor, o texto é um tecido estruturado, uma entidade significativa, de comunicação e um artefato sócio-histórico. O autor, ao retomar a teoria de Bakhtin sobre refração da linguagem, por analogia, diz que o texto “refrata” o mundo que o “reordena e o reconstrói”. Assim, o texto só fará sentido dentro de um contexto social, já que ele é o reflexo de uma ação conjunta, sendo sempre passível de modificações, pois um texto nunca está acabado, o falante sempre poderá reconstruí-lo, atribuindo-lhe um novo significado e reordenando-o de acordo com o contexto enunciativo.

Para (BAKHTIN, 1995), “o sujeito se constrói nas interações sociais. Isto porque, o processo de ensino-aprendizagem organiza, se articulam em torna das relações sociais, desencadeando saberes significativos”. Assim sendo, é na comunicação com grupos deferentes, permitem as possibilidades de aprendizagens, atribuições, experiências de natureza da simplicidade que a própria oportunidade social, permite aos seres humanos, desempenhando papéis sem barreiras comunicativas em prol de um entendimento social, quebrando os conflitos sociais de forma pacífica, mantendo harmonia dentro da heterogeneidade nos espaços sociais não só no âmbito escolar como da sociedade de modo geral.

2.1 – O professor e o processo de interação social na inclusão educacional

A educação tem como a função prioritária de resgatar a identidade do homem como cidadão enquanto instrumento de aprendizagem. Nesse contexto o processo tem sido lento, devido os fatores sociais, políticos, influenciou no propósito real da educação na sociedade. Todavia, isso não quer dizer que haja uma preocupação com a educação como vínculo de conscientização. Para que esse processo adquira um espaço na sociedade é importante que a conscientização seja repassada através de uma linguagem clara que envolva uma ação e uma reflexão crítica, capaz de agir no meio social por meio do discurso. Freire, afirmava que a educação não é apenas um meio, mas como o processo da conscientização do cidadão. Essa ação reflexiva do docente perpassa pela sua história de

vida, seu percurso de formação, (LOPES, 1995, p.115), suas determinações e contribuições enquanto sujeito da ação.

As práticas pedagógicas fazem parte de um processo educacional que deve ser feito uma abordagem particular, inerente ao estudo com finalidades educativas para nortear os temas trabalhados na sua transversalidade.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA, Antonio. In: A FORMAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE-Consolidação da profissão docente: apontamentos históricos)²

De acordo com o autor é importante discutir os impactos sofridos pela falta de qualificação dos docentes, com as reformas, os parâmetros e as inovações que exige ações que os docentes não estão capacitados, mostrando assim, um total despreparo dentro de um contexto experimental, já que o processo de inclusão é algo novo, e recente em nosso país. Por isso, acreditamos que a formação acadêmica dos professores, é de grande e importância, porém ainda é bastante ineficiente quando se trata de direcionar os graduandos para as práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, é preciso oportunizar capacitações, formações que supram as falhas das graduações, e, criar meios para que os novos professores já cheguem ao mercado de trabalho, com habilidades e competências para desempenharem este novo papel inclusivo.

Imperfeitos que somos e na busca de compreender a nossa própria existência, quanto as suas escolhas profissionais e determinações e suas relações pessoais e interpessoais como um sujeito da ação, que ao mesmo tempo em que ensina também aprende e interage esses saberes de forma afetuosa e prazerosa, compreendendo o ensino como ponto de partida e a mediação da aprendizagem é uma conquista pessoal do ser formador de profissões, responsável por muitas histórias de vidas silenciadas ou não, que vive na contramão, entre o que é estipulado na legislação educacional brasileira, e o que vigora no cotidiano do professor na sala de aula, é uma realidade distorcida do que entendemos como educação inclusiva, que é um dos maiores desafios do professor nos

² Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
Acessado em: 21/04/13.

tempos atuais, pois busca saberes construtivos e um olhar dimensional a partir da realidade existencial, que justifica ainda mais o cotidiano do professor com uma clientela diversificada, que busca seu respeito e seu direito ao cumprimento da sua cidadania plena, por essa e outras razões os professores precisam de ações mais preventivas e eficazes.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.³

Desse modo, muitas das experiências, têm apontado a necessidade de um trabalho voltado para um fazer educativo, onde a inclusão é responsabilidade de todos que se englobam não só nas relações sociais, mas também aos que buscam melhores qualidade de vida e de todos que a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação e a conquista dos seus direitos de forma mais abrangente possível.

Segundo Mittler (2003, p. 30)

A interação/inclusão significa tornar todas as escolas regulares em escolas especiais por meio de transposição das melhores práticas, dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino, mesmo quando eles parecem não ser necessário de imediato.

De acordo com o exposto acima, o processo de inclusão Educacional, requer uma reorganização nas estruturas não só interna como também externa das escolas regulares, para que todos tenham uma acessibilidade a uma educação de qualidade no tocante aos saberes prévios, trazidos pelos alunos e os que irão ser adquiridos posteriormente pelos conteúdos significativos para toda uma vida, respaldada pelos professores das diversas disciplinas do currículo escolar. Sem dúvida, esse modelo requer uma melhor prática educativa com profissionais voltados para uma ótica diferenciada, em que se trabalhe proposta que venham colaborar com a sustentação das propostas do processo de inclusão, por outro lado, busque também meios de qualificações educacionais reais, de maneira que

³ Idem.

facilite a vida, não só na escola como também na sociedade, abrangendo uma visão social e a estabilidade no atendimento das escolas públicas envolvida no processo de inclusão social como um todo.

Segundo o autor a relação professor /aluno considera um dos entraves de maior dificuldade da aprendizagem, principalmente dos que necessitam de auxiliares, que é o caso dos alunos com deficiência auditiva, sujeito da nossa pesquisa, que são auxiliados por um intermediário, com o repasse dos conteúdos através de um intérprete de LIBRAS, deixando claro a importância da relação primeira que é professor e intérprete em seguida relação intérprete e aluno surdo e vice versa numa interação de construção da relação do problema, gerando assim a compreensão e possivelmente a aprendizagem.

Com tudo isso, o desafio do professor, no processo ensino aprendizagem, que está ligado ao processo da inclusão social, verificamos que, apesar das leis, ainda é um desafio constante na vida do docente que desconhece a língua da LIBRAS e precisa interagir com o intérprete na junção teoria e prática no fazer cotidiano, buscando o feed-back numa dialética interdisciplinar. Assim sendo, podemos afirmar que a Educação teve avanços significativos, porém preocupantes, principalmente, em relação às ações pedagógicas nas redes pública de ensino com o processo de inclusão, juntamente com os novos parâmetros educacionais, tocante ao docente, que requer um olhar inclusivo, pois o mesmo precisa ser capacitado continuamente, para complementar e enriquecer sua prática pedagógica, para contribuir na melhoria da sua performance junto ao intérprete, tentando favorecer os alunos com uma aprendizagem clara e objetiva, fazendo jus a um processo de inclusão desses alunos com problema de audição, com uma educação de qualidade e de eficácia, no sentido de plena satisfação pessoal. Esse comprometimento requer ações e atuações diferenciadas, não só no espaço sala de aula, mas em toda sociedade.

A partir desse contexto, nos deparamos com outra(s) realidade(s) no mundo moderno globalizado, com novas tecnologias, em que o indivíduo precisa ser inserido não só na sociedade como também no mercado de trabalho competitivo, que por sua vez, também exclui a pessoa com deficiência apesar dos seus direitos legais. Assim sendo, é preciso que olhemos para a política de inclusão educacional, na diversidade, com mais seriedade, e que esta venha ser acompanhada e analisada passo a passo, frente às várias tendências dos teóricos, observando seus posicionamentos e suas versões na teoria que difere muito da

prática, causando várias polêmicas, que vem contribuir para um novo despertar em todo esse processo educacional, com uma visão multidimensional, buscando uma melhoria na qualidade de ensino e na equidade da educação.

Esses desafios tem como base o princípio, da equidade, dessas novas práticas educativas que buscam alcançar o sucesso e superar barreiras da própria condição dos docentes que atuam nas escolas públicas, frente a essa nossa situação de um contexto social “inovador” que assegura a acessibilidade de alunos com necessidades especiais (sujeito da ação), a uma educação de qualidade, ativa e significativa, principalmente, por ser pessoas excluídas da sociedade e precisam resgatar suas histórias de vida e seus direitos respeitados e garantidos perante as leis da inclusão para o cumprimento da cidadania.

O que implica dizer, que o processo de inclusão dos alunos surdos nas salas de aula comum no ensino regular, é uma das maiores inovações dentro da educação brasileira, que se deu a partir dos anos 90, desde então, vem causando inúmeras crises sociais, buscando sérias reflexões sobre o tema, junto ao ensino educacional como todo. Assim sendo, precisamos buscar elementos novos a cada dia nas escolas que se intitulam “inclusivas,” que busque uma ação e uma conscientização coletiva em prol do fazer pedagógico, envolvendo não só grupos de docentes como também grupos de gestores e outras entidades envolvidas nesse processo, que é educar para todos. Além do que, nesse processo as pessoas com deficiência auditiva, enfrentam inúmeros problemas, pela sua própria condição deficitária, que vem dificultar parcialmente no processo da aprendizagem, diminuindo seu potencial cognitivo-sócio afetivo linguístico. Essas perdas são marcas consideráveis dentro da aprendizagem. (DAMÁZIO, 2007 p.113).

2.2-O trabalho do intérprete e seu papel na aprendizagem discente por meio das interações em sala de aula

A década de 80 foi o marco do reconhecimento do trabalho dos intérpretes, suas atuações nas redes públicas de ensino, principalmente nas atividades religiosas. Em 1988, no I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, organizado pela FENEIS. No ano de 1992, aconteceu o II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, com abertura

para discussões sobre o profissionalismo do mesmo e votação do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes.

O Decreto lei nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, normaliza a Lei nº 10.436, que reconhece a legalidade da Língua de Sinais. Admite e introduz o estudo da Libras **nos currículos dos cursos de formação para professores e fonoaudiologia**; cria as normas, regras para formação do professor. Instrutor, Tradutor/Intérprete de Libras. Determina o uso de Libras e de Língua portuguesa na educação de surdo; incumbindo as empresas vinculadas ao poder público no apoio e divulgação da Libras, bem como garante ao surdo o direito a saúde e demais serviços públicos.

A partir desse decreto o ensino de LIBRAS passou a ser obrigatório, sendo não apenas normatizados, mas também direcionando os cursos de formação dos docentes para esta obrigatoriedade. Cabe ressaltar que embora este decreto seja de 2005, os docentes em formação inicial, bem como aqueles que já estão em pleno exercício da profissão, em sua grande maioria desconhece a LIBRAS, cabendo ao intérprete que fica em sala de aula, decodificar os códigos linguísticos em sala de aula, e traduzir para os surdos, anulando, assim, a possibilidade da interação aluno-professor.

Vale salientar que outra Lei de grande repercussão é a de nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que redefine a profissão de Tradutor/Intérprete. Essa Lei prescreve as regras de formação do Intérprete não só no nível/médio, bem como suas atribuições, determinações e valores éticos em relação a sua atuação enquanto profissional em prol da pessoa surda. De acordo com Quadros (2004) afirma que o intérprete é um profissional envolvido no processo de comunicação, com poder de influenciar o objeto e o resultado da tradução. O que significa dizer, sua grande responsabilidade em ter domínio do bilinguismo.

Lacerda (2010) Afirma que o pluralismo das traduções com o uso da LIBRAS não é apenas um fato linguístico, mas outras variáveis precisam ser consideradas e respeitadas como: culturais e sociais. Assim sendo:

A pessoa do intérprete no uso das suas atribuições necessita de saberes além das modalidades e peculiaridades, requer grande responsabilidade no desempenho do segmento das suas traduções. A sequência de entendimento nas suas articulações e traduções, possibilidades expressivas da língua, ou seja, usar pré-requisitos para além das regras gramaticais da língua portuguesa, facilitando assim, a compreensão do contexto

exposto para o aluno surdo. Nessa representação é preciso conhecer as realidades diversificadas, experimentadas, diversas expressões de uma comunidade surda. Assim sendo, o tradutor/intérprete deve se embasar de todo tipo de conhecimento, texto, terminologias dentre outras variedades linguísticas, ou seja, todo universo decodificado pelos surdos.

No que diz respeito ao sentido da língua ele acrescenta que: ele é o interlocutor entre os sentidos das duas línguas, língua fonte e língua alvo. Outro fator importante, a considerar, são as variáveis culturais, natureza do evento e o nível intelectual do público.

Portanto, as inúmeras palavras desconhecidas dentro de um contexto linguístico, pode dificultar o entendimento do aluno surdo, deixando impossibilitado de interagir com o grupo de ouvintes presente no âmbito escolar, dificultando assim, seu crescimento pessoal, intelecto e por, conseqüente, sua aprendizagem.

A formação do Intérprete no Brasil, sob o aspecto legal, pode acontecer em nível superior e médio, de acordo com o capítulo V, artigo 17, do Decreto nº 5.626/2005, encontra-se regulamentado que a formação do Intérprete deve acontecer em nível superior por meio de curso de tradução e interpretação, sendo:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Já art. 18, determina que a formação do Intérprete, poderá acontecer em nível médio, por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada, acrescentando-se a esta formação a obtenção de certificação para conceder o exercício da profissão.

Quadros (2004) Afirma que: existe em vários países da Europa e América do Norte, a valorização da formação do ILS em médio até mestrado e que a qualificação dos Intérpretes varia de acordo com o desenvolvimento sócio cultural da comunidade surda.

Isto significa dizer que a legislação determina normas dentro dos níveis mínimo e ideal para a formação de Intérprete, estabelecendo e facilitando numa dimensão que venha favorecer para além de um curso superior.

Essa reparação requer uma atenção especial em prol da comunidade surda, que justifique o investimento na qualidade da produtividade e no avanço da comunicação dos

surdos no convívio dos ouvintes, uma vez que, está de todas as formas relacionada ao nível de formação dos Intérpretes.

A interação entre os cidadãos na sociedade é um tema atual que envolve meios de comunicação, laços sociais, atos entre emissor, interlocutor, receptor, de forma similar, situação de reciprocidade, numa troca dialética fenomenal, buscando meios de contemplar a comunicação, o consenso, a compreensão mútua das relações existente nos grupos sociais. Nessa perspectiva, (BAKTHIN, 1986; 268) “A linguagem é o centro das investigações”, sendo a condição discursiva dentro do processo da comunicação, busca sentido linear para um desdobramento das relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse universo, de aprendizagem a língua portuguesa não é considerada como a primeira língua, ou seja, a língua materna, em que o indivíduo se aprimora num crescimento pessoal com o outro e para o outro não só no campo social como também educacional. Assim sendo, a comunicação universal para o surdo com o mundo, ou seja, a primeira língua é a LIBRAS, desde a convivência e a aceitabilidade no âmbito familiar necessitando nesse universo a presença de um intérprete para de intermediar as comunicações no âmbito escolar. Essas variedades linguísticas apresentam algumas das dificuldades na comunicação com os surdos, uma vez que, a língua oral não completa de forma definida todas as funções linguísticas, promove a integração do surdo no meio social educacional. Assim, a Língua de Sinais tem a uma importante função dentro do campo da comunicação, em que o surdo necessita da LIBRAS para complementar e ampliar o seu entendimento, sua aprendizagem e sua aquisição da oralidade que vem a contribuir e mediar no desenvolvimento na concepção da comunicação entre os indivíduos surdos e ouvintes independente do contexto que o mesmo esteja inserido.

As transformações educacionais face as novas demandas, consolidações jurídicas legais, e o apoio das políticas públicas no pleito da inclusão educacional, mudanças nos

enfoques, presença da pessoa com deficiência (surda) e do intérprete de LIBRAS no anseio sala de aula, são mudanças presentes nos enfoques educacionais, que ainda para raízes tradicionalistas, condições contrárias as determinações e os propósitos legais que a rede de ensino, parâmetros curriculares, e outras determinações necessitam para o cumprimento da inclusão social educacional da pessoa deficiente. Em relação a educação do surdo, apesar de todas as normativas em prol do mesmo, percebe-se que o caminho ainda deixa espaços a serem preenchidos no tocante comunicabilidade em relação docente /discente surdo e intérprete de LIBRAS. Refletir, (RE)fazer e (RE) pensar nos papéis que então inseridos, requer que o profissional seja capaz de buscar tais respostas a partir desde o planejamento, entendo que é necessário objetivos bem delimitados com metodologias que atendam tais postulados, além disso, cabe pensar nos seguintes questionamentos: Por que é necessário tal objetivo ou metodologia? Para quê fazer isso? Para quem? Como fazer? Para quem será direcionada tal proposta? Questões como essas são cruciais no planejamento docente, pois em geral, remeterão à necessidade do docente (re) pensar a sua prática, quase sempre, a escola e o docente não estão prontos para este (RE) começo.

O processo de interação, comunicação, existente nas escolas públicas na rede de ensino regular é de grande importância para o crescimento humano, pois envolve as mudanças dos modelos sociais educacionais, existente nas estâncias públicas, principalmente no parecer favorável da pessoa surda, a política pública de inclusão tem colaborado na aceitabilidade da pessoa com deficiência mediante suas necessidades dentro da diversidade. Diante desse processo, o profissional da educação busca meios que viabilizem esse universo comunicativo tanto na teoria quanto na prática, os momentos de interação com a comunicação com a pessoa surda tende a gerar mudanças no cotidiano escolar. Isto justifica o conviver com a diferença, em um espaço homogêneo de fato, em que o educador tenta minimizar situação de desigualdade, propiciando um discurso democrático, que permita a troca de experiência com novas identidades no espaço informal, respeitando as identidades como pessoa que faz parte do processo educativo em prol dos mesmos objetivos.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino.**

Interdisciplinaridade, n. 6, 2015. Disponível em: . Acesso em: 10 de março de 2016.

SKILIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3ª Ed, são Paulo: Hucitec, 1986

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7ª Ed, são Paulo: Hucitec, 1995.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e GONZÁLEZ REY, F. **O Operacional e o Subjetivado na Aprendizagem Escolar: Pesquisas e Reflexões.** In: MITJÁNS, A.M.; SCOZ, B.J.L; CASTANHO, M.I.S. (orgs.) Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco, Brasília: Liber Livros, 2012

LACERDA, C. B. F. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.** Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 133- 153, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

GIL, Carlos Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de **Diário Oficial da União** Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

_____Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

_____Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.



PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EXATAS NO ENSINO MÉDIO PARA PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN

Carlos Alberto de Carvalho Andrade

Mestre em Educação
Faculdade de Ciências, Letras e Educação

Christianne Nogueira Donato Formiga

Especialista em Saúde Mental e Saúde da família
Faculdade Integrada de Patos

Maria da Conceição Augusta

Licenciatura em Letras
UEPB

Rosilene Felix Mamedes

Doutoranda em Letras
UEPB-PPGL/ CNPq

RESUMO

Este artigo aborda a trajetória escolar de professores do Ensino Médio das Ciências Exatas (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJAEM-CE/UEPB) que trabalham com alunos portadores da Síndrome de Down, da rede estadual de educação em João Pessoa no Estado da Paraíba. Foram dois semestres de observação nesses contextos educativos, observando sua realidade a partir das rotinas escolares, seus comportamentos e relações com os pares e educadores, acesso a recursos pedagógicos diferenciados e adaptações curriculares; Ainda, pautou-se pela identificação dos apoios, suportes e facilidades oferecidos aos professores e familiares, bem como as principais dificuldades e necessidades, evidenciadas por pesquisa de campo e entrevistas realizadas com professores de ensino regular, do ensino itinerante, de classe especial, e com a mãe da criança. O estudo pautou-se pela análise qualitativa dos dados, organizando o material coletado em três modalidades de análise: documental, observações e entrevistas. Os resultados evidenciaram importantes aspectos relacionados à temática investigada mostrando, inclusive, o movimento inverso à inclusão escolar e a fragilidade evidenciada nos dois processos educacionais, uma vez que o portador da síndrome de Down frequentar uma sala regular. Ao mesmo tempo, o estudo permitiu identificar alguns indicadores que possam ser implementados para a melhoria do serviço educacional oferecido a estes com ou sem necessidades especiais. Ficou

Organização: Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária, João Pessoa – PB
CNPJ: 16.936.431/0001-02 | Telefone: 3021-6098 / 98658-1624 / 99943-1105
Site: www.contatosempreendimentos.com.br

[Sumário](#)

evidenciado no trabalho que as transformações necessárias para atingir maior eficiência das propostas de inclusão escolar, requerem a mobilização articulada entre todos os agentes envolvidos com o processo educacional, quais sejam: escola, equipe escolar, diretores, professores, pais, coordenadores, autoridades políticas e sociedade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Especial. Deficiência.

INTRODUÇÃO

A definição de inclusão ganha importância nos últimos tempos e encontra-se em discussão nos debates acadêmicos e nas políticas públicas de Estado, mapeadas no sistema capitalista tentam minimizar as desigualdades e as diferenças sociais. Porém, o paradigma abrange todas as classes, pessoas que estão envolvidas em diversas formas de exclusão e necessitam estarem incluídas nos espaços da sociedade e de um modo especial inseridos num contexto de educação.

Falar de inclusão é falar em acessibilidade de todas as pessoas nos espaços escolares, acessibilidade que está associada às condições adequadas para os desenvolvimentos das capacidades humanas. Partindo desse pressuposto a escola não pode se eximir de assumir o seu papel, proporcionando o desenvolvimento de todos que lá se encontram, acreditando na melhoria da capacidade das pessoas. No que se refere à categoria inclusão educacional, esta por sua vez é abordada pelos autores supracitados como uma luta que ainda não foi totalmente conquistada, onde algumas pessoas com necessidades educacionais especiais permanecem fora dos sistemas regulares de ensino. E aquelas que são atendidas e que ainda não são em sua maioria recebidas de acordo com suas necessidades, continuando a segregação, o que em muitos casos não lhes é dada a oportunidade de desenvolvimento, contrariando os princípios de diferença e diversidade que fundamentam a educação inclusiva.

O texto é fruto da prática docente de professores de ciências exatas, do tripé matemática, física e química do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio com lócus no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – NEJAEM-CE/UEPB no período 2018.1 Campus – I João Pessoa-PB. O propósito foi investigar a produção do conhecimento neste eixo das ciências exatas por parte dos discentes portadores da Síndrome de Down (SD) matriculados nesta escola.

A pesquisa se desenvolveu a partir da análise das práticas docentes ministradas em sala de aula no período 2018.1 pelos próprios professores ministradores e dos mediadores

presentes em sala no qual o semestre teve seu início 07/02 e término 21/06 do corrente ano. O procedimento da pesquisa buscou explicar o problema da inclusiva educacional e social a partir das produções construídas em sala de aula. Como objetivos específicos buscamos identificar como esses alunos se comportam segundo a variável tempo, tempo de estada em sala, tempo de atenção voltada a ministração; detectar a relação professor-mediador, professor aluno, aluno-mediador; analisar a resposta para com as atividades no sentido avaliar a aprendizagem em ponto de máximo (o que absorveu mais do conteúdo) e ponto de mínimo (o maior grau de dificuldade); Observar a linguagem, o tipo de comunicação, se o código está adequado para comunicar o ensino; Caracterizar o professor(a) como alguém reflexivo, flexível, no sentido de pesquisar sobre sua própria prática para com esses alunos.

A metodologia utilizada está pautada numa abordagem qualitativa da leitura e interpretação dos conteúdos estudados em sala de aula, além do levantamento bibliográfico que orientou quanto ao conceito e fundamentação teórica da temática em estudo.

A pesquisa é relevante para a educação e para acadêmica no sentido que estarmos contribuindo para uma construção cultural e social e darmos resposta a uma sociedade que corre em busca de um espaço que direito de todos.

APORTE TEÓRICO

A temática educação inclusiva (EI) está cada vez mais presente nas discussões acadêmicas atuais, sobretudo no que se refere à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). No entanto, a educação inclusiva está inserida na legislação brasileira desde meados da década de 90 (PRIETO, 2006, p.33). Destaca-se que os alunos com necessidades especiais são compreendidos como aqueles com deficiência intelectual, auditiva, visual, física e deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo em que alunos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”

(BRASIL, 1994b, p.19) terão acesso às classes comuns do ensino regular. Logo, a “educação tem hoje (...) um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2001, p.21).

De acordo com Rinaldi et al (2009):

O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem para razoável sucesso. Assim, tanto a formação inicial quanto o apoio contínuo ao professor em seu contexto de trabalho devem englobar conceitos e prática pedagógica que criem as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo (RINALDI et al., 2009, p.152)

Buscando a fala de Rinaldi et al (2009), Mizukami (2010, p.22) destaca-se que a formação inicial é a base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, tendo uma grande importância na formação dos licenciandos.

Para Imbernón (2011, p. 64):

Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. (IMBERNÓN, 2011, p.64, grifo do autor)

No entanto, se faz necessário que a discussão sobre a educação inclusiva tenha seu início durante a formação inicial dos licenciandos.

A vocação primária da universidade é o ensino, a formação de recursos humanos e, no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional, a atuação direta na formação inicial de professores, visto que esses profissionais vão atuar diretamente com estudantes portadores de NEE's. Estudos (...) têm demonstrado que a principal barreira para efetivação da EI é o despreparo dos professores para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular. (OLIVEIRA et al., 2011, p.101).

Partindo de dados oficiais (BRASIL, 2006), entre os anos de 1998 e 2006, ocorreu um aumento de 640% nas matrículas em relação à educação inclusiva, mais especificamente a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), o que construiu uma nova realidade nas salas de aulas do Brasil. De acordo com o censo escolar (INEP, 2013), entre os anos de 2011 e 2012, o número de matrículas de alunos de inclusão nos anos finais do ensino fundamental teve crescimento em 18%, e no ensino

médio, 27%. Logo, professores de Ensino de Ciências (Matemática, Física e Química) estão cada vez mais se deparando com os chamados “alunos de inclusão”.

Educação inclusiva e a Síndrome de Down

Apesar do termo inclusão ser de certa forma, polêmico, o entendimento aqui construído busca reiterar como princípio inclusivo a participação social e educacional plena, bem como o princípio da educação de qualidade como um direito de todos. A partir de então, tais diferenças torna-se um desafio, principalmente para o professor na atualidade, por exigir dele uma grande adaptação. Dessa forma, diante da clareza da necessidade de compreensão do nosso objeto, procurou-se encontrar respostas para a questão geradora que impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa. Como está se desenvolvendo a prática inclusiva de alunos com SD e Surdos na escola pública tomando como base as concepções, formação e prática pedagógica dos docentes em exercício.

A escola enquanto instituição educacional, é tida como uma importante dimensão do processo de inclusão social, uma vez que constitui a base do desenvolvimento de uma sociedade em seus diversos âmbitos. Essa instituição, a escola, tem sofrido dificuldades em preconizar o processo de inclusão, de modo amplo e irrestrito e que tem sido retratado por diversos estudiosos.

Considera-se a SD, como uma condição genética reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, médico inglês que descreveu cuidadosamente em 1866, pela primeira vez, as características de uma criança com esta síndrome. Ela também é erroneamente conhecida como mongolismo por sua origem de estabelecimento associada equivocadamente a caracteres étnicos segundo a tendência da época. A SD é, atualmente, a síndrome genética mais conhecida, associada a uma aberração cromossômica. É especialmente marcada pela combinação específica de características fenóticas, causadas pelo excesso de material genético proveniente do cromossomo 21, uma vez que seus portadores apresentam, ao invés de dois, três cromossomos 21 – daí a denominação trissomia 21. Trata-se, portanto, de um acidente genético, no qual toda a condição do sujeito é causada por esse excesso de material.

Segundo Schwartzman (1999) apud. Voivodic (2004, p.42), não há padrão invariável em todas as crianças com SD, pois [...] tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração

cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio em que a criança vive.

A criança que nasce com SD, certamente se desenvolve, cresce e apresenta as necessidades vitais e sociais de qualquer pessoa na sua idade. A variação no desenvolvimento a criança com SD tem sido de estudos e controvérsias que são apresentados por Voivodic (2004). Ela acrescenta que o fato de a criança apresentar o mesmo padrão de desenvolvimento com respostas semelhantes das demais, em sequência semelhante, não quer dizer que ela tenha a mesma maneira de se desenvolver e aprender que estas crianças. Daí a importância que se dá ao processo ensino aprendizagem desses sujeitos. Assim, mediante tais considerações, o que percebemos é que as possibilidades de educação desses sujeitos se aproximam da realidade e do rompimento dos paradigmas de impossibilidade. A autora diz que o ser humano é muito mais que sua carga genética, e é através de interações com o meio e da qualidade dessas interações que cada indivíduo se constrói ao longo de sua vida.

Metodologia de ensino de acordo com preceitos inclusivos

Nesta perspectiva, estamos interpretando que o aprendizado é um subproduto de um processo de realização intencional de ações de explorar, observar, discutir, propor, reformular, processo este realizado nas interações entre os alunos e com o objeto de estudo. É esse ambiente que a prática de sala de aula buscará proporcionar aos seus participantes, isto é, docentes, alunos com NEE's.

De forma mais específica, três componentes práticos e três elementos de estrutura podem ser destacados como características da metodologia inclusiva. São eles: tarefas, grupos e debates (componentes práticos); interação com o objeto de estudo, resolução de problemas e confronto de modelos (elementos de estrutura). Os componentes práticos e os elementos de estrutura se articularão durante o processo de ensino da seguinte maneira: (a) interação com o objeto de estudo (tarefas), (b) resolução de problemas (grupos) e (c) confronto de modelos (debates) (WHEATLEY, 1991; PERES *et al.* 1999).

Dessa forma, tanto os componentes práticos quanto os elementos de estrutura objetivam proporcionar aos alunos: (1) condições de observar o fenômeno estudado, (2)

condições para análises (qualitativas e quantitativas) de situações problemas, (3) condições para elaborar estratégias e hipóteses para a resolução dos problemas propostos e confrontar as hipóteses elaboradas com a de outros grupos e colegas. Durante a condução das atividades, o professor deverá orientar a formação dos grupos de alunos, apresentar as questões iniciais e finais, ler textos que levem os alunos à reflexão, organizar e debater por meio de sínteses, lançamentos de questões e contra exemplos, além de defender o modelo científico. Defendendo o modelo científico, o professor representará a “voz da ciência” durante a discussão.

A partir do exposto, atendimentos particularizados serão comuns a todos os alunos, e não apenas aos com NEE's. Outro aspecto importante refere-se a atitudes colaborativas entre os alunos. De acordo com o modelo metodológico apresentado, essa colaboração poderá partir de ambos os lados, ou seja, tanto do aluno para o professor quanto no sentido contrário. A tendência é a de não focar a deficiência como algo dificultador, como um problema, como fragilidade. A tendência é colocar todos os alunos em iguais condições educacionais, ou seja, todos estão sujeitos a ter dúvidas, dificuldades, ideias, todos tem condições de prestar ajuda ou ser ajudados.

Entende-se que é possível superar as dificuldades encontradas na prática pedagógica interdisciplinar quando se descobre novos caminhos para agir dialeticamente possibilitando a construção coletiva de novos conhecimentos práticos e teóricos, caracterizando-se numa classe de ação que muda o velho e produz o novo.

A meta não está voltada aqui a definir as condições e fontes do conhecimento em uma perspectiva epistemológica, visto se distanciaria do objetivo deste trabalho, portanto frisa-se apenas o que é conhecer. Pino (2001) define que “O conhecer humano é um tipo de atividade que implica uma relação e, como tal, envolve não dois, mas três elementos: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”.

O resultado dessa relação é a aproximação intelectual do objeto e, com a experiência que acumulamos no dia a dia, podemos criar e reelaborar um novo conhecimento para agir sobre o mundo e tentar transformá-lo. Pino (2001), citando Piaget, afirma que o conhecer humano só é possível por meio da reconstrução mental, ou seja, é necessária a presença do elemento mediador no processo dessa construção. Sabendo que o

conhecimento é uma realidade complexa, o mesmo apresenta duas características básicas: é, ao mesmo tempo, produto e processo. Na fala de Leite (1993), na qualidade de produto, o conhecimento se torna estático, completo, transformado e pode ser cumulativo, pois são informações sobre o real elaborado e sistematizado na investigação da realidade. Por sua vez, o conhecimento como processo é dinâmico, apresenta um contexto de controvérsias e divergências, há compromissos, interesses e alternativas subjacentes, contestando sua condição de universalidade.

É importante que o aluno seja instigado ao raciocínio e ao desenvolvimento de questionamentos sobre fatos importantes que permanecem ocultos, com a simples assimilação de nomes ou fatos científicos, e o que está próximo de sua convivência.

O conhecimento adquirido por meio dos conteúdos específicos das diferentes disciplinas na escola deve perpassar o ter de aprender, o saber sistematizado, fragmentado, isolado do todo, resgatando daí o específico. É necessário mudar, romper com o formal, com o objetivismo, fazer do ato pedagógico um ato do conhecer a vida, para que o aluno saiba enfrentar a vida num processo dialético entre a teoria e a prática.

De acordo com Fazenda (2005, p.63):

Há necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento científico, de saber organizá-lo e articulá-lo, de ter competência. Mas essa competência, para o verdadeiro educador, deve estar impregnada de humildade, de simplicidade de atitudes. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida. É necessário despojar-se de preconceitos, questionar os valores arraigados no consciente, e transcender à busca do ser maior que está dentro de nós mesmos. É sentir-se livre para poder falar e, principalmente, ouvir. Ouvir você e o outro. É assim que concebemos o ato de educar. É assim que entendemos o educador interdisciplinar.

A partir da fala de Fazenda (2005), percebe-se que a afetividade está presente nas etapas do processo pedagógico exercido pelo docente, o que revela que a interação aluno-docente vai muito além do que se imagina. Tassoni (2002), afirma que a afetividade se encontra nas principais decisões de ensino assumidas pelo professor, marcando profundamente a qualidade dos vínculos que serão formados entre sujeito e objeto do conhecimento.

A interação dos professores de química, física e matemática do Ensino Médio sob o viés da interdisciplinaridade constitui-se um importante aspecto para o desenvolvimento

de uma prática pedagógica voltada para a compreensão do assunto em discussão. Esse vínculo somente é possível quando os saberes e as competências são incorporados e efetivados de forma satisfatória diante da prática docente.

Vemos então que de acordo com Pimenta (2002), a atuação docente é como uma prática social, e as escolas, como comunidades de aprendizagem. A autora destaca a importância de se considerar o contexto, para além da reflexão, utilizando a teoria articulada aos saberes da prática, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais para promover a emancipação dos sujeitos, possibilitando assim a diminuição das desigualdades sociais.

Concepções dos Docentes

Entendemos que as limitações são condições construídas socialmente, com origem nos aspectos julgados, avaliados e interpretados como sendo desvantajosos à adaptação da pessoa num dado contexto, portanto a deficiência é uma construção social, não é somente detectarmos as características e as limitações biológicas e comportamentais, é necessário considerar o outro, os que convivem com os deficientes. A deficiência é construída socialmente.

Possuir mecanismos de defesa é inerente ao humano. Aqui, docentes declaram que: a nossa proposta é assumirmos que devemos lidar com os mesmos, enfrentando essas atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas dentro e fora da sala de aula, particularmente, das aulas das ciências exatas. Outro ponto é também considerarmos que inclusiva é a educação que não pretende simplesmente ‘colocar’ o estudante com necessidades especiais nos bancos escolares, da escola pública regular. Ele tem direito à educação de qualidade, com possibilidade de aprendizagem para além de pensar a escola ‘tamanho único para todos’, apenas como espaço para o convívio social.

Foram considerados, portanto: o contexto sócio escolar do aluno com deficiência; as adaptações ocorridas no processo de inclusão escolar; as intervenções do(a) professor(a) frente às necessidades especiais do aluno; observações da rotina escolar dentro e fora da sala de aula; recursos e materiais pedagógicos utilizados e participação da equipe de apoio no trabalho pedagógico.

As observações tiveram início a partir de reflexões e questionamentos acerca da relação do (a) professor(a) com o (a) aluno(a) com Síndrome de Down, a relação desse aluno com a turma, com os funcionários, as dificuldades e obstáculos enfrentados no dia-a-dia, as adaptações das atividades, o desenvolvimento destas e a relação da família com a Escola. Enfim, observar o processo de inclusão e seus benefícios ao próprio aluno, aos professores e a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou observar que a tarefa do professor é árdua diante da realidade excludente em que vive e trabalha. E, nesse sentido, a mudança e a melhoria de tais condições parecem requerer atitudes sociais e políticas. Desta maneira o grande número de alunos por turma, a precarização da Escola, que necessitam de reformas, o baixo salário dos professores, a falta de incentivo aos professores pesquisadores acaba por desestimular esses profissionais que possuem uma grande responsabilidade em suas mãos: ensinar de maneira lúdica, respeitar e relacionar-se com a comunidade e lutar para que o processo de inclusão aconteça com qualidade, de maneira a garantir não só a matrícula do jovem com necessidades especiais, mas o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os resultados alcançados pelo estudo permitem a inferência de que não serão suficientes para efetivar uma prática responsável e eficaz da inclusão escolar, apenas a vontade e o empenho de alguns poucos, mas que, pelo contrário, será necessário e imprescindível contar com a união massiva dos esforços de todos aqueles que se preocupam com uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA D. R. V.; MACIEL FILHO R. P.; CAMARGO E. P.; NARDI, R. **Ensino de Óptica para alunos com deficiência visual: análise de concepções alternativas:** In:

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

Organização: Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços
Rua Com. Aristides Costa, 564, Jd. Cidade Universitária, João Pessoa – PB
CNPJ: 16.936.431/0001-02 | Telefone: 3021-6098 / 98658-1624 / 99943-1105
Site: www.contatosempreendimentos.com.br

[Sumário](#)

BRASIL, Congresso Nacional. Lei no 9.394, de 20/12/1996. **Fixa diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, no 248, de 23/12/1996. 132 ROBERTO NARDI CAMARGO, E. P. Um estudo das concepções alternativas sobre repouso e movimento de pessoas cegas. 2000, 218 p.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, adaptações curriculares, 1998.
Disponível em: ht

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Números da educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CARVALHO, A. M. P.; SALINAS, J.; TRICÁRIO, H.; VALDÉS, P. **Puede hablarse de consenso constructivista em La educación científica?** Em señanza de laciencia, v.18, n.1, 1999.

CARVALHO, E. N. S.; MONTE, F.R.F. **A educação inclusiva de portadores de defi ciências em escolas públicas do DF.** Temas em Educação Especial III. São Paulo:Universidade de São Carlos, 1995.

Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2000. **O ensino de Física no contexto da deficiência visual:** elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão. 2005.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. **Atas...** Bauru, 26 de novembro a 03 de dezembro de 2005.

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

INEP, 2013. Acessado em 06/05/2013. Disponível em LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. In: **Caderno Cedex**, vol 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006.

LACERDA, Cristina e POLETTI, Juliana. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: Reunião Anual da ANPED, 27., Caxambu/MG. **Anais...** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012 13 Caxambu:

FAPESP, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, M.L.; ANTUNES, A.M.; ROCHA, T.L.; TEIXEIRA, S.M. Educação **Inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores.** Revista Ensaio, v.13, n.03, p.99 – 117, 2011.

PÉREZ, D. G.; ALÍS, J. C.; DUMAS-CARRÉ, A.; MAS C. F., GALLEGU, R.; DUCH, A. G.; GONZÁLEZ, E.; GUIASOLA, J.; MARTÍNEZ-TORREGROSSA, J.; PLETSCH, M.D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRIETO, R.G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. (org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p.31-73

RINALDI, R.P.; REALI, A.M.M.R.; COSTA, M.P.R. **Formação de professores e Educação Especial:** Análise de um processo. In: COSTA, M.P.R. (org.). Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 151 – 166.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos,** WVA editora, 5. ed., Rio de Janeiro, 1999. SOLER, M. A. Didáctica multisensorial de las ciencias. Ediciones Paidós Ibérica, S.A, Barcelona, 1999, 237p.

SKLIAR, C. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.8-32

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005. . **A formação de professores de física no contexto das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência visual:** o planejamento de atividades de ensino de física. Bauru: Unesp/FC, 2006.
tp://www.educacaoonline.pro.br/adaptacoes_curriculares. asp Acesso em: 10 maio 2005. .

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico** – Curso de Licenciatura em Química. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: Ribeirão Preto, 2013a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico** – Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Escola de Artes, Ciências e Humanidades: São Paulo, 2013b.

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. **A educação inclusiva na percepção dos professores de Química**. *Ciência & Educação*, v.16, n.3, p.585-594, 2010.

WHEATLEY, G. H. Construtivist **Perspectives on Science and Mathematics Learning**, *Science Education*, v.75, n.1, pp.9-21, 1991.

(Projeto de pesquisa de pós-doutorado vinculado ao programa de Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências – Processo Fapesp no 04/13339-7 – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru). CARVALHO, E. N. S. **Escola integradora**: uma alternativa para a integração escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais. In: SORIANO, E. M. L. A. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC, 1994.



A CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA A CRIANÇA SURDA

Claudia Marinho da Silva⁴, Adriana Cláudia da Silva Rocha
Orientadora: Ma. Rosilene Felix Mamedes
 (UFPB - PPGL/ CNPq)

RESUMO

Disserta sobre a questão da alfabetização e letramento das pessoas surdas, para isso iremos entender o conceito de surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras) alfabeto e escrita em Libras, e o aluno surdo em meio à sociedade. Sabemos o quanto os surdos sofrem em nossa sociedade, preconceitos, falta de comunicação sendo esse um dos principais fatores que influenciam em sua adequação ao mundo dos ouvintes. Assim, surge a necessidade de anular as barreiras que dificultam a alfabetização da pessoa surda. O domínio da língua é fundamental para compreensão do mundo ao seu redor, resultando numa vida mais saudável. Sabemos que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos do indivíduo e a desigualdade só poderá ser superada quando os profissionais da educação promoverem uma ligação entre a cultura surda e o ouvinte no processo de aprendizagem. As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Vários alunos surdos acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo linguístico e político-cultural e tem perdas no processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Surdez. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades da detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza

⁴ Aluna da disciplina de Psicopedagogia aplicada ao processo de alfabetização e letramento, do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia da Faculdade Maurício de Nassau (PB).

complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo (SKLIAR CABRAL, 1999). De acordo com o site do Portal da Educação (2013), o termo “deficiente auditivo” é usualmente empregado para caracterizar os indivíduos que sofrem com a perda total ou parcial - congênita ou adquirida - da capacidade de captar, codificar e compreender a fala através do ouvido.

No contexto da sociedade contemporânea, a linguagem desempenha um papel fundamental nas relações interpessoais e na construção da identidade individual dos cidadãos, promovendo “[...] o sentimento de pertencimento e a capacidade de analisar criticamente o mundo” (ARAÚJO, 2013).

Igualmente, os surdos enfrentam vários entraves durante o processo de aquisição da linguagem, visto que os seus ouvidos não são capazes de codificar a fala, meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas mais básicas da linguagem que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. Na primeira infância qualquer alteração auditiva implica no desenvolvimento da criança, influenciando, principalmente os aspectos cognitivos, socioculturais e linguísticos do indivíduo.

Ferdinand de Saussure (professor franco-suíço cujas teorias serviram como base para a formulação da linguística como ciência autônoma) ao distinguir língua e fala, caracterizou a fala como sendo individual irregular e heterogênea. De acordo com ele “[...] os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores o ato da fala [...]” (SAUSSURE, 1970). Sendo assim, os indivíduos que sofrem com esse tipo de deficiência ficam restritos - durante o processo da linguagem - ao contato com a língua, por esta possuir um caráter mais visual e compreensível. O domínio dessa língua, então, se configura como fundamental para que o surdo possa perceber e compreender as particularidades do mundo ao seu redor e, assim, ter uma vida saudável.

Todavia, o contato exclusivo com a língua escrita não é capaz de suprir completamente a ausência da linguagem falada. Muitos “[...] estudiosos concordam que o relato oral nunca pode ser expresso plenamente através da escrita, experiência não pode ser duplicada em forma de texto.” (BLAESER, 2012, pag.15).

De fato, diversos fatores, como a falta de uma equipe de docentes habilitados e a falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, linguístico

e cultural, acabam por prejudicar os alunos com deficiência auditiva, dificultando sua adaptação a uma “turma de ouvintes”. Entretanto, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) as escolas precisam efetivar o processo de inclusão de todas as pessoas com necessidades especiais nas turmas regulares do ensino formal, como forma de mitigar a desigualdade no que tange ao processo de aprendizagem.

Diferente da criança ouvinte que chega a escola “conhecendo” gramática (saber gramática/linguagem) e que lá passará a conhecer “sobre gramática” (teoria gramatical/metalinguagem), as crianças surdas desconhecem completamente o português. Ignoram a questão mais elementar de que cada coisa tem um nome e que dizer coisas exige uma “ordem”, uma “sequência lógica”. Desconhecem que várias palavras possuem mais de um significado ou mais de uma nomenclatura para denominar algo. Desconhecem regras de ordem e suas exceções, ênfases sequências. Desconhecem ainda que algumas vezes podemos mudar completamente o sentido do que dizemos caso mudemos o “tom” da voz. E essas variações podem depender da região onde se vive, da idade que se tem, da origem sociocultural da pessoa que fala e, o mais importante, do “lugar” do dizer e para quem se diz (FERNANDES, 2006, p. 141).

Com efeito, conforme consta no Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004, Art. 26-B: “Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”. Vale ressaltar que, de acordo com Araújo (2013), “ao se atribuir à Língua de Sinais o status de língua, destaca-se que esta, embora sendo de modalidade diferente, possui também características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras.” O mesmo Decreto em seu inciso III – b, menciona em “prover as escolas com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”. E ainda, no artigo 2º, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC, 2005).

Segundo Skliar: “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR-CABRAL, 1999, p.142). Dessa forma, as leis supracitadas tornam legítima a cultura dos surdos, uma vez que reconhecem a Língua de Sinais como a

língua materna desse grupo social, evidenciando, assim, a sua importância na formação do sujeito, já que a língua é um elemento indispensável para a formação das estruturas mentais do ser humano que se corporifica e adquire o sentido da comunicação (VYGOTSKY, 1989).

2 DEFINIÇÃO DE SURDEZ

Sabemos que a audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua possibilitando o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem. Desde o básico, até a leitura e escrita. Influenciando também nas relações social e emocional.

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades da detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo. A presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança, nos aspectos cognitivos e socioculturais, além de comprometer os aspectos linguísticos, pois existe um período crítico para aquisição de uma língua (SCLAIR-CABRAL, 1988).

A detecção precoce da deficiência auditiva torna-se imprescindível, uma vez que aperfeiçoa os processos terapêuticos e aumenta a probabilidade de se aproveitar ao máximo o potencial de linguagem expressiva receptiva, de alfabetização, do desempenho acadêmico e do desenvolvimento social e emocional das crianças.

3 ASPECTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua de sinais.

A língua de sinais, em uma gramática própria como já vimos, se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e

semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade /criatividade a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade.

3.1 LÍNGUA DE SINAIS E O ALFABETO MANUAL

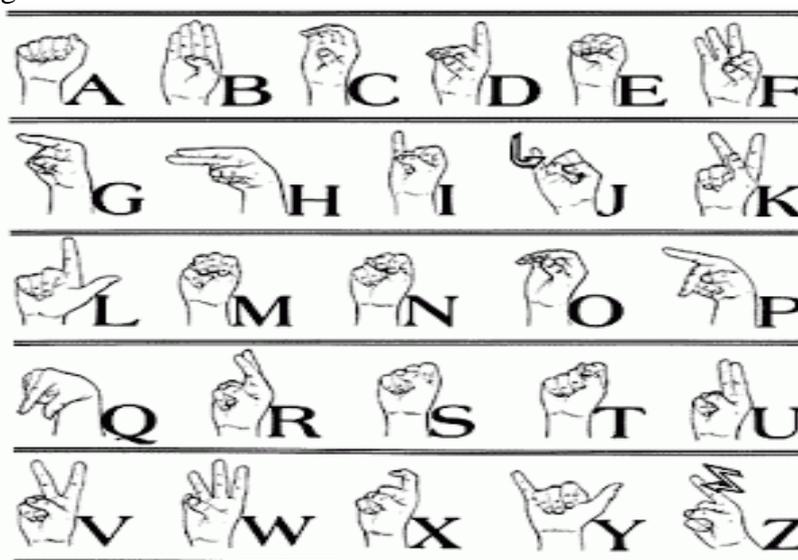
O Alfabeto Manual é um recurso utilizado por falantes da língua de sinais, ele não é uma língua, e sim um código que representa as letras do alfabeto.

É importante salientar que este alfabeto tem uma função na interação entre os usuários da língua de sinais. Utilizado, principalmente, para a soletração de nomes próprios, de pessoas ou lugares, siglas e algum vocabulário não existente na língua de sinais.

No Brasil, o alfabeto manual é composto de 27 formatos (contando o grafema ç, que é a configuração de mão da letra c com movimento trêmulo). Cada formato da mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro.

Pode-se dizer também que o uso do alfabeto manual em alguns elementos linguísticos são reapropriados pelos usuários, ou seja, há palavras que são soletradas de acordo com as restrições da língua de sinais.

Figura 1 – Alfabeto manual.



Fonte: Acervo pessoal.

3.2 ALFABETO SIGNWRITING

Em 1974, foi criado o Signwriting pela Valerie Sutton um sistema para escrever danças que despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Assim, na Dinamarca foi registrada a primeira página de uma longa história: a criação de sistema de escrita de língua de sinais. Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na home Page do SignWriting ⁵. (QUADROS, 2004)

Signwriting é um sistema de escrita próprio das línguas de sinais, ela expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação. Até então, a única forma de registro das línguas de sinais era o registros em vídeos cassetes, que continuam sendo uma forma valiosa para comunidade surda. Acrescenta-se a essa forma, a escrita das línguas de sinais. Um sistema rico e fascinante que mostra sua forma e singularidades.

⁵<http://www.signwriting.org,em>

Figura 2 – Alfabeto em Signwriting.

ALFABETO EM SIGNWRITING

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
■	■	○	●	■	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋
✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
●	✋	✋	✋	■	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋		
✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋	✋		

Fonte: Acervo pessoal.

No Brasil, o Signwriting surgiu no ano de 1996, a PUC do RS em Porto Alegre através do Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa descobriu o SignWriting enquanto sistema escrito de sinais usado através do computador. A partir disso, Signwriting começou crescer no Brasil. O Dr. Rocha formou um grupo de trabalho envolvendo, especialmente, as professoras Mariane Stumpf e Márcia Borba. Marianne é surda, professora na área de computação na Escola Especial Concórdia tem apoiado o desenvolvimento do Signwriting, pois o considera uma forma de escrita da língua de sinais, tendo suporte também de Márcia, integrante de pesquisas relacionadas à computação, e ajuda de um dos seus alunos Leonardo Mahler que desenvolve um software juntamente com um grupo para acessar o dicionário do Signwriting. A respeito do projeto de alfabetização está se constituindo a partir de contato estabelecido com Valerie Sutton, trabalhando na produção de histórias e na composição do dicionário bilíngue, ou seja, um sinal em Libras e palavras em português.

No Brasil as escolas já começaram a se interessar e buscar conhecer tal sistema, como exemplo tem a Escola Especial Concórdia de Porto Alegre e a Escola Hellen Keller de Caxias do Sul/RS e o Instituto Nacional de Educação de Surdos no RJ, onde faz parte do projeto de alfabetização com o Signwriting.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO VISUAL NO CONTEXTO DA CRIANÇA SURDA

Partindo dos estudos e pesquisas científicas que existem na área da comunicação humana, incluindo a linguística, sabemos que há vários sistemas distintos, próprios e naturais do Brasil, como as línguas orais-auditivas (a língua portuguesa) e as línguas espaços-visuais (a língua de sinais). Essas línguas apresentam sistemas abstratos de regras gramaticais distintas e, portanto, devem ser consideradas e reconhecidas como língua natural do Brasil (FERNANDES, 2003). A Libras é considerada uma língua natural e pode ser adquirida como língua materna.

Tomamos como base teórica o contexto bilíngue no qual a criança surda pode estar inserida, contexto que se configura diante da existência da língua brasileira de sinais e da língua português, ou seja, a aquisição da língua de sinais enquanto língua materna e, posteriormente escrita enquanto língua majoritária.

Com isso esses indivíduos além da língua de sinais tem a possibilidade de desenvolver a linguagem escrita como segunda língua, cuja base se fundamenta nas regras gramaticais próprias da língua portuguesa. Partindo desse pressuposto, podemos compreender o motivo pelo qual as crianças ouvintes podem apresentar uma facilidade para o aprendizado da linguagem escrita, pois se apoiam na linguagem oral e estas línguas apresentam regras gramaticais semelhantes, diferente da aprendizagem da escrita pelas crianças surdas, que tendem a se espelhar na Libras, língua que dominam. Esta, por sua vez, como citado anteriormente apresenta regras que lhe são específicas, ou seja, distintas das regras expostas na língua portuguesa. Esse fator poderia justificar a possível dificuldade que a crianças surdas usuárias de Libras apresentam no processo de alfabetização e letramento, em contrapartida as crianças ouvintes.

Imaginemos que uma criança em fase inicial de desenvolvimento é capaz de dominar uma língua, a partir do momento em que tem contato com a mesma. Assim, o contato com a Libras pelo sujeito surdo é indispensável para a aquisição das regras inerentes a esta língua, ou seja, é este contato com a língua que poderá propiciar o desenvolvimento do sujeito enquanto ser letrado. Para Soares (2002) o letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita e que, ao torna-se letrado, muda seu lugar social, seu

modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Devemos considerar neste caso o letramento nas crianças surdas, que também são capazes de desenvolver de forma competente a leitura e a escrita. A língua portuguesa, portanto será a segunda língua da criança surda sendo por ela atribuída na sua forma escrita com suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracterizamos aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Vale ressaltar, contudo, que no contexto escolar a língua portuguesa é tomada como veículo não apenas no processo de consolidação do indivíduo enquanto ser letrado, mas frequentemente, como sujeito alfabetizado, como será aqui descrito. O conhecimento acerca das regras e normas que regem a nossa língua não é suficiente, portanto para um uso funcional e contextualizado desta. Isso certamente exige habilidades e conhecimento ainda maiores quanto às possibilidades de inserção do indivíduo no meio sociocultural por meio do domínio e uso da língua.

Reily (2003, p. 164) declara que a “imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes”.

A leitura das imagens pode perpassar as fronteiras culturais, assim como o conhecimento numérico, a informática e o letramento (verbal). Nesse sentido, é um equívoco considerar que a apropriação do letramento visual pode acontecer intuitivamente na escola, se as outras áreas são formalmente trabalhadas em sala de aula.

Com relação à figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessária será visual, daí a importância dos docentes compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las. Em paralelo com a linguagem verbal, a imagem exerce a função de léxico: permite que o espectador identifique a figura podendo nomeá-la.

4.1 O CONTRASTE DA CRIANÇA SURDA COM A CRIANÇA OUVINTE: FASE DA ALFABETIZAÇÃO

Para alguns especialistas, o cérebro da criança aos 6 anos começa a se especializar, a ocupar funções diferentes e bem definidas, como o sentido de lateralidade, direcionalidade, entre outros.

Sabemos que são válidos todos os métodos de alfabetização desde que se adaptem a cada criança, mas para isso ela deverá ter:

- Os conceitos básicos de pré-escolar desde os mais simples, como grande/ pequeno, até os mais complexos, como direita/ esquerda;
- Um vocabulário adequado a sua faixa etária;
- Utilização de sentença completa e estruturada com pronúncia correta;
- Conhecimento do significado de palavras como: manhã, tarde, noite, hoje, ontem, amanhã, antes e depois, etc.;
- Capacidade de executar várias ordens curtas dadas conjuntamente;
- Condição de manter diálogo num bom nível de conversação;
- Discriminação visual em figuras e palavras;
- Discriminação auditiva;
- Coordenação visomotora etc.

Este conhecimento irá contribuir para um bom rendimento escolar, na fase da alfabetização e nas outras séries subsequentes.

Compreendemos o objetivo da alfabetização, leitura e escrita, para a criança ouvinte. Para as crianças com perda auditiva, a esses objetivos agregamos dois outros igualmente importantes: o enriquecimento do vocabulário e contextualização. Exemplo: O uso da palavra “manga” dentro de um contexto – A manga está madura (fruta); A manga da camisa está rasgada (parte do vestuário). Isso se torna necessário, pois essas crianças em geral ainda apresentam um atraso na linguagem oral em relação às demais, e esse processo permite a redução da defasagem.

O objetivo, contudo é que a criança com perda auditiva assessorada com os recursos tecnológicos adequados se iguale a criança ouvinte ou pelo menos, esteja próximo desta. Mas para que isso venha acontecer se faz necessário o apoio dos professores e familiares, tendo a criança com perda auditiva ou não, o bom relacionamento com o professor vai dar-lhe um respaldo de segurança e naturalidade para seu aprendizado escolar.

No que se trata da família ela recebe com muito entusiasmo a fase da escolaridade na alfabetização, mas também se percebe nos pais certa insegurança como em qualquer situação nova enfrentada pelos filhos. Ao mesmo tempo parecem felizes com a possibilidade de a criança vir a ler e escrever como se esta deixasse de ser “pequena” e se tornasse “grande”. Nesta fase, o enfoque da orientação centra-se na necessidade de independência da criança. Como seu interesse desloca-se da casa para a escola, é comum que os pais sintam-se de certa forma preteridos, não só em relação a esta, como em relação aos amiguinhos. Se os pais se propõem a ajuda-lo respeitando seu momento e suas necessidades sem angustias, o estarão preparando para torná-los um adulto confiante e saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, assim complementado, partiu da preocupação e responsabilidade social com a inserção do surdo em sala de aula e sua alfabetização, buscando formas de melhorar e incentivar o letramento de crianças surdas ou com qualquer dificuldade auditiva.

Podemos observar que os surdos podem caminhar no processo de letramento e conseqüente aquisição das regras gramaticais inerentes à escrita independente da capacidade de oralização e a Libras pode ser utilizada como instrumento na aquisição de uma segunda língua. Através da valorização da língua que domina, o surdo pode adquirir outra língua, considerando sua identidade cultural ou linguística.

Diante disto, observa-se que a opinião da criança tem ser respeitada e seria ótimo se os adultos não colocassem como verdades inquestionáveis o que eles pensam, permitindo a criança manter-se aberta as suas próprias indagações. Para isso é importante lembrar aos pais e responsáveis que às vezes a criança surda só quer desabafar, necessitando oportunidades para chegar as suas próprias conclusões e assim, permitir seu desenvolvimento cognitivo.

Dominar a língua é dominar as regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não está escravizada na leitura ou na escrita e, tampouco, ao ouvir ou falar corretamente. Dominar uma língua é na verdade, um fato abstrato, não submisso ao desempenho linguístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho linguístico em quaisquer de suas modalidades- oral escrita ou sinalizada (no caso da língua de sinais).

Compreende-se então, que se faz necessário a implementação de uma grade curricular (apoio pedagógico qualificado) mais abrangente às diversas singularidades dos estudantes presentes em sala de aula. Assim, o ensino e a aprendizagem se tornaram mais dinâmicos incentivando cada vez mais a inclusão de deficientes auditivos no ensino, promovendo sua integração na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luíza Cristina de. **Alfabetização/Letramento para surdos: pela singularidade da legalização**. Rio de Janeiro: ÁQUILA - REVISTA INTERDISCIPLINAR UVA, 2013.

BLAESER, Kimberly M., VIZENOR, Gerald. **Writing in the Oral**. Tradition. Oklahoma: Editora University of Oklahoma Press, 2012. p15

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. **Um capítulo da história do Sign Writing**. Disponível em <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acessado em, v. 10, p. 03-05, 2004.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. de. (1970). **Curso de lingüística geral**. 1970.

SKLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática de segunda língua. In: BOHN, M.; VABDRESEN, P. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, p. 40-9, 1988.

_____. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. **_.Linguagem e escola: uma perspectiva social**, v. 2, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.