



26 e 27 / JAN / 2018 em João Pessoa - PB



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

## Anais

*Organização:*  
Rosilene Felix Mamedes e  
Hermano de França Rodrigues

© Copyright 2018 dos autores que compõem este livro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S612 I Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem. / Rosilene Felix Mamedes, Hermano Rodrigues de França (Organizadores). – João Pessoa : Sal da Terra, 2018.

480 p.

ISBN 978-85-8043-675-4

1. Simpósio Nacional – Educação . 2. Anais – I SINEL. I. Título.

CDU 376.4

---

NAVEGAÇÃO:

Clique no nome do arquivo no sumário para acessar a página

Clique sumário no final da página e retornará ao sumário



Sal da Terra Editora  
(83) 98870-1550

graficasaldataerra@hotmail.com

# ***Responsabilização Autoral***

O I SINEIL-SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGEM não se responsabiliza por conceitos e opiniões emitidos pelos autores. Portanto, é de responsabilidade única dos autores a composição dos textos e descrição dos dados integrantes dos artigos.

## **DIRETRIZES**

### **Quanto à Publicação**

A publicação dos artigos está sujeita à aprovação prévia da Comissão Científica e Revisora do, submetidos à avaliação por pares (*peer review*) feita por, pelo menos, três pareceristas.

A aceitação final dos artigos depende dos seguintes critérios:

1. Recomendação dos pareceristas;
2. Efetivação dos ajustes necessários pelo(s) autor(es), caso sejam indicados;
3. Aprovação da Comissão Editorial/ Científica e Revisora do CONEPI, cuja resolução contemplará diferentes avaliações:

Aceitar.

Propor correções obrigatórias.

Receber texto em prazo estabelecido para nova avaliação.

### **Copyright © dos autores que compõem este livro**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que sejam levados em conta os direitos dos autores dos capítulos presentes nestes ANAIS.

# Comissões

## Comissão Organizadora

- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Rosilene Felix Mamedes (Faculdade Maurício de Nassau/ UFPB-PPGL)
- Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fabiana Souza Mendes Silva de Araújo (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Beliza Áurea de Arruda Mello (UFPB- *in memorian*)
- Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Luciane Alves Santos (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Almeida (UFPB)
- Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB-Proling)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Maria do Carmo M. A. Neta (Pós-graduação-Faculdade Maurício de Nassau)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Ana Carolina de Oliveira (IFPB)
- Prof. Ma. Karla Alves Carlos (Pós-graduação Faculdade Maurício de Nassau)
- Prof. Ma. Marrie Goreth Dantas de Assis (UFPB)

## Comissão Científica

- Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Almeida (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Maria do Carmo Melo Aguiar Neta (Faculdade Maurício de Nassau)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Rosilene Felix Mamedes (Pós-graduação Faculdade Maurício de Nassau/  
UFPB-PPGL)
- Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB-Proling)
- Prof. Ma. Karla Alves Carlos (Pós-graduação Faculdade Maurício de Nassau)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Cristiane Sousa de Assis (Faculdade Maurício de Nassau)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Angeli Raquel Raposo Lucena de Farias (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup>. Ma. Maria do Carmo Aguiar Melo Neta (UFPB)
- Prof.<sup>a</sup> Esp. Adilma Machado Gomes
- Prof.<sup>a</sup> Dra Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento



## **Comissão Técnica**

Josean Rodrigues Aquino  
(Diretor administrativo Contatos Empreendimentos Educacionais & Serviços)

Natan Cardoso Bezerra (FATEC-PB)

Laiane Figueiredo Nóbrega Vasconcelos

Nadja Maria Menezes Morais

Adilma Machado Gomes

Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento

## **Corpo Editorial**

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB)

Prof.<sup>a</sup>. Ma. Rosilene Felix Mamedes (UFPB-PPGL)

Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB-Proling)

Prof.<sup>a</sup>. Adilma Gomes Machado (Pós-graduanda faculdade Maurício de Nassau)

Bianca Cristina Leal

Niedja Maria Gomes Silva

Elizabeth Cristini da Silva (UFPB)

Christianne Nogueira Donato Formiga

Jakeline Daniela Soares da Silva Nascimento

## **Intérpretes**

Saulo Nascimento da Costa

Adilma Gomes Machado

Vanderson D. S. Santos

Edian Pinheiro de Sousa

Edvania Barreto Pereira

Jessica Pereira Lacerda

Maria Zilda Medeiros da Silva

## **Projeto gráfico e capas**

Natan Cardoso Bezerra <[webdesign@contatosempreendimentos.com.br](mailto:webdesign@contatosempreendimentos.com.br)>

## Organização



## Apoio



**CAEHH**  
Centro de Atividades Especiais  
Helena Holanda



## Patrocinadores



**SINIESPB**

## Apoio Acadêmico



# ***Apresentação geral***

Os anais do **I SINEIL - Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem** congregam trabalhos que refletem a educação, por meio de práticas inclusivas, por meio das diferentes formas de Linguagens. Pensar um evento inclusivo a partir das práticas educacionais nos faz acreditar que ainda é possível que o espaço escolar seja um ambiente acolhedor para todos, sem distinção de raça, credo, sexo ou de quaisquer outras diferenças, mesmo porque pelo princípio da cidadania somos todos iguais. Dividiram-se os trabalhos em dois eixos:

## **EIXO 1: INCLUSÃO E ESPAÇOS SOCIAIS**

## **EIXO 2: LINGUAGEM E INCLUSÃO**

Dessa forma, se torna cada vez mais premente discutir a educação à luz de uma verdadeira inclusão, e, que esta não seja vista como moeda de troca, quase sempre com políticas públicas fadadas ao descaso com a inserção de alunos no espaço escolar, sem que haja o menor preparo dos docentes, com infraestruturas precárias e, sobretudo, com propostas inclusivas que propiciem não apenas a inserção desse aluno, mas, sim, um aprendizado significativo a partir de suas especificidades.

Somos diferentes, porque somos Iguais: Somos Todos da raça humana!

**Rosilene Felix Mamedes**

Mestra em Linguística (PROLING-UFPB)

Doutoranda em Letras (PPGL-UFPB)

# ***Agradecimentos aos parceiros***

A Contatos Empreendimentos Educacionais agradece a todos que se envolveram na realização do **I SINEIL - Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem** que teve a missão de discutir com profundidade a relação entre teoria e prática, e, sobretudo, como estas vêm se concretizando no espaço educacional. Sabemos que a missão docente e de todos que estão no espaço educacionais não são as mais fáceis, mesmo porque as adversidades que lidamos no dia a dia subjaz de políticas públicas que nem sempre condizem com o que se é pregado nos documentos oficiais da educação, mas parabenizamos aos docentes, coordenadores, gestores, e todos da comunidade escolar, que mesmo diante de tantas dificuldades e escassez se doam para proporcionar uma educação mais humana e com mais qualidades para os nossos cidadãos brasileiros.

Com sensação de dever cumprido, nós que formamos a CEES- Contatos Empreendimentos educacionais, lançamos os Anais do **I SINEIL- Simpósio de Educação Inclusiva e Linguagem**, aproveitando o ensejo para convidar os participantes do SINEIL-2018 para se fazerem presentes e sua primeira edição, que terá como principal novidade a premiação de trabalhos educacionais desenvolvidos no ano de 2017 em escolas públicas. Agradecemos a tod@s.

**Rosilene Felix Mamedes**  
Mestra em Linguística (PROLING-UFPB)  
Doutoranda em Letras (PPGL-UFPB)

**Josean Rodrigues de Aquino**  
Diretor Administrativo

(Contatos Empreendimentos educacionais e Serviços)



## Sumário

<b>Eixo 1: GT 01 – INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS / GT 02 – ESPAÇOS SOCIAIS: RELACIONANDO AS PRÁTICAS MULTIDISCIPLINARES .....</b>	<b>12</b>
<b><i>Prof.<sup>a</sup> Ma. Marie Goret Dantas de Assis e Medeiros Batista</i></b>	
INCLUSÃO ESCOLAR & AEE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, DA ESCOLA ESTADUAL PROF. JOAO TIBÚRCIO – NATAL/RN .....	14
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: O QUE DIZEM OS DISCENTES DE PSICOPEDAGOGIA? .....	27
A INCLUSÃO DOS SURDOS NAS AULAS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NELSON BARBALHO .....	33
COMO SE DESENVOLVE O PROCESSO DO APRENDIZADO DOS ALUNOS ESPECIAIS E SUAS RELAÇÕES COM OS DEMAIS ALUNOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS, GARANHUNS – PE.....	48
FORMAÇÃO E ÉTICA PROFISSIONAL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: UM DIFERENCIAL NA VIDA ACADÊMICA DE SURDOS.....	61
O SURDO E UM CURRÍCULO BILÍNGUE: EFETIVAÇÃO DE DIREITOS LINGÜÍSTICOS.....	77
VISUALIDADE E SURDEZ: UM OLHAR SOBRE SEMIÓTICA IMAGÉTICA, DICIONÁRIOS E INTÉRPRETES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS .....	86
PIRÂMIDE DE REFORMA EDUCACIONAL - A INCLUSÃO DE DISCIPLINAS SOBRE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS .....	98
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE NO ESTADO DO PARANÁ .....	111
<b>Eixo 1: GT 03 – CUIDAR DE QUEM CUIDA: A FAMÍLIA NA INCLUSÃO SOCIAL / GT 04 - EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E INCLUSÃO .....</b>	<b>126</b>
<b><i>Prof.<sup>a</sup> Me. Wilder Kleber F. de Santana</i></b>	
OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS .....	128
PRÁXIS INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	133
COMPUTAÇÃO ASSISTIVA: ROBÓTICA COM MEIO DE INCLUSÃO.....	146
EDUCAÇÃO ESPECIAL E FAMÍLIA .....	158

**Eixo 2: GT 01 - LINGUAGEM, INCLUSÃO E OUTRAS ARTES..... 168**

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Cristiane Assis**

AS TICs E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	183
A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR: CORDELANDO É QUE SE APRENDE.....	195
A SOBREPOSIÇÃO DA LINGUAGEM FORMAL APLICADA À LINGUAGEM MATERNA, ATRAVÉZ DO LIVRO DIDÁTICO .....	207
O PEQUENO PRÍNCIPE: ANÁLISE DA TRADUÇÃO DE PORTUGUÊS PARA LIBRAS.....	218
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL PARA O ALUNO SURDO .....	234
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES .....	245
UM MODELO DE JOGO DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE PEDAGÓGICO E TECNOLÓGICO, NA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	258
LITERATURA SURDA E O ENSINO DE LIBRAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA OUVINTE.....	264

**Eixo 2: GT 02 - LETRAMENTO (S): FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO .....278**

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria do Carmo Aguiar de Melo Neta**

LETRAMENTO: BASES PARA O ENSINO INCLUSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA	280
MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE .....	292
A LÍNGUA PORTUGUESA ENSINADA COMO L2, O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA A PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE DE ALUNOS SURDOS .....	304
SURDEZ E LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS ESCRITO PARA SURDOS .....	316
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHODOCENTE DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE FEIRA DE SANTANA: Reflexos nas práxis Inclusiva .....	330
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CRIANÇAS SURDAS E SUA VISÃO SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR .....	344
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL JOVELINA GOMES NO MUNICÍPIO DE UIRAÚNA - PB.....	356
UM OLHAR SOBRE A LEITURA E A ESCRITA DO ALUNO SURDO .....	368

<b>Eixo 2: GT 03 – SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS / GT 04 – LINGUAGEM E DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>381</b>
<b><i>Prof.<sup>a</sup> Ma. Karla Alves</i></b>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE NO ESTADO DO PARANÁ .....	<b>383</b>
LIBRAS COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES.....	<b>400</b>
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR.....	<b>412</b>
Sessão de Pôster.....	<b>427</b>
OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS .....	<b>428</b>
CUIDADOS TERAPÊUTICOS DE PESSOA IDOSA SOB PERSPECTIVA INTERSETORIAL .....	<b>433</b>
MÃOS QUE FALAM.....	<b>439</b>
GLOSSÁRIO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS-LIBRAS – UMA FERRAMENTA DE APOIO A DOCENTES E DISCENTES .....	<b>442</b>
A RELAÇÃO ENTRE A FUNCIONALIDADE DE COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS E AS DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO RELATADAS PELOS RESPONSÁVEIS E PROFISSIONAIS QUE OS ACOMPANHAM.....	<b>447</b>
OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS .....	<b>451</b>
O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO: O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO PRÁTICA SOCIAL E INCLUSIVA DO SUJEITO SURDO .....	<b>456</b>
RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EXECUTORA E TUTORA VIRTUAL DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EaD .....	<b>470</b>



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**Eixo 1: GT 01 –  
INCLUSÃO: DIÁLOGOS  
POSSÍVEIS / GT 02 –  
ESPAÇOS SOCIAIS:  
RELACIONANDO AS  
PRÁTICAS  
MULTIDISCIPLINARES**

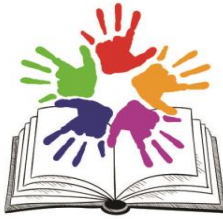
*Prof.<sup>a</sup> Ma. Marie Goret Dantas de  
Assis e Medeiros Batista*

# APRESENTAÇÃO DO GT 1

*Este Grupo de trabalho (GT) teve o objetivo de discutir a temática da inclusão a partir da perspectiva macro, pelo viés do aluno/sujeito deficiente ou que possui algum transtorno de aprendizagem. Além disso, este GT trouxe o debate inclusivo sobre as diferentes deficiências com trabalhos que abordem a surdez e a LIBRAS; a Cegueira e o Braile; os transtornos e as dificuldades de aprendizagens; a Deficiência mental, intelectual e a física – e como estes sujeitos são assistidos nos espaços sociais.*

*Como palavras que norteiam este debate tivemos: Inclusão; deficiência; Espaços sociais; Interação; Acessibilidade.*

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Marie Goret Dantas de Assis e Medeiros Batista*



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **INCLUSÃO ESCOLAR & AEE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, DA ESCOLA ESTADUAL PROF. JOAO TIBÚRCIO – NATAL/RN**

MONTEIRO, Lucila Maria da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A inclusão escolar de pessoas com deficiências tem se tornado, na contemporaneidade, motivo de debates e discussões. É notório tratar-se de um tema que desperta interesse da sociedade e, sobretudo, da comunidade escolar na qual estes estudantes com necessidades educativas especiais estão inseridos. Nesse contexto, iremos discorrer acerca do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, da Escola Estadual Professor Joao Tibúrcio, localizada no bairro Alecrim, em Natal/RN. A escola oferece, no período diurno, Ensino Fundamental I e II, e a modalidade EJA no período noturno. Na perspectiva de garantir o acesso e permanência, bem como a continuidade nos estudos, de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares, o Ministério da Educação, no âmbito das políticas públicas voltadas a Educação Especial, resolve implementar o Atendimento Educacional Especializado na escola regular, através da Resolução CNE/CEB Nº4, de 2009. Nesse sentido, o AEE possui natureza complementar e/ou suplementar para o desenvolvimento dos estudantes, levando em consideração as singularidades de cada ser, as especificidades, a complexidade e heterogeneidade das aprendizagens. Assim, na medida em que vai realizando intervenções na Sala de Recursos, o professor está construindo diálogos com os alunos, e estes, motivados e sentindo-se capazes, dialogam com a Inclusão escolar, na medida em que passam a realizar o que antes não conseguiam. Para alcançar resultados significativos, trabalhamos na perspectiva de ultrapassar barreiras e promover avanços nas áreas em que o estudante apresenta déficits moderados ou severos que dificultem o seu avanço na sala regular, seja na aprendizagem, na interação com os professores ou os pares, na participação em atividades, na socialização, entre outros. O presente trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de 2017, tendo como objeto de estudo os alunos atendidos na SRM, no turno vespertino, com os seguintes transtornos ou deficiências: Hiperatividade, Transtorno Global do Desenvolvimento, Autismo, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e Transtorno de Aprendizagem e de Comportamento. Dessa forma, utilizamos vários recursos, entre os quais: jogos matemáticos e de alfabetização, recursos tecnológicos, oficinas de Artes, e outros materiais pertinentes a cada situação de aprendizagem. A partir do diagnóstico inicial, elaboramos o Plano de Atendimento Individualizado, no qual acompanhamos o desenvolvimento de cada estudante, fazendo os ajustes necessários no

<sup>1</sup>Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN (SUESP – SRM) [.lucilam@bol.com.br](mailto:lucilam@bol.com.br)



Plano. Com esse trabalho, conseguimos obter avanços com os alunos, porém há muita resistência quanto à adaptação curricular por parte dos professores da sala regular. O AEE nos oferece muitos desafios e conquistas. Entretanto, falta, não somente nas escolas, mas na sociedade como um todo, um olhar sensível, acolhedor, para com as diferenças e os diferentes. É preciso aceitar e valorizar o tempo de cada ser, as potencialidades que estes estudantes com necessidades especiais possuem, respeitando as peculiaridades de cada deficiência, e, portanto, respeitando esse sujeito, que é um cidadão de direitos. Dessa forma, é possível a inclusão escolar acontecer.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiências. Aprendizagem. Avanços. Sociedade.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com deficiências tem se tornado, na contemporaneidade, motivo de debates e discussões. É notório tratar-se de um tema que desperta interesse da sociedade e sobretudo, da comunidade escolar na qual estes estudantes com necessidades educativas especiais estão inseridos.

Nesse contexto, iremos discorrer acerca do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, da Escola Estadual Professor Joao Tibúrcio, localizada no bairro Alecrim, em Natal/RN. A referida escola conta atualmente 82 (oitenta e dois) anos de fundação. Funciona nos três turnos e oferece, nos turnos matutino e vespertino o Ensino Fundamental I e II, com 10 (dez) e 09 (nove) turmas respectivamente e no período noturno, a modalidade Educação de Jovens e Adultos, com 06 turmas. Devido sua localização de fácil acesso, a escola conta com uma clientela de alunos bastante diversificada, recebendo estudantes de diversos bairros de Natal e de cidades da região metropolitana, como Extremoz e São Gonçalo do Amarante. A escola também possui alta demanda em relação a matrícula de alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre os quais, alunos com Autismo, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Transtorno Global do Desenvolvimento, Paralisia Cerebral, Dislexia, Transtornos de Aprendizagem, entre outros.

Na perspectiva de garantir o acesso e permanência, bem como a continuidade nos estudos, de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares, o Ministério da Educação, no âmbito das políticas públicas voltadas a Educação Especial, resolve implementar o Atendimento Educacional Especializado na escola regular, através da Resolução CNE/CEB Nº4, de 2009. Nesse sentido, o AEE possui natureza complementar e/ou suplementar, tendo como público alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Conforme a referida Resolução,

o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer na Sala de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública, e deve ser um suporte, na medida em que busca eliminar e/ou amenizar entraves e barreiras interpostas entre o sujeito inserido na escola e o conhecimento, buscando contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes na escola/sala regular, levando em consideração as singularidades de cada ser, as especificidades, a complexidade e heterogeneidade inerentes aos sujeitos que estão inseridos na escola de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades.

No quesito acessibilidade, a escola dispõe de rampa de acesso em seu interior e calçada adaptada para cadeirantes. Entretanto, a parte externa da escola apresenta barreiras arquitetônicas que dificultam o trânsito de pessoas e/ou estudantes com mobilidade reduzida.

No intuito de contribuir com a aprendizagem dos alunos, o professor da SRM deve trabalhar em conjunto com os professores da sala regular. Entretanto, essa ponte nem sempre é construída de maneira satisfatória, pois as posturas adotadas pelos professores das salas regulares, sobretudo aquelas em que não há um professor de educação especial para auxiliar os estudantes, muitas vezes é de distanciamento e de resistência, no sentido de fazer atividades adaptadas para estes estudantes, bem como adaptações curriculares e avaliações adaptadas.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Este trabalho tem o intuito de relatar a experiência vivenciada no ano de 2017, com os estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Compartilhar vivências que possam promover a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar.
- Mostrar que o Atendimento Educacional Especializado possui natureza complementar e/ou suplementar para o desenvolvimento dos estudantes com NEE, e não tem caráter substituto da sala regular.

- Demonstrar que, no contexto da diversidade, as singularidades de cada ser, as especificidades, a complexidade e heterogeneidade das aprendizagens devem ser respeitadas, para que a inclusão aconteça.
- Socializar a experiência da Sala de Recursos Multifuncionais, mostrando sua funcionalidade no âmbito escolar.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de 2017, tendo como objeto de estudo 08 (oito) estudantes entre 06 (seis) e 21 (vinte e um) anos, atendidos na SRM, no turno vespertino, na escola citada anteriormente, entre os quais: 01(um) estudante com Hiperatividade, 02 (dois) com Transtorno Global do Desenvolvimento, 02 (dois) estudantes com Autismo, 01(um) estudante com Síndrome de Down, 01 (um) estudantes com Deficiência Intelectual e 01(um) estudante com Transtorno de Aprendizagem e de Comportamento.

No decorrer do ano letivo de 2017, os atendimentos e intervenções realizados na Sala de Recursos Multifuncionais foram devidamente registrados, diariamente, em cadernos da professora e de cada aluno individualmente. Inicialmente, foram feitas entrevistas com os pais dos alunos, acerca das especificidades de cada um, do desenvolvimento motor, da fala, social e afetivo, a fim de obter dados acerca do diagnóstico médico, das medicações e seus efeitos, dos acompanhamentos que fazem com outros profissionais para além da escola. Também foram feitos registros fotográficos e em vídeos.

Dessa forma, os atendimentos, que acontecem no contra turno, foram realizados individualmente, com duração de 50 (cinquenta) minutos, duas vezes por semana, como também, em pequenos grupos, de três até no máximo quatro alunos, para não comprometer a qualidade e ao mesmo tempo, propiciar momentos de interação entre os estudantes, visando o desenvolvimento sócio afetivo dos mesmos. Entretanto, dadas as particularidades de cada estudante, é recomendado, em determinadas condições, como o Autismo, por exemplo, que o Atendimento aconteça de forma individual.

Assim, foram utilizados vários recursos, entre os quais: jogos matemáticos e de alfabetização, recursos tecnológicos (notebook), oficinas de Artes, atividades com música e dança (expressão corporal) e com bolas, material de sucata, bem como diversos outro material pertinente a cada situação de aprendizagem. A partir do diagnóstico inicial do estudante, elaboramos o Plano de Atendimento Individualizado, instrumental padrão para todas as Salas

de Recurso Multifuncionais vinculadas à Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, sob responsabilidade da Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP/RN .A partir do diagnóstico da aprendizagem e das necessidades de cada estudante, passamos a realizar as intervenções planejadas, acompanhando o desenvolvimento de cada estudante, fazendo os ajustes necessários no Plano, no decorrer do ano letivo. Os sujeitos participantes foram identificados pela letra A seguida dos números de 1 (um) a 8 (oito), na sequência (A1, A2, ...).

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para embasar o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, a Secretaria da Educação, através da Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP, promove encontros mensais (ou de acordo com demandas específicas, variando a frequência) de formação continuada, que nos fornecem subsídios para atuar na escola com os estudantes público alvo do AEE.

No entanto, precisamos de aporte teórico para dar continuidade ao trabalho diário realizado, dada a complexidade das situações com as quais lidamos, da necessidade de se compreender esses sujeitos em sua totalidade, como ele aprende, quais as potencialidades e limites, qual o pensamento de autores contemporâneos que pensam a educação. Dessa forma, buscamos leituras de teóricos, entre as quais: Mantoan, Vygotsky, Ferreira, Silva, Cosenza. Almeida, entre outros, bem como documentos do Ministério da Educação – MEC.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O resultado das intervenções foi muito positivo. Conseguimos obter avanços com os alunos, porém, como mencionado anteriormente, há muita resistência quanto a adaptação curricular por parte dos professores da sala regular e a presença e colaboração da família, que as vezes não obtemos de forma satisfatória.

Apresentaremos a seguir, breves relatos acerca do trabalho e algumas intervenções realizados.

**A1** – com 06 (seis) anos, tem diagnóstico de Hiperatividade e vários casos na família com Deficiência Intelectual. A sua família encontra-se em situação de vulnerabilidade social, tendo a casa em que moravam passado por um incêndio no início do ano, qual perderam quase tudo que possuíam, segundo relatos da sua mãe. A aluna dizia sentir falta das bonecas que

perdeu. O pai da estudante encontrava-se em situação de privação de liberdade, até meados de setembro do mesmo ano. Estes fatores podem interferir diretamente no aspecto emocional da aluna, impactando na aprendizagem. Mostra ser uma menina carinhosa, curiosa, porém muito inquieta e agitada. Segundo relatos da professora, ela não consegue se concentrar nas atividades e as vezes entra em conflito com colegas. Em casa, não consegue se socializar, bate nos irmãos e não compartilha brinquedos. Se dispersa com muita facilidade. Está em processo inicial de alfabetização, e em decorrência da precária situação socioeconômica em que vive sua família, falta bastante aos atendimentos (são duas vezes por semana, com duração de 50 (cinquenta) minutos). As estratégias adotadas, priorizando o aspecto lúdico e o uso de jogos variados, pois, “a atividade lúdica envolve três funções: a socializadora (a criança desenvolve hábitos de convivência), a psicológica (pelo jogo, a criança aprende a controlar seus impulsos) e a pedagógica [...]” (MRECH, 1995, apud FERREIRA, 2001, p. 22). Fizemos oficinas de arte, com recorte e colagem para construção de mosaicos, contagem com materiais concretos, músicas, jogos de alfabetização, atividades com alfabeto móvel, entre outros. Tendo em vista o desenvolvimento de habilidades necessárias à aprendizagem, como a coordenação motora fina, concentração e atenção, áreas em que apresenta déficits acentuados. Dadas as condições adversas, a aluna obteve avanços, sobretudo na concentração. A1 iniciou o AEE em abril/17 e em agosto, iniciou atendimento psicológico e psiquiátrico, com uso de medicação, bem como passou a ser atendida em uma instituição especializada, porém, passou a faltar na SRM. O atendimento da mesma foi interrompido em outubro, devido a mudança de endereço da família.

**A2** - O aluno A2 tem 21 anos, cursava o 9º ano. De acordo com o laudo médico, tem Transtorno Global do Desenvolvimento, CID 84 e outros dois CIDs, de um laudo emitido pela endocrinologista, que são: CID 10 F 06.7 e CID 10 R62.8. Sua mãe relata que o mesmo tem uma idade óssea inferior à idade biológica, compatível com um adolescente de 14 anos. Tal condição foi diagnosticada somente este ano, de acordo com o médico, devido a uma falha na hipófise, que, no caso, a glândula não libera hormônios. Assim, ele está tomando medicação à base de hormônios há cerca de 08 meses.

No aspecto emocional e sócio afetivo, A2 é meigo e carinhoso, cativa a todos a sua volta. Apresenta timidez acentuada, mas gosta de interagir estando em pequenos grupos. Porém, nos eventos na escola, mostrava-se retraído diante do grande grupo.

Na dimensão cognitiva, A2 apresenta um desempenho muito bom na leitura e na escrita, considerando suas singularidades. Em Matemática, porém, inicialmente apresentava bastante dificuldade para compreender os conceitos e conteúdos propostos na sala de aula

regular, conforme relatado por sua mãe. Dessa forma, no plano de atendimento, priorizamos esta área de conhecimento, utilizando recursos pedagógicos como jogos diversos, material dourado, tabuada giratória da multiplicação (modelo em madeira, formato vertical), com a qual o aluno se identificou bastante, dominó das operações fundamentais, atividades com encartes de supermercado, calculadora, simulação de compras, entre outros, para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Ao final do ano letivo, A2 obteve avanços significativos, sendo aprovado para o Ensino Médio. Os jogos foram priorizados como estratégia para desenvolver o raciocínio lógico, visto que A2 apresentava acentuada defasagem nesta área.

Assim, a medida em que vai realizando intervenções na Sala de Recursos, o professor está construindo diálogos com os alunos, e estes, motivados e sentindo-se capazes, dialogam com a Inclusão escolar, na medida em que passam a realizar o que antes não conseguiam. Para alcançar resultados significativos no AEE, trabalhamos na perspectiva de ultrapassar barreiras e promover avanços nas áreas em que o estudante apresenta déficits moderados ou severos que dificultem o seu avanço na sala regular, seja na aprendizagem, na interação com os professores ou os pares, na participação em atividades, na socialização, entre outros.

**A3** - O aluno A3 tem 20 anos, está matriculado no 8º e 9º ano, na modalidade EJA, segundo o laudo médico, A3 tem Deficiência Intelectual e Epilepsia, com CID 10 F71 e G40.5. Os pais do estudante são separados, ele mora com a mãe, mas passa uns tempos com o pai, que o leva para a escola. O pai relata que a medicação o deixa sonolento, e que o mesmo é muito desligado para andar sozinho, tendo dificuldade para deslocar-se e encontrar o local de destino. Para Oliveira (2008, apud SILVA, 2014 p. 74) “a condição de deficiência intelectual não pode jamais predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo”, pois “a escola deve buscar valorizar, sobretudo, os acertos do aluno, trabalhando as suas potencialidades para que vença as dificuldades”.

No aspecto sócio afetivo e emocional, A3 é um jovem calmo, tímido, quieto, fala pouco, mas gosta de conviver com os pares, em pequenos grupos. Assim, no plano de atendimento, incluímos momentos individuais e coletivos, possibilitando ao mesmo interagir mais, soltar-se, ir perdendo a timidez.

No aspecto cognitivo, o aluno apresenta boa leitura, boa escrita, realiza operações que envolvem adição e subtração, porém com acentuado déficit nas demais operações. Devido as dificuldades na Matemática, esta área do conhecimento foi priorizada no seu Plano de Atendimento. As atividades foram desenvolvidas na perspectiva do uso de material concreto, para uma melhor assimilação, usando o material dourado, material de sucata, jogos variados,



com destaque para o Jogo do Dinheiro, com o qual o estudante se identificou bastante, trilha com conceitos matemáticos, dominó das operações, atividades com encartes de supermercado, simulação de situações de compra, uso da calculadora, entre outros recursos. O estudante mostra muito interesse por Artes, tendo um bom desempenho nesta área.

O pai do aluno relatou expectativas quanto a inserção do mesmo no mercado de trabalho. No mês de agosto, o pai do estudante foi internado devido a um problema de saúde. Como depende dele, A3 ficou sem frequentar a escola e a SRM durante quase três meses. Fatos dessa natureza, que fogem ao controle, interferem na continuidade das ações que vinham sendo desenvolvidas com o estudante. Atualmente não faz acompanhamento com outros profissionais, embora tenha passado por duas instituições especializadas e por motivos familiares, em ambas instituições, o tratamento foi interrompido.

**A4** - O aluno A4 tem 12 anos e está matriculado no 3º ano. Ele é autista, com CID 10 F84.0. Aos 04 (quatro) anos, ele ainda não falava, só gritava e chorava muito, segundo a sua mãe. Mas o diagnóstico só veio aos 08 anos de idade. A4 ficou dos 08 (oito) aos 11 (onze) anos sem estudar. A pedido da professora auxiliar, o foco do atendimento deveria ser o desenvolvimento de habilidades ligadas à coordenação motora grossa e fina. Assim, foram desenvolvidas com A4 diversas atividades de Artes, utilizando materiais variados - cartolina, EVA, conchinhas da praia para confecção de quadros, mosaico com papel, areia, tinta guache, entre outros. Também foram usadas músicas e dança do seu interesse, explorando a expressão corporal do aluno. Em termos de Linguagem oral, A4 gosta muito de cantar, especialmente músicas da Xuxa, porém há dias em que não fala uma única palavra. Entretanto, ele evoluiu neste aspecto. Utilizamos recursos (os que tínhamos disponível) para estimular a fala, como livros paradidáticos, aproveitando as imagens e o teclado do computador, recurso pelo qual tem muito interesse. Gosta de digitar o próprio nome, as letras do alfabeto em sequência correta e números até 100, também na sequência. Em termos de socialização, evoluiu muito, pois no início do ano A4 não entrava na SRM, e com o tempo passou a não mais querer sair, bem como, aceitar que outros estudantes ficassem na sala junto com ele. Passamos pelo processo de conquista, em que se torna imprescindível não tentar forçar o estudante, deixando-o à vontade, mantendo a sala silenciosa, visto que é muito sensível a ruídos. Com esses pequenos detalhes adotados, ele adaptou-se rapidamente, pois no início rejeitava a presença de outras pessoas na sala, ficava agitado e começava a gritar. Apresenta baixa tolerância a frustrações. Mostra-se impaciente, não quer esperar. Estes aspectos precisam ser melhor trabalhados no aluno, em casa principalmente. É carinhoso, abraça, mas pode se tornar agressivo se for contrariado.

**A5** - O aluno A5 tem 12 anos, está matriculado no 6º ano. Segundo o laudo médico, tem Disritmia cerebral e Transtorno Global do Desenvolvimento, CID F 84 + G 09. Conforme relatado por sua mãe, o estudante tem uma perda auditiva de quase 100% no lado esquerdo, em decorrência de sífilis congênita. Toma a medicação Neuleptil à noite. É acompanhado na APAE por equipe multidisciplinar. Demorou a falar (aos 03 anos) e também demorou a andar, pois não firmava as pernas no chão, necessitando de fisioterapia à época.

No aspecto sócio afetivo, demonstra ser tímido e retraído no convívio com os colegas de turma, também tem dificuldade para seguir regras e normas. Esse comportamento do aluno pode estar associado, em parte, a mudanças pelas quais passou este ano, como a mudança de cidade, de escola e a transição do 5º para o 6º ano. Foram muitas mudanças para assimilar, que podem ter afetado sua adaptação e desempenho escolar.

No aspecto cognitivo, tem uma linguagem oral bem desenvolvida, porém com vocabulário limitado. Está em processo de alfabetização, consegue ler textos curtos, mas sente dificuldade na leitura de palavras desconhecidas e sílabas complexas (não canônicas). Em Matemática, realiza operações simples de adição e subtração, tão somente, compreende conceitos simples, porém, no geral, apresenta déficit significativo nesta área do conhecimento, bem como no aspecto sócio afetivo e emocional, sendo este o foco do seu Plano de Atendimento. Após o recesso junino, o estudante não retornou à SRM e ficou frequentando esporadicamente a sala regular, bem como, passou a apresentar um comportamento agressivo. A mãe do estudante justificou que ele não estava querendo ir à escola e que não estava tomando a medicação para epilepsia há alguns meses, embora tivesse sido alertada sobre a importância de seguir o tratamento, alegou não conseguir receita médica para comprá-lo. Deixou de frequentar a escola em meados de outubro, retornando à mesma com a mãe no mês de dezembro para saber se “tinha sido aprovado”. Devido em grande parte à frequência irregular, a adaptação e falta de medicação, o estudante não obteve avanços perceptíveis.

**A6** - A aluna A6 tem 16 anos, é matriculada no 6º, com histórico de dificuldade de aprendizagem, porém sem laudo. Tem aversão a sala de aula regular. Apresenta comportamento instável. Tem dois irmãos com necessidades especiais. A mãe da aluna, na ânsia de dar o melhor e defendê-la de certos dissabores, acaba superprotegendo-a, tomando decisões em seu lugar, interferindo no desenvolvimento da autonomia.

No aspecto afetivo e de socialização, a estudante tem oscilação de humor frequente. Há dias em que chega muito calada e séria na escola e quando perguntada sobre a razão para estar assim, apenas responde com um “nada”. E costuma ficar assim o tempo todo. No outro dia, chega totalmente diferente: alegre, sorridente, disposta a fazer atividades, carinhosa com

os colegas que estiverem na sala, abraçando-os, inclusive e muito falante. Ela passou por psiquiatra em meados de outubro, mas não tem ainda diagnóstico fechado. Porém, em uma declaração enviada à escola pelo médico, o profissional destacou que a referida aluna tem dificuldades de aprendizagem associada a problemas comportamentais.

Na dimensão cognitiva, foi constatado que a aluna apresenta dificuldade moderada na aprendizagem da leitura, escrita e Matemática. Dessa forma, no plano de atendimento, foram priorizadas essas duas áreas do conhecimento. O trabalho com essa aluna foi desenvolvido na perspectiva de melhorar o desempenho escolar, a concentração, atenção e raciocínio lógico.

A conquista da aluna se deu com as atividades de Artes, percebemos que ela se envolveu bastante, passou a interagir com os outros, se soltou mais, pois no início era muito fechada. Em Língua Portuguesa e Matemática, foram utilizados recursos lúdicos, como jogos diversos, Jogo do Dinheiro, em momentos de atendimento coletivo, jogo da memória, dominó das operações fundamentais, tabuada giratória, calculadora, material dourado, notebook, jogos de alfabetização com sílabas e formação de palavras, alfabeto móvel, encartes de supermercado, entre outros. Um momento muito significativo foi uma aula de campo que fizemos em um supermercado de uma grande rede da cidade, que fica no mesmo bairro da escola. Reunimos um grupo de três alunos e fomos fazer uma pesquisa de preços dos produtos juninos, na época do São João.

Depois o grupo fez simulação de receitas e cálculos (na calculadora) de quanto gastariam se fossem fazer aquela receita. No decorrer do ano, a aluna obteve avanços significativos, tanto na aprendizagem, quando no aspecto afetivo-emocional, porém mostra-se muito ansiosa e tem baixa tolerância para erros e frustrações, querendo logo desistir diante das dificuldades que se apresentam. Baixa autoestima também é uma característica da aluna, que precisa ser trabalhada e desenvolver autoconfiança. Segundo Cosenza, “as emoções precisam, ser consideradas nos processos educacionais. É importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento [...])” (2011, p. 84). Ainda segundo o autor, emoções negativas como ansiedade, apatia, medo, frustração, devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem (2011). Intercalamos o atendimento individual e em grupo, para promover a interação e socialização da aluna com outros sujeitos. O resultado foi bastante satisfatório, pois de acordo com Almeida, “os aspectos emocionais que envolvem as execuções mecânicas precisam ser alinhados e fundamentados em práticas de socialização e humanização (2014, p. 28) ”.

**A7** - O aluno A7 tem 12 anos e está matriculado no 4º ano. Frequentou a SRM de março até o mês de julho e saiu para praticar natação na AABB, e os horários ficaram

incompatíveis. Atualmente, A7 passa por um momento difícil na escola, em que não consegue interagir, nem permanecer na sala de aula, age de forma agressiva com os colegas e professoras. Quanto à oralidade, A7 fala pouco, mas gosta muito de cantar, sempre chegava cantando na sala. Segundo Vigotski (2007, p. 28), a fala da criança pode reorganizar o campo visual-espacial, tornando a atenção dessa criança mais dinâmica.

Dadas as peculiaridades do autismo, foi difícil desenvolver as atividades planejadas com o aluno, pois ele estava se comportando de uma forma muito introspectiva, muito retraída, sem querer interação. Infelizmente, na tentativa de propiciar o melhor para A7, a família acabou superprotegendo-o, o que acarretou prejuízos ao desenvolvimento da sua autonomia, que precisa ser trabalhada. Ele costumava desarrumar os livros do cantinho da leitura, deixando-os no chão. Então descobrimos, em conversa com a sua avó, que em casa “ele faz do mesmo jeito, deixa os brinquedos espalhados pela casa”. Então, orientamos sobre a importância de estabelecer hábitos de organização de brinquedos e objetos que usa em casa, a rotina, a autonomia no trato pessoal e cuidados pessoais, entre outros.

**A8** - O aluno tem 21 anos e está matriculado na EJA. Ele tem Síndrome de Down, não é alfabetizado. Sempre estudou em escola regular até o 4º ano, quando rejeitou a escola, ainda na adolescência, e parou de frequentar. Após o recesso de julho, A8 passou 02 meses sem frequentar a SRM, do ponto de vista da afetividade e socialização, A8 é um jovem muito tímido, fala pouquíssimo, apenas quando estimulado.

Percebe-se que a mãe de A8 superprotege-o, conduta que pode interferir, em parte, no desenvolvimento do estudante. A8 é acompanhado por uma equipe multidisciplinar no GAS – Grupo de Atendimento Socioeducativo, onde ele é assistido por pedagogas, psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga.

No aspecto cognitivo, A8 apresenta um comprometimento moderado, inclusive na parte motora, com dificuldade para segurar o lápis e desenhar o traçado das letras. Troca os nomes de algumas cores, conta até 10, com ajuda e reconhece algumas letras do alfabeto. Do seu nome, escreve de forma legível apenas a letra A, porém com traçado irregular e tamanho desproporcional (muito grande), necessita de comandos para realizar as atividades. No plano de atendimento, priorizamos atividades para desenvolver a atenção e concentração, como também, a coordenação motora – oficinas de Artes com recorte, colagem, mosaicos, pintura com lápis de cor, giz de cera, tinta guache e jogos, como dominó de associações de ideias, quebra-cabeça, caixa tátil, digitação do nome no notebook, entre outros. Além da Síndrome de Down, o laudo médico menciona um retardo mental no estudante.

## CONCLUSÃO

O AEE nos oferece muitos desafios e conquistas. Entretanto, falta, não somente nas escolas, mas na sociedade como um todo, um olhar sensível, acolhedor, para com as diferenças e os diferentes. É preciso aceitar e valorizar o tempo de cada ser, as potencialidades que estes estudantes com necessidades especiais possuem, respeitando as peculiaridades de cada deficiência, e, portanto, respeitando este sujeito, que é um cidadão de direitos. Dessa forma, é possível a inclusão escolar acontecer.

São muitos desafios e também muitas conquistas. Conquistas no sentido de ver a evolução dos alunos, mesmo que às vezes as consideremos pequenas, são muito valiosas para a vida destes jovens meninos e meninas, e também adultos, que atendemos na SRM, pois vivemos em uma sociedade que ainda precisa evoluir muito no quesito inclusão, pois

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento as diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias a vida em sociedade [...]. (MANTOAN, 2006, p. 27)

Infelizmente, há na própria escola, entre a maioria dos professores das salas regulares, sobretudo os que lecionam disciplinas específicas do Ensino Fundamental II, uma resistência muito grande em fazer adaptação curricular e avaliações adaptadas para os estudantes com necessidades específicas. Qual a percepção destes professores acerca dos alunos especiais? Questionamentos do tipo: “o que esse menino vai aprender? ”, “e ele aprende alguma coisa? ”, “ele vai socializar o que, se mandou fazer trabalho em grupo e ele fica lá parado? ”, “são muitos alunos na sala, não tenho como dar atenção a ele” não são incomuns. De fato, o ideal seria que, para cada sala de aula em que houvesse um estudante com NEE, contasse com o apoio de um professor auxiliar. Esse apoio faria uma grande diferença. Mas como não é possível, trabalhamos com os recursos dos quais dispomos. Falta, não somente nas escolas, mas na sociedade como um todo, percebemos, um olhar sensível, acolhedor, para com as diferenças e os diferentes. Afinal, não está escrito em nenhum manual de psicologia, neurociências, ou outra área, enfim, que as pessoas são iguais e devem agir umas conforme as outras, seguindo padrões de conduta, comportamento e aprendizagem socialmente aceitos e valorizados. É preciso aceitar e valorizar o tempo de cada ser, as potencialidades que estes estudantes com necessidades especiais possuem, respeitando as peculiaridades de cada deficiência, de cada ser e, portanto, respeitando esse sujeito, que é um cidadão de direitos.

Apesar das conquistas que tivemos até o momento, em termos de leis que asseguram a Educação Especial, ainda temos muito a alcançar. Destacamos, o apoio da família e a parceria família/escola como sendo, também, importantíssimo para o desenvolvimento destes estudantes. Mas infelizmente, as vezes as famílias não colaboram, não procuram ajuda médica, interrompem o tratamento dos filhos. Enfim, são muitos entraves que podem impedir ou dificultar o processo de inserção e permanência destes estudantes nas escolas regulares e conseqüentemente, na vida em sociedade.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e pratica em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.

COSENZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Marcia. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão**. São Paulo: Paulus, 2001.

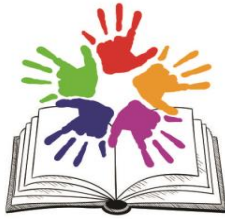
MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: Novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

\_\_\_\_\_; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valeria Amorim Arantes, org. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: pratica pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





**I SINEIL**  
I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: O QUE DIZEM OS DISCENTES DE PSICOPEDAGOGIA?

FERREIRA, Bruno Leonardo Batista<sup>2</sup>  
brunoleopico@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo teve por objetivo compreender a percepção de discentes de Psicopedagogia acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para tanto adotou-se a abordagem cultural que entende que o sujeito surdo pertence a uma comunidade que possui uma cultura e uma língua própria. Participaram do estudo 10 (dez) discentes do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sendo 4 (quatro) discentes do 2º período e 6 (seis) discentes do 5º período. A coleta de dados foi desenvolvida mediante a aplicação da Técnica das Redes Semânticas Naturais (RSN) a qual investigou através de uma associação livre de palavras o conhecimento dos discentes acerca do termo Libras. Posteriormente, foi apresentado um questionário sociodemográfico com três itens: idade, sexo e período. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa através dos parâmetros para análise da Técnica das RSN com o suporte do programa *Microsoft Excel* para a tabulação em planilhas. Os resultados mostraram uma rede de significados que coaduna com um conceito coerente acerca da Libras encontrado na literatura. O tamanho total da rede compreendeu 33 (trinta e três) palavras, todavia, o foco se voltou às 5 (cinco) palavras com maior peso semântico, compondo assim o núcleo da rede, formado pelas palavras definidoras que melhor representam a palavra-chave. As 5 (cinco) palavras que integraram o núcleo da rede foram, nessa sequência: comunicação, aprendizado, inclusão, sinais e interação. Conclusivamente, como proposta educativa do fortalecimento do conceito de Libras, sugere-se que sejam propagadas ações educativas no Curso de Psicopedagogia que apresentem nomenclaturas como língua e surdo, para que haja o estabelecimento consciente do entendimento de que a Libras é uma língua natural de comunicação e que esta língua pertence à comunidade surda brasileira. Ademais, há necessidade de disseminar esse conceito na formação acadêmica dos discentes de Psicopedagogia, tanto como forma de desmistificar algum conceito equivocado, tal como uma maneira de enfraquecer o preconceito social propagado no que se refere ao público surdo e à sua língua.

**Palavras-chave:** Língua Brasileira de Sinais. Cultura Surda. Psicopedagogia. Inclusão.

<sup>2</sup> Graduado em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); graduando em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

## **1 INTRODUÇÃO**

A língua de sinais da comunidade surda brasileira é a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A Libras é uma língua natural, com propriedades gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico com a capacidade de transmitir conceitos concretos e abstratos tais como sentimentos, emoções e qualquer outra forma de ideia e pensamento (QUADROS; KARNOPP, 2004). Essa língua é um meio legal de comunicação no Brasil desde 2002.

É fundamental compreender a ótica de discentes de Psicopedagogia acerca da Libras, entendendo que, o Psicopedagogo pode trazer contribuições significativas no contexto da educação de surdos, porquanto, urge a necessidade desse profissional compreender e promover atendimentos em Libras para os sujeitos surdos, para que de fato ocorra a inclusão do aluno surdo conforme a legislação vigente (CEZAR; FERREIRA, 2016). Partindo desse pressuposto, o presente estudo teve como objetivo: conhecer a percepção de discentes de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba acerca da Libras.

Destarte, a relevância em discutir essa temática reside na reflexão da formação dos alunos de Psicopedagogia no estudo de Libras, visando o despertar desses discentes à capacitação nessa área, apontando, por conseguinte, a sua aplicabilidade nas práticas psicopedagógicas no atendimento de demandas com indivíduos surdos. Outrossim, ao se debater esse tema se pretende socializar saberes que poderão possibilitar a articulação das áreas da Educação de Surdos e da Psicopedagogia, favorecendo assim o desenvolvimento educacional da pessoa surda ao contemplar a sua singularidade linguística.

## **2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E PSICOPEDAGOGIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional brasileiro tem sido tema de diversos debates educacionais nas últimas décadas. Nos últimos anos, houve um avanço significativo na produção científica acerca da Educação de Surdos o que resultou na promulgação de Leis que indicam um manejo específico de políticas educacionais a esse público alvo.

De acordo com Quadros (1997) e Cavalcanti (2011) o processo de Educação de Surdos perpassa por três modelos educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o

Bilinguismo. Essas propostas educacionais focavam-se, ora na inclusão desses alunos na classe regular, ora na classe especial ou na escola especial.

O Oralismo teve o objetivo de estimular a linguagem oral em termos terapêuticos. Para tanto, apenas a modalidade de língua oral deveria ser ensinada aos surdos e para a língua de sinais foi vedado o seu uso. A Comunicação Total defendia o uso de qualquer recurso linguístico para a interação. Havia um aglomerado de recursos usados simultaneamente: língua de sinais, o português, linguagem gestual e visual, textos e todo e qualquer material possível (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010). Esses dois modelos não trouxeram resultados significativos ao desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos surdos, pois ambos negavam a primazia da aquisição de língua de sinais como primeira língua natural em seu desenvolvimento.

Contrapondo os dois modelos supracitados, o Bilinguismo é a proposta educacional que possibilita ao sujeito surdo o uso de duas línguas no seu âmbito escolar, a Libras e o Português na modalidade escrita (QUADROS, 1997). O Bilinguismo tem sido o modelo educacional mais benéfico apresentado ao surdo, pois ele preserva o direito do surdo aprender Libras como sua primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua, em seu processo de desenvolvimento educacional.

Dentro do campo educacional, a atuação psicopedagógica se dá em diferentes contextos de atuação, sendo o institucional e o clínico os predominantes. Sendo assim, a práxis psicopedagógica na educação de surdos é um campo de atuação que lhe é próprio, seja atendendo surdos num contexto clínico, seja assessorando esses alunos junto ao professor e demais profissionais no contexto escolar. O Psicopedagogo, dentre os vários profissionais da educação, deve se capacitar no conhecimento de Libras para compreender e promover atendimentos aos surdos em língua de sinais, contemplando assim a sua singularidade e visando uma ação de equidade para com os surdos em relação aos ouvintes, que recebem atendimento em sua língua oral (CEZAR; FERREIRA, 2016).

Enfim, tudo tem cooperado para que de fato possamos chegar a um patamar de concretude inclusiva da pessoa surda na sociedade, e a Psicopedagogia não pode ficar à parte desse desencadeamento social e nem estar apática aos desafios para a formação educacional de surdos no Brasil.

### 3 MÉTODO

A presente pesquisa se caracteriza como exploratória, de análise qualitativa, compreendendo uma pesquisa de campo. Participaram desse estudo dez (10) alunos do Curso de Graduação em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sendo quatro (4) alunos do 2º Período e seis (6) do 5º Período. A escolha da amostra se deu por conveniência, não probabilística, participando aqueles que tiveram disponibilidade e concordância de participar.

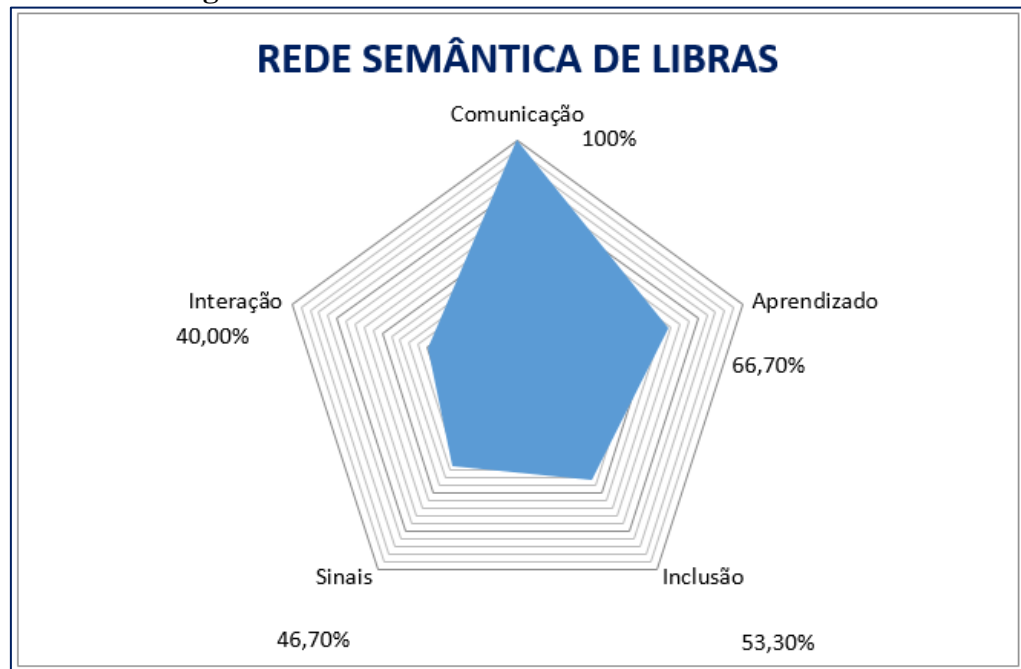
A coleta das informações sobre o termo Libras foi realizada através de uma associação livre de ideias que faz parte da Técnica das Redes Semânticas Naturais (FIGUEROA; GONZÁLES; & SOLÍS, 1981). Umhas folhas de papel com instruções com cinco espaços foram disponibilizadas aos discentes, sendo solicitado que fossem escritas 5 (cinco) palavras que viessem à mente ao ouvirem a palavra-chave Libras, num determinado tempo não divulgado (20 segundos). Passados os 20 segundos, foi solicitado que cada discente atribuisse valores numéricos de 1 (um) a 5 (cinco) para cada palavra definidora por eles escrita, sendo o número 1, a palavra que, no julgamento deles, tivesse total relação com a palavra-chave apresentada e, o número 5, para a que tivesse relação menor numa sequência hierárquica relacional de 1 a 5.

### 4 RESULTADOS

**Tabela 1:** Núcleo da Rede para o termo Libras

NR	PS	DSQ
Comunicação	15	100%
Aprendizado	10	66,7%
Inclusão	8	53,3%
Sinais	7	46,7%
Interação	6	40%

**Nota:** NR= Núcleo da Rede; PS= Peso Semântico; DSQ= Distância Semântica Quantitativa

**Figura 1:** Rede Semântica Natural do termo “Libras”

Os resultados mostraram uma rede de significados que coaduna com um conceito coerente acerca da Libras encontrado na literatura. O tamanho total da rede compreendeu 33 (trinta e três) palavras, todavia, o foco se voltou às 5 (cinco) palavras com maior peso semântico, compondo assim o núcleo da rede, formado pelas palavras definidoras que melhor representam a palavra-chave. As 5 (cinco) palavras que integraram o núcleo da rede, seguidas pelos valores percentuais da DSQ, são: comunicação (100%), aprendizado (66,7%), inclusão (53%), sinais (46%) e interação (40%).

Conquanto algumas palavras fundamentais tenham sido apresentadas de forma atenuada na lista completa, como é o caso das palavras língua e surdo, que são palavras intrinsecamente ligadas à temática da Libras e Cultura Surda, podemos afirmar que entre as cinco palavras com maiores pesos semânticos temos uma representação do conhecimento coerente e positiva, que não foge do contexto literário da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação da Técnica das Redes Semânticas Naturais e da análise dos dados coletados, com o termo descritor Libras, foi encontrada uma rede de significados que está em

harmonia com o que a literatura científica apresenta através de vários autores que fundamentam teoricamente o diálogo acerca da Libras. Portanto, como proposta educativa de fortalecimento do conceito de Libras, sugere-se que sejam propagadas ações acadêmicas no Curso de Psicopedagogia que apresentem nomenclaturas como língua e surdo, para que haja o estabelecimento consciente do entendimento de que a Libras é uma língua natural, como qualquer língua oral, e que esta língua pertence à comunidade surda.

De maneira uniforme, há necessidade de disseminar este conceito na formação acadêmica dos alunos de Psicopedagogia, tanto como forma de desmistificar o conceito, tal como uma forma de enfraquecer o preconceito social propagado no que se refere ao público surdo e o uso da sua língua. Com a discussão do tema espera-se que haja contribuição para a reflexão das possíveis conjecturas entre as áreas de estudo da Psicopedagogia e da Educação de Surdos, em que o conhecimento específico de cada área, quando corroborado, desemborque em um rico arcabouço teórico que subsidie a atuação psicopedagógica com pessoas surdas, otimizando uma aprendizagem significativa desse grupo de estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAVALCANTI, W. M. A. **Concepções de língua, linguagem e fala e sua aplicação no campo da surdez.** In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Libras**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 11-19.

CEZAR, A. P. F.; FERREIRA, A. P. **Práticas psicopedagógicas com alunos surdos.** In:

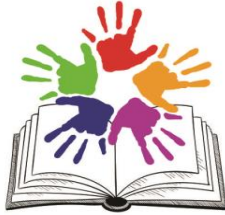
CAIERÃO, I.; HICKEL, N.; KORTMANN, G. (Orgs.). **A Psicopedagogia entre conhecimentos e saberes: fazer pensar escrever.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. p. 208-214.

FIGUEROA, J. G.; GONZÁLEZ, E. G.; SOLÍS, V. M. **Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas.** Revista Latinoamericana de Psicología. v. 13 (3), p. 447-458, 1981.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.



QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



**I SINEIL**  
I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **A INCLUSÃO DOS SURDOS NAS AULAS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NELSON BARBALHO**

ALBUQUERQUE, Allex Jânio de<sup>3</sup>  
BEZERRA, Roberto Diego<sup>4</sup>  
SILVA, Otávio Washington Lima<sup>5</sup>  
RÊGO, Lucielma Karla de Vasconcelos<sup>6</sup>

### **RESUMO**

A inclusão de surdos nas aulas sempre foi um desafio para as escolas e todos que fazem parte da sua estrutura. Nesta pesquisa realizada na Escola Estadual Professor Nelson Barbalho, no município de Caruaru, apresentamos dados coletados através de um questionário estruturado sobre a opinião de professores que trabalham com surdos, com o objetivo de analisar como os professores estão incluindo os surdos em suas aulas, coletando informações sobre métodos, dificuldades e a importância da inclusão no âmbito escolar. Foi verificado que todos os entrevistados não foram preparados para lidar com surdos em suas aulas, porém a presença de um intérprete de Libras é fundamental para que a inclusão ocorra com mais facilidade. Alguns professores têm revisto os métodos de ensino para facilitar a compreensão dos conteúdos. Chegamos à conclusão de que houve uma evolução nos últimos anos em relação à inclusão, com a presença de intérprete na sala de aula, com a obrigatoriedade da Libras como disciplina na grade curricular dos cursos de Licenciatura e de formação de professores, porém foi verificado que isto é pouco para que a inclusão possa ocorrer de forma satisfatória, pois os professores não se sentem preparados e gerando insegurança na interação entre os surdos e professores, verificamos assim a necessidade de haver uma conscientização dentro das escolas sobre o que é inclusão e de como pode ser realizada essa inclusão e como também um maior investimento em cursos preparatórios e em investimentos que possam ajudar os professores a promoverem essa inclusão.

**Palavras-chave:** Surdez. Inclusão. Libras. Educação.

<sup>3</sup> Autor (Associação Caruaruense de Ensino Superior / Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/ UNITA)

<sup>4</sup> Coautor (Associação Caruaruense de Ensino Superior / Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/ UNITA)

<sup>5</sup> Coautor (Universidade Federal da Paraíba), [otavioufpbibras@gmail.com](mailto:otavioufpbibras@gmail.com)

<sup>6</sup> Orientadora ((Associação Caruaruense de Ensino Superior / Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES/ UNITA), [lulibras@yahoo.com.br](mailto:lulibras@yahoo.com.br))

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), assim como toda criança tem direito a educação, todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação e seus pais também possuem o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. As escolas devem acomodar seus alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas e atender as necessidades diversificadas de seus alunos, adotando diferentes maneiras de aprendizagem, à fim de oferecer uma educação de qualidade para todos de acordo com os currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades, construindo currículos adaptados às necessidades de alunos e não o aluno se adaptar à escola.

A Secretaria de Educação Especial (2008) especifica que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, de forma que eliminem as barreiras que existem para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Pensando no aspecto da Educação Inclusiva atual, Basso e Capelline (2012) apontam o princípio de democratização como uma ferramenta para auxiliar a entrada dos alunos surdos nas escolas e gerar motivação para que eles permaneçam estudando, princípio este que está presente nas leis do país, especificamente na conversão sobre os direitos das pessoas com deficiência, que trouxe um novo padrão para a educação brasileira. Azanha (1995) coloca que a democratização se trata de uma forma inovadora de análise do discurso educacional, trazendo fatores como a qualidade de ensino, educação para a cidadania, defesa da escola pública e outros temas que buscam amenizar os problemas deste campo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96 assegura que os educandos surdos têm direito à “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Assim Flores et al. (2010) coloca que é essencial a formação de um profissional que atua com alunos deficientes na escola, pois, apesar de estar crescendo o número de profissionais formados nessa área à fim de mudar esta realidade de preconceito, tendo em vista que, não se podem negligenciar as necessidades de cada aluno, para que possa construir seu próprio conhecimento, de acordo com a capacidade

de se desenvolver e de se relacionar, em meio à sociedade e as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano.

Segundo Poletto e Fochi (2009), para o aluno surdo é fundamental a presença de um intérprete de Libras para mediar a comunicação entre o aluno e o professor em sala de aula. No entanto, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete. Para que o processo de inclusão seja consolidado, deve-se criar um ambiente favorável onde o aluno surdo sintam-se mais à vontade para desenvolver suas potencialidades e capacidades de aprender com maior facilidade.

O professor tem a tarefa de rever os métodos de ensino tradicionais e reducionistas, quebrando os paradigmas existentes, para que a educação passe a trazer prazer em aprender, pois na educação do surdo não se discute como eles aprendem, a lógica de raciocínio, como faz uso das informações ou de como ter acesso às suas reflexões e interpretações (FALCÃO, 2010).

Diante destas propostas problematizou-se o seguinte questionamento, como está ocorrendo a inclusão do aluno surdo nas aulas da Escola de Referência Nelson Barbalho? Com base nas análises propostas estimulou-se a apreciação de como ocorre de fato a inclusão de alunos surdos nas aulas da escola.

Frente ao exposto, o estudo se propôs a verificar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para incluir os alunos surdos, identificando quais as formas de inclusão destes nas aulas e explicar a importância de incluir os alunos nas aulas, pois são através de estratégias de ensino usadas pelos professores em suas aulas, que seus alunos podem ter uma participação mais ativa dos conteúdos proposto por eles e desta forma haverá uma maior inclusão no âmbito escolar.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (2006) é considerada deficiência física a alteração completa ou parcial de segmentos do corpo humano que podem comprometer suas funções normais, entre as deficiências físicas existentes, podemos citar a deficiência auditiva que é caracterizada pela perda parcial ou total da audição, podendo ser aferida através de um aparelho chamado audiograma, variando de acordo com seus graus e níveis. A surdez pode ser causada por partos e gestações que tenham histórico complicado, doenças ocorridas próximo ao nascimento da criança, podendo dificultar o diagnóstico, tendo

em vista que cerca de 50% dos casos são de origem desconhecida, a rubéola é uma das principais causas da surdez congênita em nosso país, portanto se faz necessário que todas as mulheres sejam vacinadas contra esta doença (REDONDO, 2000).

Segundo o MEC (2006) a área da saúde e a área educacional consideram a surdez em quatro diferentes níveis, sendo considerados respectivamente:

Pessoa com surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis [...]. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita. Pessoa com surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis [...]. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldades em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. [...]. Pessoa com surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis [...]. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual. Pessoa com surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral [...]. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais.

Libras surge pelas necessidades naturais dos seres humanos de usarem uma linguagem para expressar suas ideias, sentimentos e ações. Tendo em vista as dificuldades da aquisição da linguagem oral, a língua de sinais é tão complexa quanto à língua oral, esta língua pode variar com a nacionalidade ou regionalidade. A Libras foi oficializada através da Lei n. 10.436 (2002) se tornando legalmente reconhecida como um meio de comunicação e expressão, utilizando o sistema de linguagem visual Poker (2002) em seus estudos constatou que o problema da surdez não se localiza no retardo da linguagem oral em si, mas no que essa privação linguística provoca: impede o sujeito de se expressar, de explicar e de compreender diferentes situações ocorridas no ambiente ao seu redor. Para enfrentar esta situação, é necessário oferecer ao sujeito instrumentos simbólicos (língua oral ou gestual) o mais precoce possível, para que sejam oportunizadas as trocas simbólicas entre o sujeito e o meio em que se encontra. Só assim a surdez não prejudica as funções cognitivas do indivíduo.

A língua de sinais é a língua natural dos surdos, pois desde criança é adquirida de forma espontânea, alguns profissionais a consideram como apenas gestos simbólicos. A partir da aquisição de uma linguagem, a criança passa a construir sua personalidade através de diálogos com outras pessoas, trocando sentimentos e ideias, podendo entender o que se passa na realidade em que vive. A criança pode desenvolver a língua de sinais mais facilmente, se for colocada em contato constante com um adulto surdo fluente em Libras (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Santoro (1996), afirma que o fato de ser surdo não limita a inteligência, a capacidade e o desenvolvimento, apontando estudos que relatam atraso acadêmico, porém ressalta que este pode decorrer do desempenho linguístico e não da capacidade intelectual, observando que o desenvolvimento de uma criança vai depender da sua aquisição da linguagem. As línguas de sinais são as melhores formas de o surdo adquirir uma linguagem completa e eficaz, assim como o sujeito ouvinte. (LARCEDA, 1998).

De acordo com Quadros (1997), a -motora, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias. No Brasil foi aprovado o decreto N° 186 (2008), determinando que os Estados devem promover e assegurar a realização de todos os direitos humanos para todas as pessoas com deficiência, sem sofrer discriminação em relação à sua deficiência.

Entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas e sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança (MANTOAN, 2006).

A Declaração de Salamanca (1994) aponta que um dos fatores determinantes para o sucesso da educação inclusiva, é que todos os professores tenham uma formação adequada, onde possam ser capazes de avaliar as necessidades especiais, a adaptação do conteúdo curricular, usar recursos tecnológicos, individualização de procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com os pais e especialistas, à fim de chegar na melhor forma de colocar em prática a educação inclusiva.

Com relação à inclusão de alunos surdos, Quadros (2004) afirma que a presença de um intérprete na sala de aula é essencial para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. Frias (2010, p. 13) coloca que a inclusão destes alunos surdos na escola deve contemplar um processo de mudanças e adaptações no currículo e no sistema educacional, alterando as formas de ensino, metodologias e formas de avaliação, buscando favorecer o aprendizado destes alunos, pois, mesmo diante dos desafios, cabe ao professor criar condições para que a escola consiga atingir o objetivo de promover a inclusão escolar.

Infelizmente, este processo não está ocorrendo como deveria, pois, professores afirmam que faltam investimentos do governo em cursos de capacitação e desconhecem formas de adaptar suas aulas para atender as demandas, visto que, continuam ministrando suas aulas de forma tradicional, sem proporcionar mudanças para suprir as necessidades de alunos com deficiência (GONÇALVES, 2013).

Monteiro e Manzini (2008) relatam que professores ficam inseguros, por não se sentirem preparados na sua vida acadêmica para lidar com deficientes isto acaba gerando um sentimento de medo de não conseguir ensinar aquele aluno, onde muitas vezes nem são informados sobre o ingresso desse aluno em suas classes, isto significa que existem professores que não estão preparados para atender as necessidades destes alunos. Por outro lado, Oliveira (2012) coloca que existem professores que estão cientes da importância de se aprimorarem no que se diz respeito à inclusão, e por conta própria buscam cursos e pós-graduação em educação especial que abrangem uma série de deficiências entre elas a surdez, trazendo a possibilidade de se atualizar e aprender mais.

Algumas faculdades começaram a oferecer em 2005 a disciplina de Libras em seus cursos de licenciatura e nos de educação especial, porém, a carga horária é muito pequena, alguns cursos oferecem apenas 35 horas e em outros, 70 horas, dando aos alunos apenas uma noção básica de uma língua que é tão complexa e precisa de aprofundamento para se obter o domínio (OLIVEIRA, 2012).

### **3 METODOLOGIA**

Foi realizado um estudo descritivo, a fim de descrever de forma organizada a maneira como os fenômenos da ideia central deste trabalho ocorrem, através da coleta de dados. Também foi utilizado um estudo exploratório, a fim de verificar mais informações sobre o objeto de estudo (BOENTE; BRAGA, 2004). Envolvendo entrevistas com pessoas que possuem experiências relacionadas ao tema pesquisado. (PRESTES, 2007; GIL, 2002). O estudo analítico assume a característica de aprofundar-se sobre o objeto estudado na tentativa de explicar o contexto do fenômeno.

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores da Escola Estadual Professor Nelson Barbalho, no município de Caruaru, utilizando a abordagem qualitativa com intuito de conhecer como ocorre a inclusão de alunos surdos nas aulas da escola, verificou-se quais as dificuldades que são enfrentadas pelos professores para a inclusão de alunos surdos, identificando formas de incluir estes alunos nas aulas e explicando a importância da inclusão destes alunos nas aulas.

Para adquirir as informações e atingir os objetivos propostos, com base nos estudos de Günther (2003) preferiu-se a utilização do questionário estruturado, pois permite garantir o anonimato do entrevistado, fator que contribui para que o mesmo se sinta mais à vontade,



podendo ser mais sincero ao responder as perguntas, com base nas experiências e opiniões que se têm sobre a ideia central, através de perguntas abertas e fechadas, permitindo-se um espaço para novas reflexões, tendo como base os questionamentos elaborados para a entrevista, levando em conta a base teórica da investigação e as informações que o pesquisador pode obter sobre o fenômeno social.

Como critérios de inclusão, responderam ao questionário todos os professores, que ministram aulas para os alunos surdos da Escola Estadual Professor Nelson Barbalho, que aceitaram participar da pesquisa após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, e foram excluídos os que estavam de férias, licença, não ministram aulas aos surdos e que se recusaram a participar da pesquisa. Diante dos critérios expostos, dos 09 professores apenas 04 professores participaram da pesquisa.

Nesta pesquisa serão usadas as seguintes categorias de análises: I - **A percepção do professor em relação a inclusão educacional**, que vai abordar se a presença de um interprete é suficiente para promover a inclusão de surdos nas aulas, qual a importância da inclusão destes alunos surdos na escola e como o professor classifica a evolução da inclusão na escola nos últimos anos e II - **As dificuldades encontradas para incluir e como é realizada a inclusão dos alunos surdos nas aulas**, que aborda quais são os maiores obstáculos que encontram ao ministrar aula com alunos surdos, se sua formação o preparou para trabalhar com surdos em suas aulas, faz alguma alteração nos métodos para favorecer a inclusão destes alunos surdos, qual a percepção do professor com relação à aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos surdos e qual o ponto de vista do professor em relação a forma que a escola trabalha na atualidade em relação ao aluno surdo.

A pesquisa atendeu a Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, através do parecer: 2.225.794/2017, onde a elaboração do trabalho prezou pelos princípios éticos dos sujeitos e tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e os procedimentos éticos com os sujeitos tiveram como fundamento a normativa 466 de 12 de dezembro de 2012.

#### **4 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Foram coletados os dados através de um questionário estruturado de acordo com Günther (2003), os resultados estão expostos em gráficos que serão elaborados pelos alunos (perguntas fechadas) ou usaremos a fala dos professores (perguntas abertas) para serem

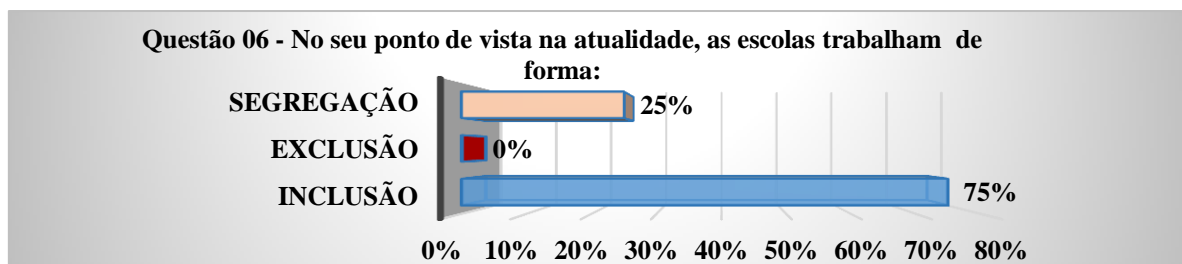
analisados e avaliados de forma mais perceptível, a fim de se chegar às conclusões da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são 09 professores que atuam na Escola Estadual Nelson Barbalho e que compuseram a população do estudo, 05 não participaram do estudo, tendo a participação de 04 professores. Na pesquisa, os questionários foram entregues pessoalmente aos 04 professores e todos responderam e entregaram no mesmo dia, dos 04 professores que participaram da pesquisa 01 é mulher e 03 homens, com faixa etária entre 32 e 57 anos e todos os professores ensinam no 2º ano D do ensino médio e tem 03 alunos surdos. Todos os participantes da pesquisa possuem formação em Licenciatura, sendo 02 em Letras, 01 em Matemática e 01 em Educação Física.

Diante desses dados, percebemos que os participantes da pesquisa, possuem formações dentro da sua área de atuação, porém a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96 garante que os alunos surdos tenham “professores com especialização adequada do nível médio ao superior e professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos surdos nas classes comuns”, infelizmente não é o que encontramos nas instituições educacionais, por que alguns professores acreditam que os surdos são alunos do intérprete e não deles e isso também é um fator que faz com que os professores não busquem uma capacitação adequada para trabalhar com esses alunos.

## A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Gráfico 1

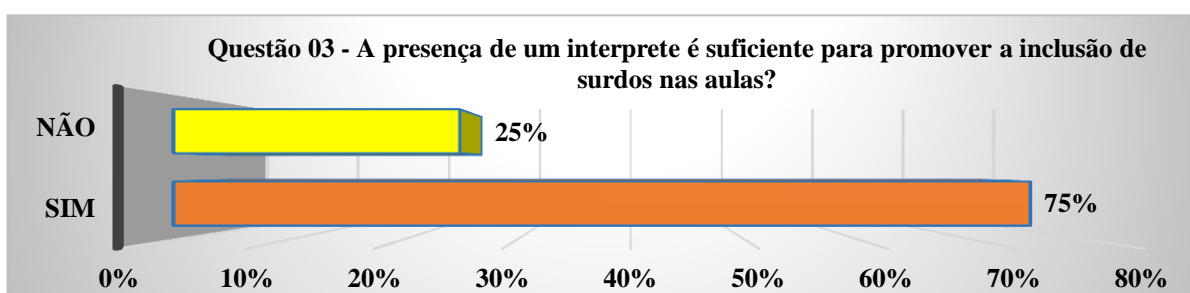


Fonte: elaborado por aluno.

Na questão 06, o gráfico acima mostra que 75% dos participantes afirmaram que a escola trabalha sim de forma inclusiva e 25% alega que a escola trabalha de forma segregada e nenhum dos participantes acha que a escola trabalha de forma exclusiva. É interessante que

nenhum professor acredite que a escola exclui, quando ele se contradiz afirmando na categoria de análise três onde abordam, “As dificuldades encontradas para incluir e como é realizada a inclusão dos alunos surdos nas aulas”, na questão 01 se a formação deles os preparou para trabalhar com o aluno surdo em sala de aula e eles afirmam que não, como uma escola pode trabalhar de forma inclusiva se os professores não sabem trabalhar com os alunos surdos?

Gráfico 2



Fonte: elaborado por aluno.

De acordo com Flores et al. (2010) a formação do docente é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficientes na escola, não podendo assim negligenciar as necessidades de cada aluno, para que possa construir seu próprio conhecimento, de acordo com a capacidade de se desenvolver e de se relacionar, em meio à sociedade e as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano.

Na questão 03, 75% dos professores acreditam que apenas a presença do intérprete em sala de aula é suficiente para promover a inclusão dos alunos surdos e 25 % dos professores afirmam que não é suficiente. Infelizmente é muito comum essa visão em relação à presença do intérprete e a inclusão, pois é evidente a falta de conhecimento dos docentes em relação à verdadeira inclusão, porque só a presença do intérprete de Libras não prove a inclusão do surdo nas instituições educacionais, segundo Poletto e Fochi (2009) não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas como intérprete. Para que o processo de inclusão seja consolidado, deve-se criar um ambiente favorável onde o aluno surdo sinta-se mais à vontade e sejam realizadas adaptações para que suas potencialidades e capacidades de aprender sejam desenvolvidas com maior facilidade.

Na sétima pergunta do questionário, aborda-se a opinião do professor sobre a importância de incluir o surdo na sala de aula. Em meio aos professores que responderam à

questão, os professores 02 e 04 alegam que a importância da inclusão é ótima para os alunos e ainda de acordo com os dados coletados, os outros dois participantes apontam sobre essa questão, conforme os exemplos abaixo:

**Exemplo 01** – Questão 07 (Resposta professor 03): - **Em sua opinião, qual a importância da inclusão destes alunos surdos na sala de aula?** - *Todos têm direito à educação e não seria diferente com os surdos. Porém ainda é difícil incluir sendo da forma que é.*

**Exemplo 02** – Questão 07 (Resposta professor 01): - **Em sua opinião, qual a importância da inclusão destes alunos surdos na sala de aula?** - *A inclusão social deve começar pela a sociedade.*

Baseado nos relatos dos participantes da pesquisa acima citados, os professores 02 e 04, alegam a inclusão como “ótima” e o professor 03 concorda com a Constituição Federal que todos têm direito a educação, pois todos somos iguais diante da lei, mas infelizmente é evidente que as instituições educacionais estão integrando e não incluindo e percebemos isso na formação dos professores, na postura da escola através dos seus currículos. O professor 01 afirma que a sociedade é quem deve ser a base para inclusão. O teórico Frias (2010) trata a inclusão dos alunos Surdos dentro de uma metodologia adequada, avaliações adaptadas as peculiaridades dos surdos e adaptações nas formas de ensino, pois a presença desse aluno requer um professor que identifique a necessidade dos alunos surdos e cabe aos mesmos elaborar estratégias e métodos de ensino mais adequados para a aprendizagem dos alunos Surdos.

## **AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA INCLUIR E COMO É REALIZADA A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NAS AULAS**

Na segunda pergunta do questionário, requer a opinião do professor sobre os obstáculos e dificuldades, dilemas, encontrados por eles nas suas aulas com os alunos surdos. Em meio aos professores que responderam à questão, os professores 01 e 04 alegam “*que a falta de conhecimento e formação dificultam meu trabalho*” e os outros dois professores apontam sobre essa questão, conforme os exemplos abaixo:

**Exemplo 03**– Questão 02 (Resposta professor 02): - **Quais são os maiores obstáculos, dificuldades, dilemas, com que se depara ao ministrar aula com alunos surdos na sala de aula?** - *São muitas as dificuldades.*

**Exemplo 04** – Questão 02 (Resposta professor 03): - **Quais são os maiores obstáculos, dificuldades, dilemas, com que se depara ao ministrar aula com alunos surdos na sala de aula?** - *No meu caso, leciono inglês e geralmente trabalho com música, não há como inclui-los na atividade.*

Na questão 02, o professor 02 disse que são muitas as dificuldades, porém não detalha quais são e o professor 03 acredita que por ensinar Inglês, não tem como adaptar a aula para surdos. Monteiro e Manzini (2008) relatam que professores ficam inseguros, por não terem tido um suporte em sua formação, para lidar com deficientes em suas aulas. Por outro lado, Oliveira (2012) coloca que existem professores que reconhecem esta necessidade e fazem cursos de capacitação relacionados à inclusão e educação especial por conta própria, para assim poder incluir seu aluno surdo.

A primeira pergunta do questionário busca saber se a formação do professor o preparou para trabalhar com o surdo em sala de aula. Em meio aos professores que responderam à questão, os professores 01 e 02 alegam “Não” e os outros dois professores apontam sobre essa questão, conforme os exemplos abaixo:

**Exemplo 05** – Questão 01 (Resposta professor 03): - **Em sua formação você foi preparado para lidar com surdos em suas aulas?** - *na época que fiz a graduação, a disciplina de LIBRAS ainda não fazia parte da grade.*

**Exemplo 06** – Questão 01 (Resposta professor 04): - **Em sua formação você foi preparado para lidar com surdos em suas aulas?** - *Não fui formado para lidar com alunos surdos.*

Na questão 01, complementando a resposta do professor 03 que foi bastante relevante, pois na época da sua formação, realmente não havia essa disciplina na grade, porém na formação continuada, os professores podem fazer um curso de Libras por opção, mas infelizmente são poucos os professores que escolhem fazer esse curso por acharem a Libras difícil. De acordo com o Decreto 5.626 (2005) algumas instituições de ensino superior ofereceram em 2005 a disciplina de Libras obrigatoriamente nos cursos de licenciatura, mas de acordo com Oliveira (2012) infelizmente a carga horária ainda é muito pequena, dando aos alunos suma noção básica da Libras, que é tão complexa e para se ter um domínio seria necessário um conhecimento maior, isso não interfere que os professores que não tiveram essa disciplina não busquem se especializar para trabalhar com o surdo.

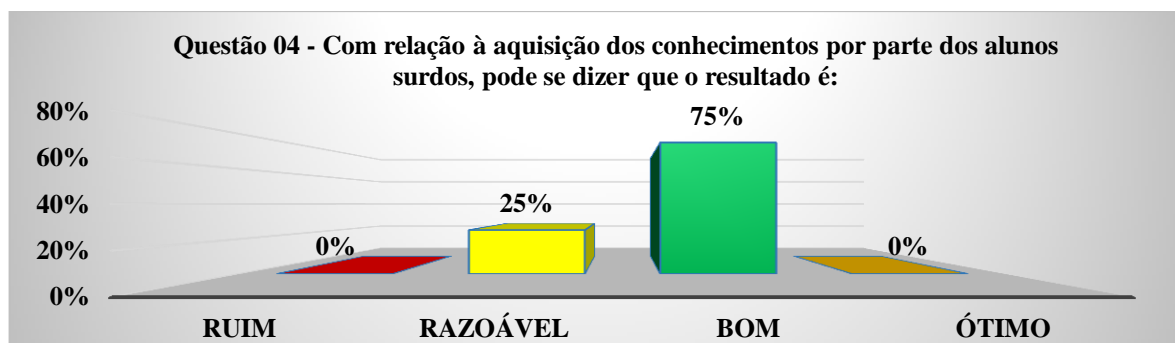
Gráfico 3



Fonte: elaborado por aluno.

Já na questão 05, 50% dos professores afirmam que fazem alterações nos métodos para favorecer a inclusão dos alunos surdos e os outros 50% dos professores afirmam que não fazem nenhuma alteração para incluir os alunos surdos. Dos 50% que fazem alterações em seus métodos, o professor 01 alega que “*procuro usar métodos para incluir os surdos em aulas práticas e também utiliza recursos visuais com a data show*” e o professor 04 também afirma que sim “*algumas vezes tenho revisto o conteúdo para facilitar o aprendizado*”. Os professores 02 e 03 disseram que não fazem alteração em seus métodos de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96 em seu Artigo 59 falas sobre a seguridade que os educandos com deficiência têm em relação aos sistemas de ensino e que eles têm o direito de terem métodos, recursos educativos e currículos, que atendam às suas peculiaridades, professores especializados para atenderem esses alunos, seja em nível superior ou médio ou professores do ensino regular que sejam capacitados para uma maior integração desses alunos especiais em sala regular.

Gráfico 4



Fonte: elaborado por aluno.

Na questão 04, 75% dos professores afirmam que o resultado é bom e 25% dos professores disseram que a aquisição dos surdos na sala de aula é razoável. Segundo Santoro (1996), afirma que a surdez não limita a inteligência, a capacidade e o desenvolvimento, existem pesquisas que mostram atraso acadêmico, mas destaca que a causa pode ser por causa do desempenho linguístico e não da capacidade intelectual, se faz necessário entender que o desenvolvimento do aluno depender da aquisição da linguagem.

Na oitava pergunta do questionário, busca-se saber a opinião do professor sobre a evolução da inclusão na escola nos últimos anos. Em meio aos professores que responderam à questão, os professores 01 e 04 afirmam que a evolução da inclusão na escola nos últimos anos é *ótima* e os outros dois professores apontam sobre essa questão, conforme os exemplos abaixo:

**Exemplo 07** – Questão 08 (Resposta professor 02): - **Como você classifica a evolução da inclusão na escola nos últimos anos?** – *Fraca.*

**Exemplo 08** – Questão 08 (Resposta professor 03): - **Como você classifica a evolução da inclusão na escola nos últimos anos?** - *Não acredito muito nessa inclusão. É mais para quantidade do que qualidade.*

De acordo com professor 03 se busca mais quantidade do que qualidade e o teórico Gonçalves (2013) coloca que o processo de inclusão não ocorre como deveria, professores afirmam que faltam investimentos do governo, por tanto grande parte continua ministrando as aulas de forma tradicional, sem fazer alterações nos métodos para atender as necessidades de alunos com deficiência.

## 4 CONCLUSÃO

Ao analisar os resultados obtidos, concluiu-se que houve uma evolução do sistema educacional e da sociedade em relação aos recursos que auxiliam na inclusão, porém foi verificado que esta evolução não é suficiente para que a inclusão ocorra de forma satisfatória, pois na realidade o que ocorre nas instituições educacionais em todos os níveis é uma integração dos alunos surdos e os professores não se sentem preparados para lecionar para surdos, e não procuram se preparar através da formação continuada, pois é mais fácil transferir esta responsabilidade para o interprete de Libras, verificamos assim a necessidade



de maior investimento em cursos preparatórios, conscientização através de palestras, cursos, roda de conversas e intervenções nos encontros pedagógicos, até mesmo com os intérpretes e surdos nestas reuniões dentro das escolas, pois os próprios intérpretes podem ajudar os professores nesse processo de adaptações de suas aulas e também aumentar os recursos para que os professores possam promover essa inclusão.

## 5 REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

BASSO, S. P. S.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em LIBRAS**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, UFSCar, v. 6, n. 2, p. 491 – 512. Nov. 2012.

BOENTE, A.; BRAGA, G. **Metodologia científica contemporânea**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

BRASIL. DECRETO FEDERAL Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008. **Dispõe sobre a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: O Congresso Nacional. ...2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 12 Out 2016.

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

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Campinas, vol. 26, n 91, p 583-59, Maio/Ago. 2005.

FALCÃO, L. A. S. **Cognição Visual e LIBRAS: conhecendo novos diálogos**. Recife: Editora do Autor, 2010.

FLORES, P.P.; KRUG, N.H. **Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, nº 150, 2010.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> acesso em: 18 de Nov. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. – Atlas, São Paulo – SP, 2002.

GONÇALVES, H. B. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 15 Nov. 2016.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01)**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em: <http://www.psiambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 3 Dez. 2017

LACERDA, C. B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Cadernos CEDES, vol. 19, n. 46, Campinas, set. 1998.

MANTAON, M.T.E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão**. Educação Infantil. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>> Acesso em: 17 Nov. 2016.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52.

OLIVEIRA, F. B. **Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras**. Mandaguari-PR, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/271-270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 Nov. 2016.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. Tese de doutorado. UNESP – Marília, 2002.

POLETTI, N. C.; FOCHI, P. S. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de Passo Fundo**. Cuiabá-MT, Outubro, 2009. Disponível em: <[http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971marcos\\_giovane.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971marcos_giovane.pdf)>. Acesso em: 15-05-2016.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3ª ed. São Paulo: Rêspel, 2007.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REDONDO, M. C. F. **Deficiência auditiva-**/ Maria Cristina da Fonseca Redondo, Josefina Martins Carvalho. – Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

SANTORO, B.M.R. **Contando histórias, programando o ensino: a literatura na pré-escola com alunos surdos**. Campinas: PUCCAMP. 1996.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 05 de Set. de 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 Nov. 2016.



**I SINEIL**

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**

Em João  
Pessoa, PB

**COMO SE DESENVOLVE O PROCESSO DO APRENDIZADO DOS  
ALUNOS ESPECIAIS E SUAS RELAÇÕES COM OS DEMAIS ALUNOS  
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS,  
GARANHUNS – PE**

GALVÃO, Érica Raiane de Santana<sup>7</sup>

CARLI, Caetano de<sup>8</sup>

**RESUMO**

O presente trabalho discorre sobre o desenvolvimento do aprendizado dos alunos especiais e as suas relações com os demais alunos. Tratamos sobre algumas das dificuldades encontradas devido à ausência de recursos, à falta de formação específica e a necessidade de se adequar o currículo. O objetivo geral do presente artigo é: discorrer acerca do desenvolvimento do processo do aprendizado dos alunos especiais e suas relações na escola municipal São Francisco de Assis, Garanhuns – PE. Para tanto, os objetivos específicos são: a) Realizar um breve levantamento histórico da educação inclusiva no Brasil para melhor compreensão das dificuldades e avanços; b) estabelecer a relação entre o currículo e a educação inclusiva. Há uma necessidade de se falar sobre o tema aludido para que tenhamos uma maior compreensão de como ocorre o processo do aprendizado dos alunos, para refletirmos sobre os desafios da educação inclusiva e possíveis melhorias. A relevância da discussão consiste em que todos os envolvidos na educação inclusiva devem ter uma melhor compreensão sobre o tema para que estejam preparados para atender os alunos com necessidades especiais, promovendo assim uma educação de melhor qualidade. Os principais autores com os quais dialogamos são: Mantoan (2003), Carvalho (2000, 2004), Stoer e Cortesão (1999), Ferreira e Ferreira (2004), Kishimoto (2003). Os nossos resultados apontam para a necessidade de formações específicas que viabilizem métodos para facilitar o ensino, maneiras para avaliar os alunos e utilização de recursos para aplicar o ensino. Pontuamos ainda a relevância da utilização da ludicidade como um recurso fundamental para diversas práticas educativas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Aprendizado. Relações.

**1 INTRODUÇÃO**

<sup>7</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco. [ericaraiane7@gmail.com](mailto:ericaraiane7@gmail.com)

<sup>8</sup>Universidade Federal Rural de Pernambuco. [caetanocarli@gmail.com](mailto:caetanocarli@gmail.com)

A educação inclusiva é um tema recorrente que gera muitas discussões e reflexões. Há algum tempo, os alunos com deficiência eram atendidos em escolas especiais, mas esta realidade mudou e os alunos são atualmente atendidos em escolas regulares, proporcionando-lhes assim, uma abertura para novos olhares, oportunidades, vivências e visões do mundo. São grandes os desafios. Mas é importante o aperfeiçoamento do trabalho dos professores, profissionais de apoio, gestores e coordenadores, para que seja proporcionada uma melhor adaptação e melhor desenvolvimento cognitivo.

Neste artigo procuramos discorrer sobre o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, o modo como são avaliados e as relações de alunos especiais com os demais alunos na escola. Há uma necessidade de se falar sobre o tema aludido para que tenhamos uma maior compreensão de como ocorre esse processo, para refletirmos sobre os desafios da educação inclusiva e possíveis melhorias.

Paulo Freire, em seu livro intitulado “Pedagogia do Oprimido” (2005, p. 56) discorre:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Este reconhecimento nos leva a refletir sobre como é essencial despertar nos alunos o desejo de aprender, realçando as suas capacidades, motivando-os, demonstrando que eles são capazes de vencer as limitações. Na educação inclusiva, o aluno deve estar agregado, recebendo todo o apoio para o aperfeiçoamento de suas capacidades.

A relevância da discussão sobre a educação inclusiva está em que todos os envolvidos na escola devem buscar uma melhor compreensão sobre o tema, para que estejam preparados para atender os alunos com necessidades especiais, promovendo assim uma educação de melhor qualidade e os auxiliando em seu desenvolvimento psicológico e intelectual, no reconhecimento do mundo ao seu redor e afins. Todos os que participam da vida escolar dos alunos podem contribuir, motivando-os para o estudo e auxiliando-os na abertura das cortinas do saber.

Este artigo procura contribuir para a reflexão entre o currículo e a prática. A pesquisa desenvolvida auxilia os docentes a pensar no seu fazer pedagógico, refletindo nas possibilidades de aprendizado e nos avanços que os alunos podem obter no decorrer do ano

letivo. O trabalho conjunto de todos na escola em prol da educação inclusiva, deve ser para possibilitar a integração dos alunos naquele ambiente, com um contínuo acompanhamento e estímulo para que barreiras sejam superadas e para que haja uma melhor vivência dos alunos no espaço escolar. Desse modo, a escola será um ambiente prazeroso e propício para o desenvolvimento da aprendizagem e construção do conhecimento.

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Discorrer acerca do desenvolvimento do processo do aprendizado dos alunos especiais e suas relações na escola municipal São Francisco de Assis, Garanhuns – PE.

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

Realizar um breve levantamento histórico da educação inclusiva no Brasil para melhor compreensão das dificuldades e avanços;

Estabelecer a relação entre o currículo e a educação inclusiva.

## **2 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola São Francisco de Assis, localizada no Bairro Boa Vista, no Município de Garanhuns - PE. É uma escola pública municipal que atende alunos que moram nesse bairro e também alunos que moram no Bairro Cohab 2. A escola possui uma sala de direção, sala de secretaria, sala de leitura, cozinha, dois banheiros, almoxarifado, dois pequenos pátios, salas de aula, além de um anexo localizado na escola Simoa Gomes. O prédio da escola é alugado há mais de vinte anos. O número total de alunos é 421. Neste estabelecimento funciona do primeiro ao quinto ano.

Este trabalho surgiu a partir de observações de como os alunos com necessidades especiais se comportam e são atendidos na escola. Como eles são recebidos, como esse suporte é fornecido para escola receber estes alunos que necessitam de um amplo trabalho para um desenvolvimento mais eficaz de ensino-aprendizagem. Através de observações,

entrevistas e coletas de dados foi possível verificar a maneira como eles se relacionam, como se desenvolve o aprendizado deles, como são avaliados e os desafios presentes na educação inclusiva.

O tipo de pesquisa é etnográfica, com abordagem qualitativa e estudo de campo. Segundo as autoras Eckert e Rocha (2003, p. 3) “a etnografia consiste em descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como observação e conversações, desenvolvidas no contexto de uma pesquisa”. Portanto é através desta perspectiva teórica e metodológica que buscamos descrever e analisar o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, práticas educacionais dos professores, além das perspectivas e desafios da educação inclusiva.

### **3 SURGIMENTO E BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Declaração de Salamanca é o ponto de partida para a educação inclusiva. Foi um documento formulado na Espanha que trata da exclusão no âmbito escolar. O documento evidencia a necessidade de todos terem direito à educação.

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Observamos que essa declaração sugere que nenhuma criança fique em desvantagem em detrimento de outra devido as suas especificidades. A educação inclusiva nasce para atender essas crianças que fazem parte da minoria linguística e étnica, conforme supracitado.

De acordo com uma pesquisa desenvolvida pela Unicamp “A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar”, a partir de 1854, instituições de caráter privado foram criadas para dar assistência aos deficientes. Em 1957, já assumida pelo poder público, foram lançadas diversas campanhas para atender em específico cada uma das deficiências, sobretudo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Já em 1972 foi proposta uma estruturação da educação especial no país, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, que atualmente é a Secretaria de Educação Especial. Podemos observar algumas das

conquistas da educação inclusiva, que foi sendo reconhecida e tomando proporção ao longo do tempo. Foi percebida a necessidade de uma específica assistência aos deficientes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN), fica esclarecido como deve ser o espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino comum. No Capítulo V, Art 58. e Art. 59 de mencionado dispositivo discorrem:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Com base nos artigos mencionados, verificamos o padrão de organização para a educação especial, onde é proposto um serviço de apoio quando necessário. É estabelecido currículo adequado, métodos e uma organização que atenda às necessidades dos educandos. Pontuamos que os professores devem ter especialização adequada para que haja uma integração dos alunos nas classes. O professor será um mediador e facilitador deste processo de adaptação e integração. Observamos que a educação especial objetiva que os educandos tenham uma integração na vida em sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 define que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). A educação inclusiva é a confirmação de direitos humanos, i.é, “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e



participando, sem nenhum tipo de discriminação” (cf. BRASIL, 2007, p. 2). Inclusive essa afirmação vai de encontro com a Lei 5692/71 que defendia uma segregação na educação inclusiva. Podemos refletir que a educação especial foi pensada sob duas perspectivas: os alunos especiais em escolas especiais e os alunos especiais em escolas comuns, mas tendo um atendimento especial. Podemos refletir que os alunos especiais excluídos da escola regular seriam excluídos de uma vivência que a escola comum oportuniza.

O sentido que deve ser compreendido e defendido é que os alunos não devem ser excluídos da sociedade, pois o ideal é que eles sejam agregados, compreendidos e envolvidos. Oportunidades devem ser igualmente oferecidas a eles. Porém a inclusão na escola deve ser muito bem compreendida por todos, para que ela aconteça de modo efetivo. Mantoan (2003) e Carvalho (2000, 2004) consideram a proposta da educação inclusiva como o caminho fundante de uma escola igualmente inclusiva, acolhedora dos alunos, em suas singularidades e diferenças, cujo alvo básico é a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva. Com esta afirmação dos autores supracitados podemos ver a inclusão como uma porta aberta para que os alunos especiais possam estudar e crescer intelectual e psicologicamente.

### 3.1 RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Podemos perceber que deve haver um engajamento por parte de todos para que a educação inclusiva se desenvolva cada vez mais. É maravilhoso ver os alunos especiais se relacionando com outros alunos, avançando em seus conhecimentos e tendo a oportunidade de vivenciar novas experiências.

Os professores devem ter um olhar sobre a diversidade encontrada em sala, não somente com respeito aos alunos com necessidades especiais, mas com respeito a todos os alunos. No Pacto Nacional da Educação pela Idade Certa, ao proporem a elaboração de currículos culturalmente orientados, Moreira e Candau defendem, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), a superação do “daltonismo cultural”.

Elaborar currículos culturalmente orientados demandas uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes

como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (p. 31).

O currículo deve ter propostas inclusivas que compreendam as diferenças. Pois isso facilitará o aprendizado dos alunos. É uma compreensão de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo. Os alunos têm suas especificidades, que devem ser reconhecidas e valorizadas.

O aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis. Repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, requer que pensemos, como Moreira e Candau (2007, p. 31), na relação entre currículo e cultura (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, ressaltamos que é preciso pensar em práticas de ensino que potencializem uma educação transformadora, devemos refletir sobre a necessidade de novos enfoques no processo de ensino e aprendizagem fornecido aos educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o currículo como:

Ferramenta básica da escolarização, que busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998).

O educador deve adequar o currículo a realidade e necessidade dos alunos, oportunizando assim uma valorização da diversidade em sala. Quando o educador tem esse olhar atento às diversidades, ele se reporta a utilização de diferentes métodos necessários para que os alunos aprendam e isto possibilita significativos avanços no processo de aprendizagem.

Na coleta de dados foi possível verificar como é necessária uma preparação da formação docente e de profissionais de apoio para atender os alunos em suas especificidades; consequentemente, para que haja adaptações necessárias do currículo, deve-se ter uma preparação e capacitação dos educadores. Conforme Ferreira e Ferreira (2004, p. 32):

Embora a existência de um projeto pedagógico próprio possa ser um aspecto importante para favorecer a inclusão do aluno com deficiências na escola e na sala regular, o que temos percebido é que esse projeto é mais uma peça burocrática que

foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto, não capacitou educadores na elaboração de projetos, nem na atualização destes ao administrar o processo educacional.

Devido a esses fatores é dificultoso que aconteça de fato uma inclusão. Na entrevista que foi realizada durante a coleta de dados, houve uma resposta que devido às dificuldades encontradas, muitas vezes os alunos só estão inseridos ali, mas falta acontecer à inclusão de fato. Nesse recorte teórico citado é possível respaldar isso. Uma lógica escolar excludente não pode gerar uma educação inclusiva.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A escola recebeu dezesseis alunos especiais, com diversas dificuldades como: autismo, deficiência intelectual (grau leve ao grave), surdez, afins. Podemos verificar que há um grande número de alunos especiais e isso motivou a pesquisa para uma investigação de como sucedem as relações destes alunos com os demais e como se desenvolve o processo de aprendizado desse alunado.

Na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, podemos detalhar um pouco a sala do 4º ano, onde há 3 alunos com deficiência. O aluno 1 interage bem com os colegas, porém, em alguns momentos, ele desperta temor, devido a ser bem mais alto que os demais e por muitas vezes ficar agressivo. Ele tem 19 anos e está numa sala de 4º ano, ou seja, fora da faixa etária. O aluno 2 não interage bem porque é agressivo, não se dá bem com o aluno 1 e isso acarreta muitos desentendimentos. A aluna 3 interage bem com todos e gosta de brincar, embora seja tímida. Com o passar do tempo na escola e a convivência com outros alunos, ela tem conseguido se relacionar mais com as pessoas ao seu redor, superando os medos que a acometiam, uma vez que outrora nem da sala queria sair, devido à sua extrema timidez.

Através da coleta de dados foi possível perceber que muitas são as dificuldades encontradas na escola para receber os alunos especiais, no que diz respeito à estrutura, falta de uma sala de recursos, formação de professores e profissionais de apoio, acompanhamento psicológico, entre outros fatores.

Para demonstrar algumas destas dificuldades, avanços encontrados, processo de aprendizagem e avaliação foram feitas duas entrevistas na escola (APÊNDICE A, APÊNDICE B).

Sobre o modo como os alunos se relacionam com os demais, podemos afirmar que eles interagem bem com os outros alunos e se relacionam bem com os professores. Contudo foi possível observar que em alguns casos há uma agressividade por parte de uns alunos com necessidades especiais, e foi percebido que isso gera um desconforto e causa temor nos alunos menores.

O processo de avaliação é feito com base no avanço do alunado. É percebido em que os alunos avançaram no decorrer do ano. O critério para avaliá-los é diferente do critério de avaliação dos outros alunos; é percebido o conhecimento que eles se apropriaram no decorrer do ano. Por exemplo: se não sabiam as cores e depois aprenderam, se estavam na fase pré-silábica e passaram para a fase silábica. É verificado se estão desenvolvendo as relações, a comunicação, o brincar e o interagir. É percebido o avanço nas limitações de cada aluno como forma de avaliação.

Os alunos que têm uma significativa dificuldade cognitiva devem ter um plano de metas que o professor vai elencar para que este alcance. E no decorrer do ano letivo, o professor vai observar se este aluno está alcançando esses objetivos específicos. Os alunos especiais, mesmo apresentando laudo, não devem ser apenas aprovados, o professor pode adequar o currículo ao aluno, no sentido de utilizar de meios estratégicos para que este compreenda o conteúdo e construa o conhecimento. Esse conhecimento vai sendo construído no seu ritmo e tempo próprio. E o que deve ser levado em conta são os objetivos alcançados, os avanços conquistados, as melhorias na comunicação e vivência com os outros alunos.

No ANEXO A podemos verificar uma avaliação feita ao final do ano letivo. O aluno respondeu com o auxílio do profissional de apoio. Então, vemos um exemplo de avaliação feita para verificar o aprendizado obtido pelo aluno no decorrer do ano. Sabendo que a avaliação é feita não apenas com uma prova escrita, mas com uma averiguação que engloba os avanços obtidos pelos alunos em diversas áreas.

Muitos são os desafios na educação inclusiva, mas os professores podem utilizar recursos lúdicos para facilitar o ensino-aprendizagem. Os recursos lúdicos fazem a diferença nessa mediação e construção do saber. A ludicidade é o aprender brincando. Conforme Kishimoto (2003, p. 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Com base nesta afirmação observa-se que a ludicidade é um recurso rico a ser utilizado para a construção do aprendizado. É uma prática pedagógica que estimula e é uma ponte entre professor – conhecimento - aluno. É gratificante utilizar os recursos lúdicos e perceber os avanços proporcionados aos estudantes. A ludicidade pode ser utilizada como fundamento de diversos processos educacionais.

Outro ponto observado é a necessidade de uma formação específica para os professores e profissionais de apoio. Formações que viabilizem métodos para facilitar o ensino, maneiras de avaliação e utilização de recursos disponíveis para aplicar o ensino. Sendo proporcionadas capacitações haverá uma melhora neste processo, facilitando assim o aprendizado. De acordo com Nakayama (2007, p. 364):

Nessa perspectiva, muitas vezes, nós educadores perguntamos: Como incluir e atender à diversidade? Se acreditarmos que é possível, precisamos nos engajar no sentido de repensar o fazer pedagógico na alfabetização, visando ao atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem. Para compreendermos e enfrentarmos esse processo, ressaltamos, então, os princípios da educação inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (NAKAYAMA, 2007).

É necessário um engajamento de todos para o sucesso da educação inclusiva. Ressaltando ainda a importância da participação da família em todo o processo. A família deve participar dessa construção do saber, incentivando os alunos e buscando auxiliá-los. Em alguns casos, a falta do apoio familiar, deixa os alunos desmotivados e sem perspectiva. A acomodação resultante dificulta todo o desenvolvimento do processo. Com uma efetiva participação da família, um profissional de apoio para auxiliar os alunos, uma reflexão do currículo e prática pedagógica, os alunos terão o seu direito efetivado de estudar, vencer barreiras e construir conhecimentos diversos.

## 5 CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados, podemos perceber a necessidade da reflexão, discussão, formação e aprofundamento na educação inclusiva. É um tema com diversos

aspectos que devem ser pensados para a prática docente e a prática de todos os envolvidos. Muitas foram às conquistas no decorrer dos anos, mas ainda é necessário um maior aperfeiçoamento em aspectos fundamentais da educação inclusiva, para que o aluno não esteja apenas inserido na escola regular, mas, sobretudo, que aconteça a inclusão de fato.

Não é de somenos importância incentivar os alunos especiais e assim despertar neles o desejo de aprender. É essencial um engajamento de esforços para incentivá-los e ajudá-los mostrando que são capazes, que podem vencer as suas limitações. O processo de aprendizado exige esforços e devemos ter paciência para obter os resultados desejados. Com perseverança podemos verificar que os alunos especiais podem vencer suas limitações, e, todos os envolvidos na educação inclusiva podem auxiliá-los nesta jornada.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. MEC, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. MEC/SEB, Brasília, 2012, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º. 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção de Guatemala: 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)> Acesso em 10 de novembro de 2017.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. **Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana.** Iluminuras, Porto Alegre, v. 3, n. 7, 2003, p. 3.

FERREIRA, M. C.C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas/SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005, p. 56.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Universidade Federal de Campinas. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em 12 de novembro de 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera M. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2017.

NAKAYAMA, Antônio Maria. **Educação inclusiva: princípios e representação.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 200, p. 364.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Editora Mediação: s/d.



## APÊNDICE A

### **Entrevista 1 (Entrevista com uma professora, onde em sua sala tem 3 alunos especiais).**

#### **Como você percebe o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?**

O aluno 1 teve um pouco de avanço no decorrer do ano. O aluno 2 saiu da fase pré-silábica, para a silábica. A aluna 3 não avançou.

#### **Quais são as necessidades especiais destes alunos?**

Autismo, deficiência intelectual, TGD.

#### **Quando eles chegaram na escola, já vinham em um processo de aprendizagem?**

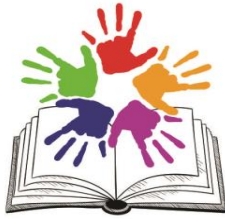
Precisavam de um reforço maior. Não eram alfabetizados. Estavam no processo pré-silábico.

#### **Quais as dificuldades que você tem encontrado para ensiná-los? Que recursos são utilizados?**

As dificuldades são o tempo, pois são muitos alunos para serem atendidos em uma sala. Controle da ansiedade, falta de concentração, dificuldade de coordenação motora, falta de incentivo em casa, são dificuldades que encontro para um efetivo ensino-aprendizagem deles. Utilizo atividades lúdicas.

#### **Que fatores precisam melhorar na inclusão escolar?**

Muitos fatores precisam melhorar. Todos devem receber formação. É necessária uma sala de recursos para atender melhor estes alunos. Infelizmente, eles estão inseridos na sala, mas não é fornecido tudo que deveria constar para a educação especial. O professor precisar receber formação específica e o profissional de apoio também.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2 0 1 8**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **FORMAÇÃO E ÉTICA PROFISSIONAL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: UM DIFERENCIAL NA VIDA ACADÊMICA DE SURDOS**

Jessica Pereira Lacerda

### **RESUMO**

Este estudo propõe uma reflexão sobre como a formação e ética profissional do Tradutor Intérprete de Libras [TILS] influencia positiva e negativamente na vida dos alunos Surdos durante toda sua vida acadêmica, com base em uma análise criteriosa nos códigos de ética da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos [FENEIS], da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais [FEBRAPILS] e nos princípios legais que descreve qual deve ser a formação de tal profissional que consta na Lei federal 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta essa profissão. Trata-se de um estudo acerca dos erros que devem ser evitados e dos acertos que podem ser estimulados nos TILS ao desempenharem sua função. Os subsídios teóricos que nortearam as análises foram: as reflexões realizadas e os apontamentos encontrados em artigos e livros de autores como Cristina B. F. Lacerda, Ronice Muller de Quadros, Diléia Aparecida Martins e Janete de Melo Nantes sobre a atuação profissional, bem como os pilares legais e códigos de conduta moral. Os dados analisados foram provenientes da pesquisa bibliográfica e a análise dos subsídios evidenciou que pode haver um prejuízo imenso no processo de aprendizagem dos estudantes Surdos a depender de como o TILS se porta e de qual seja sua formação, assim como também, pode servir de ferramenta de contribuição para o progresso desses alunos quando esses dois aspectos são correspondidos corretamente por este profissional.

**Palavras-Chave:** Tradutor intérprete de Libras. Alunos surdos. Formação profissional do TILS. Código de ética dos TILS. Surdos na vida acadêmica.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação de Surdos tem sido um tema bastante discutido nos últimos anos, a saber, não é de admirar ter sido tema principal da redação do Enem 2017. E torna-se preocupante principalmente pela escassez de profissionais capacitados para trabalhar na área.

Tendo em vista que no Brasil ainda há poucos cursos voltados para a formação profissional do Tradutor Intérprete de Libras [TILS] e ainda vivemos numa realidade de inclusão, onde o intérprete é a porta de entrada para o conhecimento dos alunos Surdos inseridos em salas de aula inclusivas, tal profissional terá influência, mesmo que indireta, no cotidiano escolar e no desenvolvimento pessoal do aluno surdo.

Considerando esse contexto, é de extrema importância que o TILS não apenas se capacite de forma correta, mas também, que haja de forma a zelar pelos princípios de moral e ética que pertence a este profissional, tendo uma visão consciente de que caso contrário, estará diretamente prejudicando o aprendizado de um, ou mais, alunos Surdos. Mesmo que em alguns momentos a pessoa a atuar como TILS, mesmo sem formação específica, venha a achar que estará colaborando, ela na verdade estará ultrapassando limites que vão além profissionais, mas humanos, pois negará o direito do aluno desenvolver seu intelecto e em consequência disso, sua autonomia no pensar.

Sendo assim, segundo Ferreira (2004) afirma, “um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar” e por esse motivo é de grande relevância ser avaliado o tipo de formação que os profissionais que estarão lidando diretamente com esses alunos têm, para evitar que estes não venham a servir de desestímulo, ou pior, de barreira na aprendizagem dos alunos Surdos.

O presente artigo foi elaborado como trabalho de conclusão do Programa de Pós-Graduação lato sensu em Libras das Faculdades Integradas de Patos [FIP] e tem como objetivo geral analisar e detalhar a formação que o profissional que atua como intérprete de Libras deve ter, quais os princípios fundamentais que são inerentes a profissão no que diz respeito a sua conduta ética e quais as consequências desses fatores na vida acadêmica dos Surdos. E como objetivos específicos, a apresentação de uma análise crítica a partir dos códigos de ética do tradutor intérprete de Libras e dos princípios legais que descreve qual deve ser a sua formação, compreender como esse profissional torna-se ferramenta de

contribuição ou desestímulo no processo de ensino e aprendizagem na vida acadêmica desses alunos e quais alguns dos desafios enfrentados pelo TILS e pelos estudantes Surdos.

A escolha do tema se deu a partir de leituras acerca do que será trabalhado aqui e com base em situações pessoais que despertaram o interesse em analisar mais detalhadamente, levando em consideração que ambos os aspectos anteriormente citados, conduta ética e formação profissional, em conjunto, poderão vir a ser decisivos no acesso, permanência e conclusão da formação acadêmica dos Surdos enquanto estudantes que necessitam desse profissional como facilitador para sua comunicação e no processo de ensino e aprendizagem.

## **2. ANÁLISE CRÍTICA DO CÓDIGO DE ÉTICA DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E DOS PRINCÍPIOS LEGAIS**

A profissão de tradutor e intérprete não é recente, tendo em vista estudos que registram referências muito antigas sobre esse profissional. O registro mais antigo encontrado é do terceiro milênio antes de Cristo no Egito, de onde surgem os hieróglifos. Outros registros da atuação de intérpretes são da antiga Grécia, no Império Romano, na Idade Média e na Idade Moderna, pois geralmente durante as expedições desses povos, se encontravam com povos de outras línguas, tornando de extrema importância à presença desses intérpretes, principalmente em encontros diplomáticos, a fim de haver comunicação e entendimento das duas partes (Lacerda, 2010, pag. 11).

No entanto, partindo das referências de tradutores intérpretes das línguas orais para a língua de sinais, Pereira (2008) afirma que,

[...] Historicamente não é possível rastrear o exato momento em que os intérpretes começaram a atuar, mas é plausível imaginar que desde que os povos de diferentes línguas mantiveram contato houve, também, a necessidade de intérpretes. No caso das pessoas surdas, existem hipóteses de que a interpretação surgiu no meio familiar foi, aos poucos, se estendendo aos professores de crianças surdas e ao âmbito religioso. Com o passar do tempo, o fortalecimento dos movimentos sociais e políticos das comunidades surdas e o reconhecimento legal das Línguas de Sinais (LS) surgiu, finalmente o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) profissional.

Sendo assim, não há registros precisos e de quando exatamente as pessoas começaram a atuar como tradutor intérprete de Língua de Sinais [TILS]. Sabe-se apenas que, em virtude

da necessidade, com o tempo esses profissionais sentiram também a necessidade de se capacitar compreendendo seu papel durante as interpretações e, sobretudo, adotando posturas mais éticas ao fazê-las.

Fundada em 16 de maio de 1987, por um grupo de Surdos em assembleia geral, estes votaram pelo fechamento da antiga Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo [FENEIDA], e abertura da atual Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos [FENEIS], que desde sua fundação tem como principal objetivo a difusão da LIBRAS, o esclarecimento para a sociedade sobre a importância do respeito a pessoa surda, a sua cultura, identidade e sua história de lutas por direitos, enquanto minoria linguística.

Conforme sua finalidade a FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. Por ‘comunidade surda’ entende-se que não só Surdos fazem parte, mas também seus familiares e pessoas que atuam na área de LS, como professores, tradutores, intérpretes e guias-intérpretes.

Outra entidade importante para a comunidade surda, principalmente, destinada aos TILS é a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais [FEBRAPILS], fundada em 22 de setembro de 2008, com a função de orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais [APILS], com o objetivo de realizar trabalhos que defendam os interesses da categoria.

A FEBRAPILS funciona sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS, a profissionalização refletindo a atuação com base no código de ética, e o engajamento político dos TILS, para assim poder se construir uma consciência coletiva.

Essas entidades apoiam a comunidade surda e, individualmente, preocuparam-se em criar um código de ética destinado aos TILS para incentivar esses profissionais a manter um perfil ético que valorize sua categoria. Em ambos os códigos, o TILS devem se basear cuidando para segui-los ao máximo, desse modo, jamais comprometendo sua conduta ética. O Código de ética da FENEIS é na verdade uma tradução adaptada do manual de conduta dos intérpretes de línguas de sinais dos EUA, que foi publicado no documento *Interpreting for Deaf People*, traduzido pelo TILS Ricardo Sander apresentado em 1992<sup>9</sup>. Durante este

---

<sup>9</sup>Registro dos Intérpretes para Surdos - em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA. Tradução do original *Interpreting for Deaf People*, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros - Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes - Rio de Janeiro/RJ/Brasil - 1992.

encontro o documento foi votado e aprovado pelos representantes dos estados brasileiros (GOULART, 2017), passando a fazer parte do regimento interno dessa entidade. Por sua vez, em 13 de Abril de 2014, uma assembleia geral ordinária aprovou a primeira alteração do Código de ética elaborado pela FEBRAPILS, que em diversas passagens manteve princípios éticos já mencionados no Código da FENEIS.

O capítulo 1 do Código de Ética da FENEIS [CE-FENEIS] trata dos princípios fundamentais do profissional quanto aos seus deveres. Em seu artigo 1º destaca a necessidade do TILS “ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente e de equilíbrio emocional”, fatores importantes a serem destacados inicialmente e já englobando todos os aspectos morais que um profissional de qualquer área deve ter, mostrando dignidade e respeito não apenas ao seu perfil ético, mas também de forma pessoal e humana. Tal dignidade também é encorajada em seu 5º artigo que faz referência à dignidade além do caráter, mas à vestimenta do profissional, que deve ser usada não para atrair atenção indevida para si, no entanto, sendo ela modesta, sem adereços que possam atrapalhar o espaço visual dos Surdos ou sua movimentação corporal ao interpretar. Os artigos 5º e 6º do Código de Ética da FEBRAPILS [CE-FEBRAPILS] complementam falando sobre os princípios de conduta, destacando a valorização da confidencialidade como sendo algo essencial, a fim de proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução/interpretação.

Portanto, o profissional tem a responsabilidade de guardar informações confidenciais, não podendo trair essa confidência, salvo casos de interpelação judicial, sendo de obrigação do TILS informar ao seu contratante. Também conta como princípios de conduta a competência tradutória, o respeito aos envolvidos na tradução e o seu compromisso pessoal de desenvolvimento profissional.

Ao destacar a honestidade e caráter moral, deve-se lembrar que pessoas honestas transmitem confiança e constroem sua credibilidade, além de ser um valor fundamental na vida de qualquer profissional. Assim como pessoas equilibradas tendem a ter maior produtividade ao desempenhar um trabalho e é exatamente um fator chave no processo da interpretação, pois o TILS tem que, de forma rápida e consciente, ouvir os enunciados, compreendê-los na sua língua de origem, fazer as escolhas corretas e reexpressá-los de forma que abandone as palavras da língua fonte consiga uma representação significativa que alcance a língua alvo, tudo isso quase que ao mesmo tempo, e em complemento as características profissionais destacadas nos artigos já citados, o artigo 3º do CE-FEBRAPILS diz que essa forma consciente e digna de exercer a função utilizando as qualidades mencionadas acima tem como objetivo a valorização da categoria profissional dos TILS.

O 2º artigo do CE-FENEIS e o 4º do CE-FEBRAPILS, encoraja os TILS a se manterem sempre imparciais, sem fazer distinções raciais, de gênero, cor, religião, idade, deficiência, orientação sexual ou de qualquer outro tipo de condição, evitando também qualquer interferência e opiniões pessoais que não forem solicitadas. O TILS deve, por assim dizer, se manter neutro durante sua atuação, independentemente de suas crenças culturais, religiosas, escolhas políticas, entre outros.

Lembrando que antes de aceitar o trabalho, seria de proveito ver qual será o contexto de sua atuação e podendo negar aceita-lo em virtude de ir contra princípios pessoais, dessa forma o intérprete não estará ferindo sua consciência em qualquer questão ou sequer agindo com deslealdade a seu perfil ético enquanto profissional.

Sempre lembrando dessa neutralidade também em outros sentidos, o 14º artigo do CE-FEBRAPILS reforça o veto sobre dar opiniões próprias sem que haja solicitação, considerando como ato desleal qualquer concorrência promovida de forma injusta a fim de prejudicar e/ou explorar o trabalho de colegas de profissão, usar de propaganda pessoal no exercício de sua função ou fazer uso ilegal de qualquer tipo de substância que venha a causar alterações no seu estado psicoemocional de modo que isso prejudique seu desempenho profissional.

A importância de materializar visualmente o “espírito” do interlocutor, isto é, de personificar o estado de espírito e o modo de falar do palestrante é mencionado no artigo 3º [CE-FENEIS], jamais esquecendo quais seus limites e responsabilidades profissionais, entretanto, utilizando todas as suas habilidades cognitivas para ser fiel ao transmitir os pensamentos e intenções do orador. Esse esforço mental exige muito do TILS, dessa forma, o artigo seguinte [art. 4º, CE-FENEIS] mostra que é de grande relevância reconhecer seu nível de competência para cuidar em, prudentemente, não aceitar trabalhos que vá além do que você irá conseguir realizar, e, ao aceitar determinadas interpretações, como é o caso de palestras técnicas ou de uma área que não tenha conhecimento de termos que serão utilizados, é de extrema importância ter acesso a materiais sobre o assunto para que se possa entrar em contato com esses termos e buscar seus significados, assim como também é importante procurar a assistência de outros TILS que talvez já tenham alguma experiência ou que possam ajudar na formulação de estratégias de sinalização, pois essa busca por “equivalência no sentido” [art. 9º CE-FEBRAPILS] durante o transcurso das traduções e interpretações é necessária, tomando precauções para reparar eventuais equívocos que venham a ser cometidos no decorrer delas.



Após a autoavaliação de suas competências técnicas de tradução e interpretação, o artigo 8º [CE-FEBRAPILS] deixa claras as incumbências que discorre de aceitar serviços se baseando no seu nível de aptidão, descritas nos incisos de I a III desse artigo e em seu parágrafo único. A primeira delas é conhecer as necessidades específicas do trabalho que irá aceitar, que como já mencionado anteriormente neste projeto, é algo significativo de se considerar para não ferir sua conduta ética profissional e nem sua própria consciência em virtude de alguma crença, seja ela religiosa, pessoal, moral ou de outro tipo. O inciso II aponta para a necessidade de prestar informações sobre sua atuação profissional, que nesse caso será referente às suas formações, capacitações, cursos e experiências, ou seja, seu currículo na função de TILS. E o inciso III comenta sobre o dever de firmar contrato e cumprir com suas obrigações predispostas pelo contratante. Seu parágrafo único adverte sobre não aceitar tarefas em que se julgue incapaz de realizar de forma coerente e coesa, sendo de total responsabilidade caso aceite. É de máximo destaque a relevância que se deve dar ao parágrafo único desse artigo, pois é a partir dele que qualquer TILS pode chegar a uma decisão ponderada e ajuizada sobre aceitar ou não determinados trabalhos.

Os artigos 6º e 7º [CE-FENEIS] tratam dos honorários de um TILS, que, a saber, como todo profissional que se capacita, participa de formações, investe nos estudos teóricos e práticos, e desenvolve seu perfil profissional, deve ser remunerado pelos serviços que vier a prestar, adequadamente seguindo uma tabela de valores que pode ser desenvolvida no seu próprio estado pela associação ou sindicato da categoria e aprovada pela FENEIS ou podendo ser adotada a tabela de valores da FEBRAPILS, atualizada e aprovada em assembleia geral no dia 08 de Outubro de 2015. Essa remuneração segue a partir da quantidade de horas, as especificidades do trabalho e o nível a ser trabalhado (níveis básicos, de ensino médio ou de ensinos superior), salvo casos onde fundos não são disponíveis, como seria o caso de auxiliar algum surdo em determinada condição imprevista que por ventura esteja passando por situação emergencial de falta de acessibilidade, entre outras circunstâncias.

Violar um padrão de ética a fim de ser beneficiado de alguma forma ou buscar qualquer tipo de vantagem, regalia ou imunidade, se utilizando de artifícios para influenciar alguma atitude da comunidade surda, em especial os Surdos, é totalmente desaprovado como conduta ética de um profissional TILS, portanto, deve se ter bastante cautela para jamais encorajá-los a buscar decisões legais em seu favor [art. 8º CE-FENEIS]. Contrário a isso, o perfil aceitável é daqueles profissionais que acima de tudo honram sua moral ética, se esforçando para estar sempre à altura de sua posição de confiabilidade e reconhecendo os diversos tipos de assistência necessárias para prestar aos Surdos, fazendo o seu melhor para

atendê-los [art. 11º CE-FENEIS] sem quebrar nenhuma das normas morais de conduta enquanto profissional que atua com minorias já muito desvalorizadas pela sociedade ouvinte.

Ainda há muito que se fazer para instigar essa maioria ouvinte a compreender e respeitar a LIBRAS, aceitando-a como língua, primeiramente, e percebendo sua importância. No entanto, um número gritante de pessoas hoje em dia ainda a confundem ou a consideram “Gestos” usados por pessoas “Surdas-Mudas” e que de forma alguma pode ser considerada uma língua com estrutura própria e tão completa quanto uma língua oral. Infelizmente, ainda na atualidade, a vasta maioria das pessoas hoje em dia desconhece que a LIBRAS na realidade é a segunda língua oficial do Brasil desde 2005 (Lei Federal nº 10.436), oriunda tanto de uma língua de sinais autóctone, natural do Brasil, quanto da Língua Gestual Francesa (por essa razão há várias semelhanças com as línguas de sinais europeias) e que contrário ao que pensam, não é uma gestualização da língua portuguesa, mas sim uma língua bem estruturada, completa e independente de qualquer língua oral, contendo todos os aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos aplicados a ela, assim como as línguas orais.

Por essa razão, o profissional que trabalha na área de qualquer língua de sinais deve ter conhecimentos aprofundados sobre esses aspectos para que se possa considerar os diversos níveis estruturais da língua [art. 9º CE-FENEIS], no caso aqui citado, a LIBRAS, que tem sua estrutura gramatical organizada a partir de parâmetros que constitui sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Desse modo, o TILS pode além de tudo manter a ‘dignidade, pureza e respeito’ [art. 13º CE-FENEIS] pela língua na qual está utilizando para atuar profissionalmente. Ademais, tal profissional deve estar sempre disposto a aprender e aceitar novos sinais que vão surgindo de acordo com a necessidade ao passar do tempo e se utilizando deles para o entendimento. Jamais esquecendo suas responsabilidades enquanto tradutor e intérprete de se manter informado sobre os assuntos concernentes a sua profissão, buscando aperfeiçoamento pessoal sempre que possível por meio de capacitações e formações continuadas, sustentando uma postura ética e aparência apresentável, se utilizando de todos os conhecimentos cognitivos para um melhor desempenho durante atuação e se solidarizando com ‘iniciativas em favor de interesses da categoria, ainda que sem benefício direto’ [art. 10º CE-FEBRAPILS].

Em casos legais onde o TILS é chamado para atuar na interpretação entre as autoridades e o surdo, deve se observar de antemão o nível de comunicação de tal sujeito e informar às autoridades com antecedência caso o nível seja baixo, explicando que, por essa razão, a interpretação não será literal e ‘parafrazeando de modo crasso’ o que será dito para o surdo, assim como também o que ele for expor [art. 10º CE-FENEIS]. Desse modo, é

importante ser bastante claro em sua sinalização ao se tratar de assuntos legais em especial, ao mesmo tempo em que também seja preciso na interpretação da versão voz do surdo, pois é de total responsabilidade civil e penal do TILS quaisquer atos lesivos que venham a causar prejuízo ou perjúrio cometidos por sua imperícia, imprudência ou infração éticas durante a interpretação [art. 12º CE-FEBRAPILS].

Por esse motivo que é de relevância, e aqui se insiste, que todo profissional atuante nessa área da língua de sinais faça um autoexame de suas habilidades, fazendo com que reconheça suas necessidades de desenvolvimento. Essa autoanálise poderá apontar quais suas melhores áreas de interpretação e em quais déficits deve se concentrar em buscar maior entendimento e/ou fluência, sabendo que pode inclusive buscar o auxílio de colegas para dividir experiências, conhecimento e para que exista esse agrupamento e troca de saberes. Se esforçando em compreender as implicações da surdez e as necessidades particulares que cada surdo apresenta, ampliando sua educação acerca da área de atuação e se empenhando em desenvolver cada vez mais suas ‘capacidades expressivas e receptivas’ em traduções e interpretações [art. 12º CE-FENEIS]. Por fazer isso, o profissional estará continuamente respeitando os envolvidos em sua atuação. Além do mais, é relevante que haja de fato esse agrupamento proposto em ambos os Códigos de Ética aqui mencionados e destaque aos incisos de I a III do artigo 7º [CE-FEBRAPILS], que discorre sobre a utilidade de se solicitar a cooperação ou colaboração dos colegas de profissão sempre que julgar necessário fazer, mantendo também essa cooperação com os demais e prestando apoio moral e solidário aos mesmos. Por outro lado, o parágrafo único de tal artigo adverte firmemente sobre não ser permitido qualquer ato de assédio ou coação direcionados a solicitantes de serviços e/ou beneficiários dele.

Portanto, sabendo de todas as informações contidas nos Códigos de Ética da Feneis e da Febrapils, detalhados aqui e servindo de reforço um para outro, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais deve ter a consciência ética de aplicar cuidadosamente cada item exposto, agindo com prudência e respeitando tais regras morais de forma pessoal e esclarecendo ao público, sempre que possível, temáticas que diz respeito aos Surdos, a sua cultura e sua identidade, reconhecendo que existe diversos equívocos e más informações sobre elas devido a falta de conhecimento nessa área [art. 14º CE-FENEIS].

### **3. PILARES LEGAIS DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Tendo já uma análise embasada em códigos de ética formulados por entidades representativas e respeitadas pela comunidade surda, cabe agora uma análise minuciosa na Lei Federal 12.319, de 1º de Setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [art. 1º] e discorre sobre suas competências, a formação que tal profissional deve ter para atuar, o provimento de exame de proficiência e suas atribuições no exercício de suas funções.

O artigo 2º explana sobre as competências profissionais do TILS e deixa claro que esse profissional terá habilitação para realizar a tradução ou interpretação das duas línguas envolvidas, LIBRAS e língua portuguesa, sendo feitas de forma simultânea, ou seja, que acontece ao mesmo tempo que a fala do orador (em tempo real ou com pouquíssimo atraso), ou na forma consecutiva, quando o intérprete fala após o orador em intervalos pré-determinados (com alguns segundos após ou de frase em frase).

Os incisos do 4º artigo então esclarecem sobre quais podem e devem ser os meios de formação desse profissional para atuar em nível médio. O primeiro deles especifica os “cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou”, ou seja, cursos de formação em instituições que garantem uma certificação validada pelo Ministério da Educação [MEC]. O inciso II fala dos cursos de extensão universitária, geralmente oferecidos por instituições que já possuem o curso superior de licenciatura ou bacharelado de Letras Libras e no III e último inciso menciona os cursos de formação continuada desenvolvidos por instituições de ensino superior, como é o caso, por exemplo, de muitos Institutos Federais [IF's] pelo Brasil todo e instituições credenciadas por Secretarias de Educação, que promovem cursos de capacitação e/ou formação para habilitados atuarem na profissão. São apontadas essas três possibilidades de formação, no entanto, em seu parágrafo único também deixa claro que se por ventura alguma das ‘organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda’, ou seja, Associações de Surdos, Associações de TILS ou um de seus Sindicatos, desejarem realizar um curso, capacitação ou formação profissional, ele poderá fazer desde que o certificado emitido seja fielmente ‘convalidado por uma das instituições referidas no inciso III’.

Foi então prometida no 5º artigo dessa Lei que “até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas” promoveria, anualmente, um exame nacional para certificação de proficiência no uso e no ensino de LIBRAS e para certificação

de proficiência na tradução e interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa [PROLIBRAS], realizado por banca examinadora que tivesse vasto conhecimento dessas funções e fossem constituídas por docentes Surdos, linguistas e TILS de instituições de educação superior (parágrafo único). Reforçando, o 7º artigo do Decreto nº 5.626 de 2005, explica que a partir da data da publicação deste decreto, nos próximos 10 anos o MEC ou instituições de ensino superior credenciadas por ele promoveriam o PROLIBRAS anualmente, caso não houvesse docentes com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino da disciplina em cursos de educação superior. O exame foi aplicado nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012/2013 e 2015, havendo assim sete edições dele, o que resulta até hoje em descontentamento por parte de muitos da comunidade surda por não ter sido realizado nos anos de 2011 e 2014, conseqüentemente diminuindo o número de edições. Mas já nesse período que deu início ao exame PROLIBRAS em 2006, no mesmo ano também foi criado o primeiro curso de graduação em Letras Libras do país, na Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC], tornando-se assim um centro de referência na área de Libras. O curso foi justamente criado para atender as demandas do Decreto nº 5.626/2005.

Em sequência, os artigos 6º e 7º da lei do tradutor intérprete de Libras (Lei 12.319/2010) destaca em seus incisos, respectivamente, as atribuições do profissional e os valores éticos sob a qual o profissional deve viver, já antes mencionadas e detalhadas aqui nesse projeto. Num breve resumo delas é importante lembrar que é de responsabilidade do TILS efetuar a comunicação por meio da Libras para língua oral e vice-versa, entre ouvintes e surdos, surdos e surdos, surdos e surdo cegos, surdo cegos e ouvintes; interpretar todas as atividades, ações pedagógicas e culturais que forem desenvolvidas no âmbito escolar de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; ter participação nos cursos da instituição que atua e em concursos públicos; atuar visando a acessibilidade; e prestar serviços em juízo em órgãos administrativos ou policiais. E sob o rigor técnico de suas funções e zelo pelas regras de conduta moral, em respeito à pessoa humana e à cultura dos Surdos, o TILS deve prezar pela honestidade, descrição e confiabilidade ao lidar com o sigilo profissional; atuar de forma livre de qualquer preconceito, independentemente de suas crenças e convicções; ser imparcial e fiel às traduções que fizer; ter postura e conduta adequadas aos lugares que por ventura vier a atuar como profissional; ser solidário e consciente de que o direito de expressão é um direito social que independe das condições de vida daqueles que dele necessitam; e agir de forma que venha a respeitar o conhecimento das especificidades da comunidade surda. Os artigos finais não entram em destaque por terem sido vetados.

Portanto, é com base em estudos, leis e regras de conduta moral e ética que se pode afirmar com a máxima de certeza que a profissão de um tradutor intérprete de língua de sinais não é uma simples banalização como é vista por muitos órgãos, instituições, empresas e afins, que, por procurarem não investir em qualidade, buscam por pessoas sem qualificações necessárias a fim de pagarem um valor mínimo, barateando a profissão e desqualificando profissionais de verdade.

Desse modo também, é visto por todo exposto que o TILS influencia positivo ou negativamente o Surdo a partir de sua formação e sua ética. A depender desses dois fatores, esse TILS poderá ser ou não um diferencial na vida acadêmica do Surdo a quem ele estará prestando quaisquer serviços.

#### **4 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS**

As responsabilidades que um TILS deve desenvolver durante sua atuação poderá ajudá-lo a lidar com obstáculos que irá enfrentar no dia-a-dia em seu trabalho, desafios que muitas vezes vão além de sua função, mas que em alguns momentos envolverá o professor regente da sala de aula, o(s) aluno(s) Surdo(s) e/ou até mesmo os gestores da instituição da qual trabalha. Com o compromisso de assumir bem o seu papel, o TILS deverá ter sempre em mente que seu desempenho é uma das peças chave para o desenvolvimento do aluno e dessa forma deve se motivar a buscar saídas para determinadas situações-problema que irá encontrar ao decorrer do seu trabalho.

Sobre o ato de traduzir/interpretar o profissional precisa ter consciência de que ele deve ir bem mais além do que só a gramática da língua, ele precisa ampliar seus conhecimentos de mundo, considerar todas as possibilidades expressivas que a língua pode gerar e estar familiarizado com cada uma delas (Sobral, 2005). Sabendo disso, o TILS conseguirá vencer uma das primeiras barreiras na sua atuação, a barreira linguística. Relacionado a isso também está a dificuldade que alguns intérpretes encontram na interpretação de Libras para o português oral, muito comum àqueles que trabalham mais com a interpretação da língua portuguesa para a Libras do que o inverso. Na maioria das vezes, pela falta de experiência interpretativa nessa modalidade, o tradutor intérprete de Libras não se acha capaz de realizar tal interpretação, criando um receio de fazê-la nas ocasiões necessárias, e, pela falta de prática e pelo pouco estímulo de buscar se capacitar nessa modalidade, o TILS será ineficiente quando tiver de fazer.

Haverá também situações como a falta de acesso prévio do que será tratado pelo professor em sala, fazendo com que o intérprete tenha que se desdobrar como pode para conseguir passar o conteúdo exposto. No entanto, mesmo tendo o conhecimento linguístico para fazer as escolhas certas para cada contexto, melhoraria a eficiência do TILS ele ter acesso antecipado do que será apresentado, pois lhe dará tempo de fazer pesquisas de termos específicos, por exemplo, para se adequar bem na interpretação.

Outro desafio está relacionado a como ele é visto pelos professores e gestores, pois não é incomum muitos confundirem a função do intérprete de Libras. Algumas vezes visto como “cuidador” do aluno Surdo, muitos associam sua função à responsabilidade de auxiliar o aluno em tudo que ele for fazer, até mesmo em atividades ou provas que é dever do aluno ter a autonomia de resolver. E contrário a isso, é comum a desconfiança de que o intérprete está ‘facilitando’ alguma resposta para o Surdo ou respondendo por ele.

O TILS também passa por situações como as interferências inoportunas durante a interpretação e a tão habitual falta de revezamento durante uma aula, palestra ou afins, muito longa, que seria algo que iria afetar sua prática, pois, segundo Bueno (2016), o intérprete “[...] desenvolve uma atividade que gera uma sobrecarga física, motora e mental, visto que frequentemente utiliza os membros superiores, mãos, braços, antebraço, ombros para gerar a comunicação” e sendo um desgaste, consequentemente seria prejuízo para os Surdos a quem ele estará interpretando.

O intérprete está presente para assumir seu papel de intérprete de uma língua para outra, porém, é comum também passar pelo constrangimento de ser interrompido para fazer ‘favores’ ao professor, como por exemplo, buscar materiais em outras salas, passar algum recado a outros ou até mesmo buscar água para ele. Em situações assim, o intérprete precisará esclarecer que se negar atender esses pedidos não seria por falta de educação, mas por estar totalmente fora do contexto da sua função.

Há diversos outros obstáculos que o TILS precisará lidar com cautela, paciência e ética profissional para saber desempenhar bem sua atividade, no entanto, os citados acima são bastante comuns de acontecer numa grande maioria das vezes e cabe ao intérprete saber se portar corretamente diante dessas situações de modo a conseguir superar essas dificuldades.



## CONCLUSÃO

A partir deste estudo foi possível compreender minuciosamente cada ponto de relevância encontrado nos códigos de ética do profissional intérprete de Libras, sabendo que o incentivo central de ambos é que o TILS se mantenha íntegro a conduta moral pertinente a sua função, atuando de maneira a não desrespeitar princípios como os de confiabilidade, honestidade e imparcialidade. Compreendendo e reconhecendo sua competência linguística e sendo prudente ao aceitar trabalhos que estejam à altura de sua qualificação, entre outros aspectos importantes para uma boa atuação, como o respeito às línguas que serão utilizadas, aos Surdos e a sua cultura e identidade. Tal respeito também é destacado em relação às vestimentas, que não devem ser exageradas e/ou extravagantes, bem como acessórios ou mesmo a aparência desleixada, coisas que devem ser evitadas pelo TILS durante o exercício da função.

Foram também destacadas as responsabilidades profissionais que o intérprete de língua de sinais deve ter, sabendo que ele será uma ‘via de mão dupla’ no que diz respeito a informações que serão passadas no ato da interpretação, portanto sempre deverá manter a dignidade e pureza de ambas as línguas, considerando cada uma nos seus níveis linguísticos apropriados e finalmente a relação que deve existir entre os profissionais dessa área, sabendo que alguns podem possuir experiências significantes e enxergando isso como uma oportunidade de crescimento e de troca de conhecimento.

No capítulo seguinte foi feito uma análise detalhada da Lei Federal 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e deste capítulo foi possível compreender qual deve ser a formação que esse profissional deve ter para se qualificar como um tradutor intérprete de Libras e atuar a nível médio. E em conformidade com os códigos de ética do profissional, ressaltou novamente quais são as atribuições do TILS no exercício de suas competências com ênfase no zelo pelos valores éticos supracitados.

O último capítulo trouxe à tona desafios reais vivenciados por intérpretes, pautados a partir da vivência e da observação com o decorrer dos anos atuando na área. Em síntese, este estudo busca a conscientização desses profissionais, lhes permitindo uma reflexão, em especial, acerca dos erros que devem ser evitados em relação a sua conduta ética e formação, conscientes de como suas ações influenciam positivo ou negativamente o desempenho dos alunos, que haja a necessidade pessoal de se adequarem a profissão.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Caroline da Silva. **A necessidade de revezamento do interprete educacional**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIX, n. 149, jun 2016. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=17343&revista\\_caderno=25](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17343&revista_caderno=25)>. Acesso em: 04 dez. 2017, às 20:14.

BRASIL. Decreto n. ° 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017, às 22:39.

BRASIL. Decreton. ° 12.319, de 1° de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017, às 22:13.

CÓDIGO DE ÉTICA - **Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia intérpretes de Língua De Sinais (FEBRAPILS)**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/269229940/Codigo-de-Etica-Febrapils>> Acesso em: 08 out. 2017, às 21:37.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. (Trad.) de Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOULART, Daiana San Martins. **O código de ética dos Tradutores/Intérpretes de língua de sinais: Quais verdades se constituem nesse documento sobre a profissão?** 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE) e 4º Seminário Internacional de Estudos e Educação (SIECE). Políticas do ressentimento, do medo e da raiva: reverberações na educação. Ulbra, Canoas/RS. 12 a 14 de junho de 2017. Anais eletrônicos, disponível em: <[http://www.sbece.com.br/site/anais\\_complementares](http://www.sbece.com.br/site/anais_complementares)>. Acesso em: 09 out. 2017, às 16:50.

In: BENEDETTI, I. C; SOBRAL, A. (Orgs.). **Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução**. São Paulo: Parábola, P.201-214, 2005. Posfácio.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, Diléia Aparecida. **Trajetórias de Formação e Condições de Trabalho do Intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

NANTES, Janete de Melo. **A constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos Surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. **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, 2004.

Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** - Brasília: MEC ; SEESP, 2004. 94 p.:

il. Código de Conduta e Ética do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), pag. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>> Acesso em: 08 out. 2017, às 17:35.

Pesquisa em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/historia-da-traducao-e-da-interpretacao/14746> (2012) Acesso no dia 02 de setembro, às 11:06.

Pesquisa em: <http://porsinais.blogspot.com.br/2013/01/aspectos-estruturais-da-libras.html?m=1> (2013) Acesso no dia 19 de setembro, às 19:52.

Pesquisa em: <http://www.surdosol.com.br/o-fim-dos-exames-do-prolibras/> (2017) Acesso no dia 26 de setembro, às 18:32.

Pesquisa em: <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/> Acesso no dia 09 de outubro, às 15:37.



**I SINEIL**

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **O SURDO E UM CURRÍCULO BILÍNGUE: EFETIVAÇÃO DE DIREITOS LINGÜÍSTICOS**

FERNANDES, Francyllayans Karla da<sup>10</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho propõe uma reflexão acerca do currículo da pessoa surda incluída na rede regular de ensino, tendo como base elementos legais, os quais fazem menção a uma educação igualitária, não apenas para o acesso, mas principalmente para a permanência da pessoa surda no ambiente escolar através da utilização de sua língua dentro desse espaço, ou seja, uma perspectiva de educação bilíngue para os surdos, na qual sejam valorizadas as duas línguas presentes cotidianamente nesse ambiente, uma que atende a comunidade ouvinte e outra que atende a comunidade surda, de modo que ambas possam estar inseridas e incluídas no processo educacional das duas comunidades que dialogam na escola, os surdos e os ouvintes, os quais possuem culturas e línguas diferentes, mas que passam pelo mesmo processo educacional, porém sem a valorização igualitárias da Libras em relação a língua majoritariamente utilizada no contexto escolar. De acordo com a LDB no artigo 59, todas as pessoas com deficiência, inclusive auditiva têm direito de estudarem preferencialmente nas salas de ensino regular, todavia para que isso aconteça na prática as instituições de ensino regular precisam estar aptas a promover no ambiente escolar a inclusão linguística dos alunos surdos, fazendo da escola um espaço de efetivação de direitos possibilitando a formação cidadãos conscientes dos seus espaços sociais. Assim, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, a qual buscou referência textual em autores como: STUMPF (2008), DIZEU e CAPORALI (2005), GONÇALVES e SANTOS (2012), STROBEL (2008) e outros que tratam da educação do surdo e de sua construção de identidade linguística dentro do processo inclusivo, bem como leis que respaldam a utilização da Libras, analisando as teorias acerca das propostas curriculares das escolas que incluem o surdo fisicamente, porém não linguisticamente, se sobrepondo a lei 10436/02 com práticas que marginalizam a comunidade surda, principalmente no campo da língua. Vivemos em uma sociedade linguisticamente dominante, esta é a realidade, na qual predomina a modalidade oral, por isso, faz-se necessário elaborar adaptações curriculares para inserção da Libras dentro das práticas educacionais e utilizar metodologias que incluam os Surdos nas práticas educacionais.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Linguagem. Currículo.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>10</sup>Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ) francyllayans@gmail.com.

O presente trabalho fala em um contexto geral do processo histórico da educação do povo surdo, pontuando alguns marcos históricos que suscitou o desejo pela implantação da proposta da escola bilíngue, dissertando acerca da importância da mesma para produção de uma aprendizagem significativa para o surdo, através de metodologias voltadas para o desenvolvimento da L1 e da L2 do mesmo, sem esquecer dos demais conteúdos que regem a grade curricular.

Nesse sentido a legislação entra como um marco para a história da inclusão, visto que até a década de 60 não era pensado sobre como incluir as pessoas com deficiência, mas a partir daí iniciam-se as movimentações para transformações integradoras no campo da educação especial que deixaria de atender de maneira segregadora as pessoas com deficiência. Legalizar a inclusão dessa população na escola regular não só dava a acesso, mas, estabelecia uma conquista cidadã, fortalecendo os princípios defendidos na Constituição Federal de 1988, posteriormente confirmado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 cujo teor assegura a “Educação como Direito de Todos”.

Mediante as mudanças sociais, que culminaram em uma reestruturação social, surge as pressões por mudanças educacionais, visto que, a educação saiu de um patamar elitizado para atender as camadas inferiores da pirâmide social, percebeu-se assim a necessidade de analisar as possíveis modificações curriculares que facilitem a implementação de uma escola que atenda as duas línguas incluídas em seu contexto, através de atitudes metodológicas necessárias para que entre em funcionamento uma escola bilíngue, utilizando embasamentos teóricos e legais que amparem a efetivação da mesma, com visando melhorar o acesso e a permanência dos alunos surdos no ambiente escolar.

Diante das produções analisadas, bem como das leis que regem a educação, a inclusão e a inserção da língua de sinais na comunidade escolar, pode-se compreender que o sistema deveria estar capacitado e ter condições de acolher a todos, já que existem leis que promovem a inclusão de surdos no ambiente regular de ensino, porém com a utilização da língua na prática escolar é possível perceber o quanto o discurso inclusivo da lei foge da realidade das práticas educacionais da escola, as quais estão voltadas e atreladas aos conceitos previamente estabelecidos.

Desta forma, queremos contribuir para o debate sobre tema. Tendo em vista a formação dos profissionais que atuarão nas escolas em nível superior, e principalmente em Libras com conhecimento cultural e histórico sobre os surdos e com habilidades necessárias para ministrar aulas em Libras, com métodos adaptados para os alunos surdos, anulando as

problemáticas presentes na escola inclusiva, colocando o surdo como protagonista de sua aprendizagem valorizando a sua forma de comunicação e de aprendizagem.

Para isso, utilizar-se-á como metodologia a pesquisa bibliográfica visando analisar as implicações de um currículo bilíngue, embasado nas propostas legais da educação para a comunidade surda, tendo como justificativa do tema a exclusão linguística vivenciada pelo surdo incluído em sala de aula regular, pretendendo com esse trabalho apresentar a comunidade escolar as inúmeras possibilidades de utilização da língua de sinais no processo educacional do surdo em um contato dinâmico e interativo com o processo de ensino e aprendizagem de duas línguas

## **1- A HISTORICIDADE DA PROPOSTA BILÍNGUE**

O desejo pela implantação da escola bilíngue surge historicamente desde os mais antigos contatos entre os surdos, os quais em sua maioria sempre acreditaram que o desenvolvimento linguístico é facilitado através do contato com os seus pares desde a mais tenra infância. Mediante tal constatação, muitos debates e propostas foram surgindo com o intuito de sanar a impossibilidade de comunicação através da língua de sinais, a qual foi proibida de ser utilizada em 1880 no congresso de Milão, pois estudiosos da época acreditavam que a comunicação com as mãos atrapalha o pensamento e não colabora com a construção da aprendizagem, visto que essa prática não usa a inteligência.

O oralismo com o passar dos anos passou a revelar seu fracasso e ineficácia, assim, novas propostas surgiram e entre elas em meados da década de 90 tivemos aprovação da política de educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, que surgem com o objetivo de garantir a educação como um dever do estado e um direito de todos, propondo a valorização dos alunos e o reconhecimento das diferenças, enfatizando a necessidade de uma mudança estrutural e cultura dos sistemas de ensino, para que as escolas consigam incluir e assegurar aos incluídos o acesso e a permanência atendendo as especificidades educacionais de todos os alunos.

A aprovação da Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05, surgem como marcos históricos para a comunidade surda, destacando desses documentos o reconhecimento legal da Libras; a inclusão da mesma nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua; a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos (professores, instrutores e

tradutores/intérpretes); o ensino da língua portuguesa como segunda língua; e a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular. O documento traça como diretrizes para essa educação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Com a força da lei mudanças começaram a acontecer em muitos estados do nosso país, surgindo assim o processo de inclusão linguística dos alunos surdos na sala de aula regular, utilizando a Libras no processo educacional da pessoa surda, alterando o modelo vigente e propondo a educação regular atitudes inclusivas. Porém, os surdos continuaram insatisfeitos, visto que dentro da inclusão a língua de sinais é posta em segundo plano, ficando restrita a relação entre surdos e intérpretes, sem a interação com os demais participantes desse processo educacional, ou seja, os surdos ficam em uma ilha linguística sem comunicação efetiva com os demais.

Diante disso, surge as propostas para uma educação bilíngue voltada para a elaboração metodológicas de escolas que a língua 1 seja a Libras e a língua 2 seja o português, um espaço próprio para o desenvolvimento linguístico e social da pessoa surda, onde todos sejam incluídos para aprender de maneira igualitária os conteúdos propostos através de duas línguas, valorizando ambas as culturas desde a infância, para que surdos e ouvintes tenham as mesmas condições de acesso e permanência na escola, com seus espaços partilhados de maneira justa.

## **2- A ESCOLA BILINGUE PARA OS SURDOS**

A proposta da educação bilíngue surge dentro de um quadro inclusivo cheio de falhas que deixam os surdos desprovidos de assistência em vários aspectos, principalmente por que o fator ter um intérprete não habilita uma escola para incluir um surdo. Desta forma, a escola bilíngue propõe uma educação que deve ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues, promovendo assim espaços para a escolarização inicial dos surdos usando a Libras como a língua de interlocução entre professores e alunos, sendo ela a responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem desde a infância na educação infantil.

A Língua de Sinais utilizada no Brasil teve sua oficialização pela lei 10.436/02, que diz em seu Art. 1º:



É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A partir de sua oficialização a proposta bilíngue brota para requerer uma reestrutura pedagógica, com matérias de apoio que tenham a Libras como língua igualitária ao Português em todas as atividades escolares, desenvolvendo no surdo a apropriação, a valorização e o domínio sobre sua própria língua, garantindo uma base educacional sólida visando uma organização diferenciada também para os anos finais de ensino fundamental, médio e profissional, retirando dos tradutores e intérpretes de Libras a responsabilidade de que a presença dessa língua nos espaços de sala de aula é única e exclusivamente desses profissionais.

No que se refere a esses níveis de ensino, a educação bilíngue pode ser desenvolvida por meio de "docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa" (BRASIL, 2005, Artigo 22, Inciso II). Embora defenda que a educação de surdos possa continuar sendo realizada em escolas bilíngues, o Decreto não exclui a possibilidade de ela ser desenvolvida em escolas da rede regular de ensino, desde que haja professores com o perfil descrito, responsabilizando os tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa por "viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas" (Artigo 21, §1º, Inciso II) e "no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino" (Artigo 21, §1º, Inciso III). Nessa definição, o Decreto reitera o posicionamento antes assumido, de que a função de tal profissional não pode ser confundida com a do professor docente (Artigo 14, §2º).

A parte escrita da língua portuguesa será compreendida e trabalhada nos espaços escolares como segunda língua, sendo ensinada também como conteúdo de complementação curricular, com uma avaliação coerente a seu papel de segunda língua. Essa estrutura leva em consideração que durante os anos em que as crianças frequentam a educação infantil, elas estão em processo de apropriação de sua primeira língua (Libras), principalmente por que a maioria das crianças surdas são filhas de ouvintes e desta forma não tem contato frequente com sua língua. Segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal:

É importante utilizar com alunos surdos, uma didática que estimule o canal visual. As atividades devem ocorrer de forma a vivenciar experiências, e deve transpor as quatro paredes da instituição educacional, devendo visitar locais distintos, para que possa vivenciar diversas situações de forma contextualizada, lúdicas e com

utilização de muito material concreto, já que o acesso à informação pelo aluno surdo não é auditivo, e sim visual (SEDF, 2006, p.16).

Desta forma, a proposta de uma educação bilíngue surge com o intuito de “sanar” e “salvar” os surdos dos descasos sociais e principalmente educacionais, através do ensino de sua língua, promovendo uma relação efetiva entre os surdos e ouvintes como fonte de desenvolvimento educacional, mostrando a sociedade que é possível sim compreender os mais diversos campos do conhecimento através da Libras, com liberdade para que os surdos e ouvintes conhecedores da cultura surda desenvolvam metodologias que subsidiem com qualidade o ato de ensinar e aprender através da Libras.

### **3- RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Alguns autores como Alvez, Damázio e Ferreira (2010) afirmam que, o professor da sala de aula comum tem que buscar recursos e materiais diversos para proporcionar um ambiente propício à aprendizagem de todos os estudantes, porém a segregação presente em tantos séculos atrás parece continuar presente no contexto das salas de aulas regulares, uma vez que a aprendizagem do surdo fica restrita aos mecanismos educacionais da comunidade ouvinte.

Nessa mesma direção Dizeu e Caporali (2005, p. 588) “[...] essa língua fornece a criança surda à oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma”, em vista disto é tão importante manter o relacionamento linguístico através da Libras na comunidade surda, para que possam desenvolver sua aprendizagem em bases sólidas.

Em consonância com o artigo 24 da Declaração Universal dos Direitos Linguístico (1996, p. 9), “Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua [...]”, mas diante de uma modalidade linguística diferente, as escolas têm se negado a implantar a língua de sinais como parte integrante de seu currículo e assim trabalhar a cultura desse povo, para valorização dos mesmos dentro da sociedade.

Ainda sobre essa questão Dizeu e Caporali (2005, p. 595) afirmam:

A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito, porém, quando sua aquisição é tardia, o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras.

Os autores deixam claro que se as crianças surdas tiverem acesso a sua língua na fase devida poderão evitar inúmeros problemas de cunho social e educacional, com possibilidades de uma vida mais aberta para a sociedade, elaborando, organizando e expressando seus sentimentos, alcançando inclusive possibilidades profissionais e educativas, revelando a possibilidade de um desenvolvimento satisfatório em todas as áreas.

A escola é o reflexo da sociedade, assim a medida que a sociedade evolui a escola precisa acompanhar essa evolução, para que seus usuários vejam a escola como parte fundamental da sua formação, por isso, entender a necessidade linguística do povo surdo é fundamental e fazer do mesmo um ser atuante nesse ambiente de inclusão é crucial, pois é na escola que o aluno irá desenvolver seu potencial de cidadão crítico e social.

Na inclusão é necessário conhecer a diversidade dos participantes da escola, bem como a cultura de cada um, assim, como um ser linguisticamente cultural o surdo irá sempre propor para a escola o enfrentamento das barreiras de comunicação e da aceitação de sua língua, pois não é mais aceitável que a escola inclusiva finja a igualdade e desvalorize a língua de sinais, com metodologias e práticas educacionais que só utilizam a língua portuguesa como base.

Segundo Strobel (2008, p. 24)

(...) o jeito do surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os as suas percepções visuais, que contribuem para a definição de suas identidades e das – almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

É nessa perspectiva que a escola inclusiva deve caminhar, com o objetivo de inserir em sua prática cotidiana elementos culturais da língua de sinais, dando espaço para que o surdo possa mostrar suas habilidades e potencialidades adquiridas em seu processo de ensino e aprendizagem, o que só é possível através da relação comunicativa com os demais sujeitos, utilizando a língua de sinais, favorecendo o crescimento cidadão dos aprendentes. Para Tacca (2006, p. 48):

A estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso eterno, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento. Em outra perspectiva, ela se orienta para a relação social que passa a ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá a possibilidade de conhecer e pensar do outro e interferir nele.

Desta forma, pode-se compreender que para que os alunos atinjam os objetivos propostos faz-se necessária estratégias de ensino que estejam adaptadas ao público, de modo

que motive a interação dos mesmos, efetivando assim a aprendizagem, possibilitando a interação entre o sujeito e o conteúdo. Principalmente no campo da língua, uma vez que é necessário a inserção em outra cultura para ter o mínimo de conhecimento sobre a língua do outro.

## **CONCLUSÃO**

A inclusão deve ir além da estrutura física da escola, a capacitação dos profissionais que nela atuam, possibilitando o desenvolvimento de seus discentes em seus aspectos psicológico, cognitivo, motor e afetivo. É importante que o profissional da educação perceba o mundo do surdo e assim, através desta interação e do respeito, passe a compreender o processo de desenvolvimento deles, entendendo que diferenças sociais estão presentes na escola.

Como todos os envolvidos no processo de singularidades e diferenças, os surdos apresentam sua diferença linguística, impossibilitando sua interação através da língua oral, com os demais ouvintes, porém tal diferença não deve se constituir como uma justificativa para excluí-lo do convívio social, ou privá-lo de um processo educacional igualitário e significativo para sua formação.

A inclusão é o caminho que a sociedade como um todo deve seguir, minimizando os desafios enfrentados pela diferença, para isso faz-se necessário um projeto educacional inclusivo, vislumbrando ação, intervenção e mudanças, ligando os conteúdos curriculares as habilidades e fragilidades dos alunos, promovendo suas potencialidades através de sua participação, que só é possível quando a escola torna-se um campo de acolhimento e deixando de lado a segregação e marginalização, as quais promovem metodologias que supervalorizam apenas os grupos majoritários.

O surdo não precisa ser obrigado a entrar e permanecer em um ambiente que não tem interação com ele, onde ele sinta-se mais excluído do que incluído, na verdade ele precisa desenvolver seu potencial argumentativo para decidir de maneira consciente onde quer desenvolver a sua aprendizagem sem forçar que as pessoas os aceitem dentro da escola regular só para o cumprimento de leis sem o objetivo de desenvolver as suas potencialidades.

Por isso, este trabalho resgatou conhecimentos inerentes ao processo histórico do surdo, destacando suas conquistas sociais enquanto usuário de uma língua diferente da língua dominante de seu país, mostrando como se deu a evolução linguística do surdo nos ambientes educacionais, sociais e familiares, revelando as dificuldades motivadoras para o surgimento da proposta educacional bilíngue.

No mesmo, dialogamos sobre quais os mecanismos necessários para implantação da educação bilíngue, destacando a importância do desenvolvimento da L1 do surdo através do contato desde a educação infantil com professores bilíngues que utilizem a língua de sinais em suas comunicações de modo natural, sendo um modelo para os discentes.

Assim, mostramos finalmente quais os reais anseios do povo surdo com a escola bilíngue, deixando claro que o fator incluir os surdos em salas de aulas regulares acompanhados de intérpretes não satisfaz o campo da aprendizagem significativa do surdos, pois esse processo de transmissão, acomodação e retransmissão pode deixar falhas irreparáveis e não desenvolve no ambiente escolar uma comunicação direta entre os surdos e os ouvintes principalmente entre os professores os surdos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em 15/12/2017

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em 20/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 29/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em 20/12/2017.

DAMÁZIO, Mirlene F. M., ALVES, Carla B. e FERREIRA, Josimário de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de Sinais Constituinte o Surdo como sujeito.** Educ. Soc. Campinas, Vol.26. P. 583- 597, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691>>. Acesso em: 12/12/2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas / Deficiência Auditiva.** Brasília: SEDF, 2006.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006.



**I SINEIL**

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **VISUALIDADE E SURDEZ: UM OLHAR SOBRE SEMIÓTICA IMAGÉTICA, DICIONÁRIOS E INTÉRPRETES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS**

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de<sup>11</sup>

### **RESUMO**

A educação de surdos vem sendo objeto de debates na Academia há algumas décadas. Entretanto, o ensino de língua estrangeira para esses sujeitos é ainda tema recente, e discutido timidamente. A partir de discussões realizadas sobre surdez no Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, algumas questões foram levantadas e deram origem à leitura dirigida intitulada “Revisitando ‘novos’ temas”. É importante destacar que, dos temas que ecoam atualmente em nossas mentes, os que mais têm chamado nossa atenção são a) intérpretes na educação de surdos, b) pedagogia visual, e c) (não) uso de dicionários, principalmente, por nos pareceres que em busca de avançar nas pesquisas, caíram no esquecimento ou passaram para segundo plano. Portanto, o objetivo desse trabalho foi conhecer melhor as vantagens e dificuldades no uso dessas ferramentas para o ensino de surdos. Nesse sentido, foi necessário estabelecer uma relação entre as ferramentas citadas. Sabemos que a visualidade constitui um possível fio condutor que une esses objetos de discussão tão diferentes, e que diversos estudiosos abriram espaço para a discussão acerca da importância da visualidade para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento humano. Com o intuito de entender melhor esses processos, buscamos nos fundamentar em autores como: Campello; Fleming e Mills; Gardner; Kolb; Lacerda; Leffa; Peirce; Quadros e Schimiedt; Santaella; entre outros. A metodologia utilizada foi a bibliográfica, relacionando a literatura com nossa experiência em sala de aula. Como resultado, encontramos que a visualidade deverá trazer contribuições muito positivas para a aprendizagem da língua inglesa por surdos pelo apelo ao visual que representam, além de permitir uma visualização de conceitos que oferecerá espaço para a construção de sentidos na sala de aula de língua estrangeira. Esperamos, com o presente trabalho, contribuir para as discussões acerca do ensino de língua estrangeira para surdos, bem como para a reconstrução da prática docente.

**Palavras-chave:** Surdez. Visualidade. Aquisição. Escrita. Língua Estrangeira. Inglês.

---

<sup>11</sup>Universidade Católica de Pernambuco (CTCH - Letras) [antonio.moraes@unicap.br](mailto:antonio.moraes@unicap.br).

## **1 INTRODUÇÃO**

A partir de discussões realizadas sobre surdez no Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, algumas questões foram levantadas e deram origem à leitura dirigida intitulada “Revisitando ‘novos’ temas”.

É importante destacar que, dos temas que ecoam atualmente em nossas mentes, os que mais têm chamado nossa atenção são a) intérpretes na educação de surdos, b) pedagogia visual, e c) (não) uso de dicionários, principalmente, por nos parecer que, em busca de avançar nas pesquisas, caíram no esquecimento ou passaram para segundo plano.

Portanto, o objetivo desse trabalho foi conhecer melhor as vantagens e dificuldades no uso dessas ferramentas para o ensino de surdos, e na presença do intérprete de Libras. Nesse sentido, foi necessário estabelecer uma relação entre as ferramentas citadas. Sabemos que a visualidade constitui um possível fio condutor que une esses objetos de discussão tão diferentes.

Com o intuito de entender melhor esses processos, buscamos nos fundamentar em autores como: Campello; Fleming e Mills; Gardner; Kolb; Lacerda; Leffa; Peirce; Quadros e Schimiedt; Santaella; entre outros.

## **2 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho foi a bibliográfica que, segundo Gil (2008), é desenvolvida tendo como base material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Relacionando a literatura com nossa experiência em sala de aula, encontramos, como resultado, que a visualidade deverá trazer contribuições muito positivas para a aprendizagem da língua inglesa por surdos pelo apelo ao visual que representam como se pode observar nos pontos a seguir.

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Há décadas, diversos estudiosos abriram espaço para a discussão acerca da importância da visualidade para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento humano (FLEMING; MILLS, 1992; GARDNER, 1982; KOLB, 1976; PEIRCE, 1958).



Charles Sanders Peirce (1958) – filósofo, lógico, matemático e cientista americano – foi expoente de uma das fontes da Semiótica, a americana. Cabe lembrar, conforme afirma Santaella (1994), que essa jovem ciência teve seu nascimento, na realidade, em três localidades: nos EUA, na União Soviética e na Europa Ocidental.

A pesquisadora (1994, p. 9) afirma ainda que o século XX viu “ (...) o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a *Linguística, ciência da linguagem verbal*. A outra é a *Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem*.”

A semiótica como entendida por Peirce

(1958) é, portanto, uma corrente de estudos teóricos que visam o desenvolvimento de uma teoria geral que verse sobre representação. Nessa perspectiva, de acordo com Toutain *et al.* (2011), tanto natureza quanto cultura produzem signos e significados, o que nos permite compreender que as pessoas estão em constante processo de apreensão, desenvolvimento e produção de sentidos.

Nesse sentido, entende-se que a informação não é registrada e/ou emitida apenas verbalmente, podendo ser, também, imagética, o que valida a preocupação com a visualidade na comunicação. É esta concepção que diferencia a semiótica de Peirce da semiologia de Saussure.

Em 1976, Kolb publicou seu inventário dos estilos de aprendizagem. Em 1984, suas ideias foram desenvolvidas em uma teoria da aprendizagem experiencial, que funciona em dois níveis: um ciclo de quatro estágios de aprendizagem e quatro estilos de aprendizagem diferentes. Grande parte de sua teoria está preocupada com os processos cognitivos internos do aluno. Kolb (1984) afirma que a aprendizagem envolve a aquisição de conceitos abstratos que podem ser aplicados de forma flexível em uma variedade de situações, ou seja, o impulso para o desenvolvimento de novos conceitos é fornecido por novas experiências. *A aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência* (KOLB, 1984, p. 38).

A teoria de Kolb (1974) estabelece, então, quatro estilos de aprendizagem distintos: dois que refletem como abordamos uma tarefa (fazer ou observar), e dois que refletem nossa resposta emocional (sentir ou pensar). Nessa perspectiva, pessoas diferentes preferem um certo estilo de aprendizagem naturalmente. Vários fatores podem influenciar o estilo preferido de uma pessoa: o ambiente social, experiências de ensino, a estrutura de base cognitiva do indivíduo, dentre outros. Assim, a visualidade tem uma forte relação com aqueles que aprendem melhor observando.

Em 1982, Gardner formulou sua hipótese das múltiplas inteligências, que o tornou mundialmente famoso. Segundo o pesquisador, o ser humano tem muitos tipos de inteligência. Além das famosas habilidades linguística e lógico-matemática, existem outras seis formas de inteligência: espacial (mais presente em navegantes e engenheiros); corporal-cinestésica (desenvolvida em atletas ou dançarinos); interpessoal (representada pela capacidade de compreensão dos sentimentos do outro); intrapessoal (expressa pelo autoconhecimento); naturalística (referente à relação da pessoa com a natureza) e musical.

Em sua teoria, a questão do visual tem mais espaço na inteligência espacial, também conhecida como visoespacial. Esta inteligência está ligada fundamentalmente ao mundo concreto, ou seja, ao mundo dos objetos e à localização dos mesmos no mundo. Como afirma Gardner (1982), as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais, e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual são centrais à inteligência espacial.

Algumas das habilidades da inteligência espacial são a criação de imagens mentais, comparação entre objetos, capacidade de mover objetos no espaço, e resolução problemas usando a visualização. Então, a inteligência espacial diz respeito à capacidade de pensar em forma de imagens, “visualizar” conceitos abstratos; isto é, se localizar no mundo e manipular diferentes objetos, virtual e fisicamente.

Mais recentemente, Fleming e Mills (1992) criaram o modelo VARK (visual, auditivo, leitor/escritor e cinestésico) a partir de sua investigação de processos de ensino e aprendizado. Segundo esse modelo, visuais são as pessoas que preferem ensinar/aprender utilizando organizadores gráficos, isto é, ferramentas que fazem uso de símbolos visuais para transmitir conceitos, raciocínios ou ideias e suas relações.

Essa preferência inclui a representação de informação em mapas, diagramas, tabelas, gráficos, fluxogramas, e todas as setas simbólicas, círculos, hierarquias e outros recursos que as pessoas possam utilizar para representar o que poderia ter sido apresentado em palavras.

Embora o modelo de Fleming & Mills (1992) não incluía ainda imagens ou fotografias da realidade, filmes, vídeos ou PowerPoint, ele inclui desenhos, espaços em branco, padrões, formas e os diferentes formatos que são usados para destacar e transmitir informações.

Tanto para Fleming e Mills (1992) quanto para Kolb (1984) e Gardner (1982) parece ideal que o professor trabalhe o processo de ensino/aprendizagem passando por todos os estilos de aprendizagem e inteligências, possibilitando, assim, incluir todos os seus alunos.

Imbuídos de todo o exposto acima a respeito de trabalhos científicos (FLEMING; MILLS, 1992; GARDNER, 1982; KOLB, 1976; PEIRCE, 1958) de diversas ordens,

acreditamos ser indispensável a preocupação com a questão do visual no ensino de línguas, principalmente no ensino da língua estrangeira (LE) para surdos.

Como é de conhecimento geral, a primeira língua (L1) de sujeitos surdos é visoespacial, diferentemente da segunda língua (L2) e da LE que são orais. Esse contraste se deve ao fato do surdo apresentar uma diferença comum a todas as pessoas com surdez *que pode comprometer a aquisição e a aprendizagem de qualquer língua, excetuando a língua de sinais que é sua língua natural* (MORAES, 2012).

Entretanto, não há nada que obste essas pessoas, inseridas em duas culturas, de buscar quebrar os bloqueios comunicacionais. Assim, a visualidade, certamente, marcará presença no trabalho com a LE. Contudo, cabe destacar que o estímulo através de elementos visuais traz benefícios não apenas a aprendizes surdos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de um levantamento bibliográfico inicial, seguido leituras, relacionamos os conhecimentos às nossas experiências com o ensino de língua inglesa para surdos. Nos subtópicos a seguir, trazemos algumas reflexões referentes a a) intérpretes na educação de surdos, b) pedagogia visual, e c) (não) uso de dicionários.

### 4.1 INTÉRPRETES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Conforme mencionado anteriormente, surdos brasileiros têm como língua natural a Língua de Sinais (LIBRAS), que é visoespacial. Nesse sentido, apresenta propriedades características de línguas naturais, sendo reconhecida pela Linguística. Segundo Quadros (2004, p. 8), *as línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas*. Portanto, corroborando as ideias de Peirce (1958) no que diz respeito à importância do que vem como extraverbal na produção de sentidos.

Assim, a Libras apresenta uma série de características que a distingue das demais, a saber: produtividade ilimitada, criatividade, multiplicidade de funções, arbitrariedade da ligação entre significante e significado e entre signo e referente, caráter necessário dessa ligação, e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão (QUADROS, 2004).

A identidade do sujeito surdo brasileiro tem relação com sua manifestação linguística que é materializada pela Libras. Entretanto, delimitar essa identidade e a cultura da língua de sinais não é tarefa simples. Isso acontece porque surdos e ouvintes dividem um no mesmo espaço físico, e partilham de uma mesma cultura que é postulada por uma maioria ouvinte (SALVIANO, 2012).

Nessa perspectiva, surdos brasileiros têm, mesclados aos aspectos da cultura de língua de sinais, aspectos característicos da cultura do país em que vivem, o que os torna multiculturais.

Destarte, para que a Libras seja trazida à sala de aula de língua estrangeira como mediadora no ensino para surdos, é necessário que o intérprete tenha não apenas um excelente nível de conhecimento nas três línguas, mas também uma vivência que o permita conhecer aspectos das culturas inerentes a elas. Esse conhecimento permite melhor qualidade nas interpretações, que buscam oferecer a aprendizes surdos o acesso à visualidade para a construção de sentido e aprendizagem (FLEMING; MILLS, 1992; GARDNER, 1982; KOLB, 1976; PEIRCE, 1958).

O ato de interpretar, segundo Quadros (2004), é um processo em que o intérprete, diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes, processará a informação dada na língua fonte e fará escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo para se aproximar o máximo possível dos efeitos esperados na informação da língua fonte.

Estamos, portanto, diante de uma das grandes dificuldades para o trabalho com intérprete na sala de aula da língua estrangeira, pois, além do intérprete precisar do conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas, precisa de um conhecimento da cultura dos falantes envolvidos na comunicação.

O ato de interpretar envolve, então, processos altamente complexos. Basta, no entanto, consultar grades de cursos de graduação e técnicos de formação de intérpretes para observar a inexistência de disciplinas que preparem esses profissionais para o trabalho em áreas específicas como, por exemplo, o ensino de língua estrangeira.

#### 4.2 PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Que o homem fez uso de imagens para expressar e ilustrar aspectos do cotidiano e da sociedade na qual esteve inserido ao longo da história não é novidade. Segundo Lima (2008), essa produção de imagens esteve associada à arte através do desenho, da pintura, da escultura

e da arquitetura. Contudo, com o surgimento de tecnologias como a fotografia, o cinema, a televisão e o computador, a imagem praticamente substituiu a palavra e a escrita como meio de comunicação. Assim sendo, o visual marca sua importância.

No caso dos surdos, acresce-se ao supracitado o fato de sua experiência com a linguagem ser visual. Campello (2007) aponta a modalidade visoespacial da Libras como sendo um dos fatores que colocam o ensino de surdos e a semiótica em contato. Dessarte, é através do canal visual que a Libras será observada e compreendida.

Então, partindo de necessidades dos surdos, uma minoria linguística, surgiu a pedagogia visual. Recentemente, segundo Campello (2007), devido a mudanças de paradigmas, a pedagogia visual passou a ser referida como semiótica imagética, deixando clara a inspiração em conceitos da semiótica de Peirce (1958).

Campello (2007, p. 106) afirma que esse campo que explora a visualidade constitui lugar de investigação de aspectos da cultura surda, *da constituição da imagem visual, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos*. A esse respeito, em sua tese de doutorado, a pesquisadora (2008) coloca que *a visualidade supõe exercícios imagéticos semioticamente mediados, uma vez que não se realiza sem a presença de signos, ou seja, não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos*, corroborando as ideias de Peirce (1958).

Portanto, a visualidade pode se constituir como discurso justamente pela possibilidade de ser produzida por signos e por produzir signos. Essa experiência com a imagem produz subjetividades, uma vez que não ilustra apenas um discurso oral (CAMPELLO, 2008).

Não se restringindo à sinalidade, a semiótica imagética considera, ainda, o uso de braços, corpo, expressões corporais e faciais, etc (LACERDA, 2013). Esses recursos tendem a trabalhar como facilitadores para todos os alunos, oferecendo-lhes oportunidades de adquirir conhecimento – o que já era previsto em estudos passados (FLEMING; MILLS, 1992; GARDNER, 1982; KOLB, 1976; PEIRCE, 1958).

Campello (2007) defende uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, conotação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem escrita de sinais, na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as experiências visuais.

No contexto do ensino de uma língua estrangeira escrita, segundo Quadros e Schimiedt (2006), esta pode ser aprendida de forma eficaz por sujeitos surdos se a metodologia empregada recorrer, principalmente, a estratégias visuais metodologicamente

similares às utilizadas no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes. No entanto, essa visualidade tende a ser pouco explorada uma vez que as pesquisas sobre o tema são tímidas e a formação de professores deixa a desejar neste quesito.

#### 4.3 DICIONÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O conhecimento de vocabulário se mostra como um dos componentes mais importantes para a compreensão de leitura em L2 e LE, até mais do que o conhecimento de sintaxe (PRICHARD, 2008, p. 216). Assim, quando alunos se deparam com uma palavra desconhecida que têm dificuldade em inferir a partir do contexto, eles devem ser estimulados a consultar um dicionário.

Segundo Prichard (2008), instrutores de L2 e LE, muitas vezes, adotam diferentes posições quanto à eficácia da utilização de um dicionário durante a leitura. Instrutores que seguem métodos tradicionais de gramática-tradução costumam se concentrar em decodificação de texto e têm incentivado o uso extensivo de dicionários; enquanto, a corrente que faz uso de práticas comunicativas foca a leitura estratégica e inferência de palavras cujo significado não é dado no texto. Por isso, a busca por quebrar paradigmas fez, e faz, muitos professores desencorajarem o uso de dicionários por completo em sala de aula de língua estrangeira.

Certamente, *há a possibilidade de compensação de uma determinada fonte de conhecimento por outra* como coloca Leffa (2006 p. 320). *A falta de conhecimento lexical, por exemplo, pode ser às vezes compensada pelo uso de uma estratégia adequada de leitura – como a inferência.* Contudo, é importante lembrar que o dicionário permite uma experiência visual com a escrita dos itens de vocabulário, que pode ser benéfica a todos aprendizes como vimos anteriormente na discussão sobre visualidade (FLEMING & MILLS, 1992; GARDNER, 1982; KOLB, 1976; PEIRCE, 1958). Além disso, a opção pelo uso de dicionários como ferramentas de apoio ao ensino L2, e até mesmo LE, deve-se especialmente à função metalinguística que apresenta. Portanto, é preciso esgotar as possibilidades de uso de dicionários pelas informações que pode oferecer ao aluno. Segundo Salviano (2012), não se deve resumir o dicionário a um simples tira-dúvidas, evitando limitar excessivamente seus usos em sala de aula. Como lembra a pesquisadora, deve-se reconhecer o dicionário como um texto que pressupõe outras leituras.

Como ferramenta didática, os dicionários podem possibilitar aos alunos surdos muito mais do que definições. Pode aportá-los aos importantes conceitos da gramática da língua oral oficial do seu país, o Português, bem como dá margem para discussões sobre aspectos linguísticos destoantes entre a Libras e o Português, como, por exemplo, os sufixos e prefixos (SALVIANO, 2012, p. 3).

Além disso, dicionários são obras elaboradas cuidadosamente, com atenção redobrada. Nesse sentido, cabe à escola estimular o uso eficaz de dicionários no aprendizado de leitura e escrita de L2 e LE. Esse exercício permitirá a seus alunos interagir com a sociedade em esferas formais ou informais. Acreditamos que uma das alternativas para o ensino de língua estrangeira para alunos surdos se baseia no bom uso dos dicionários como ferramenta de instrução. A estruturação dos dicionários é um dos motivos para esses serem utilizados pelo professor de LE.

Sua estrutura é um meio que facilita o aprendizado, permitindo o entendimento da palavra consultada e seu uso em situações de comunicação. Assim, possibilitar isso ao surdo é oferecer-lhe um espaço na sociedade. Nessa perspectiva, permitir ao aprendiz surdo a leitura e escrita de uma língua estrangeira é garantir sua oportunidade de alcançar um nível de competência linguística mais alto. Segundo Salviano (2012), a estrutura dos dicionários é bem mais objetiva e simples, com reduzido de palavras por definição, o que pode permitir uma compreensão plena de sentido – primeiro passo para produzir leitores e escritores competentes.

Outra questão importante de ser lembrada diz respeito às informações contidas: variações ortográficas; definição utilizando vocabulário fundamental; sinônimos; informações morfossintáticas; ilustrações; e exemplos de aplicação.

Essas informações são ainda mais completas em dicionários *online*. A esse respeito, Leffa (2006, p. 336) afirma:

A principal diferença entre o dicionário eletrônico e o tradicional está no suporte de cada um: eletrônico versus papel. O conteúdo até pode ser o mesmo, mas o suporte fará a diferença, quer seja na rapidez de acesso, quer seja na forma como os dados são apresentados. No dicionário eletrônico, o verbete, antes de ser mostrado ao consulente, pode ser processado dentro do computador e até relacionado a um texto que porventura estiver sendo lido.

Dessarte, o uso do dicionário em sala de aula trará benefícios ao sujeito surdo no tocante à aprendizagem da LE. Parte daí a necessidade de passar para os alunos surdos – que irão vivenciar L2 e LE de forma visual – formas de utilizar os dicionários e seus elementos, levando-os à compreensão e incorporação da palavra consultada a seu repertório lexical ativo. Isso permitirá a utilização dos itens aprendidos por iniciativa própria.



## 5 CONCLUSÃO

A educação de surdos vem sendo objeto de debates na Academia há algumas décadas. Mais recentemente, pesquisas a respeito do ensino de língua estrangeira têm ganhado espaço, mesmo que timidamente.

No Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, por exemplo, uma segunda pesquisa sobre o tema está em progresso. Nesse espaço, a partir de nossas leituras para a disciplina Leitura Dirigida, algumas questões surgiram originando o presente trabalho que representou uma reflexão inicial a respeito do uso de interpretação, pedagogia visual e dicionários no ensino de inglês para surdos.

Observamos que a visualidade é uma questão que permeia esses diferentes temas, uma vez que sua aplicação irá facilitar a aprendizagem de alunos surdos conforme refletimos sobre as contribuições de Campello, Fleming e Mills, Gardner, Kolb, Lacerda, Leffa, Peirce, Quadros e Schimiedt, e Santaella. Observamos, também, a necessidade de uma formação complementar e, talvez, continuada que oriente professores e intérpretes para o trabalho com aluno surdo.

Acreditamos que o uso dessas ferramentas deverá trazer contribuições muito positivas para a aprendizagem da língua inglesa por surdos pelo apelo ao visual que representam, além de permitir uma visualização de conceitos que oferecerá espaço para a construção de sentidos na sala de aula de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.) Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008.

COSTA, P. N. ; REIS, J. G. ; MACHADO, A. B. L. . **Educação de Surdos: Uma discussão teórica acerca do trabalho pedagógico numa perspectiva bilíngüe de ensino**. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013,

LONDRINA. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013. p. 3232-3243.

FLEMING, N.D. & BAUME, D. Learning Styles Again: VARKing up the right tree!. **Educational Developments**. SEDA Ltda, issue 7, nov. 2006, p. 4-7.

FLEMING, N.D. & MILLS, C. Helping Students Understand How They Learn. **The Teaching Professor**. vol. 7. no. 4. Wisconsin: Magma Publications, 1992).

GARDNER, R.C. **Language attitudes and language learning**. In RYAN, E. B. & GILES, H. **Attitudes towards language variation**.(pp. 132-147). Londres: Edward Arnold, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLB, D. A. **The Learning Style Inventory**: Technical Manual. Boston: McBer & Co, 1976.

\_\_\_\_\_ **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. vol. 1. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LACERDA, C. B. de. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Editora Edufscar. 1º Ed. 2013.

LEFFA, Vilson J. **O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira**. Cadernos de tradução, Florianópolis, n. 18, p. 319-340, 2006.

LIMA, C. R. **O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual**. Cadernos do PDE. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2483-8.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MCLEOD, S. A. Kolb - Learning Styles. **SimplyPsychology**, Manchester, 2013. Disponível em: [www.simplypsychology.org/learning-kolb.html](http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html). Acesso em 29 nov. 2015.

MORAES, A. H. C. de. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Dissertação de Mestrado. Recife: PPGCL/Unicap, 2012.

PEIRCE, C. S. **Collected papers**. v. 1-6. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

PRICHARD, C. Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. **Reading in a foreign language**. vol. 20, n. 2, out. 2008, p. 216-231.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROSA, E.F.; LUCHI, M. **Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem**. IX Encontro do CELSUL Anais... Palhoça, SC, out. 2010 Universidade do Sul de Santa Catarina.

SALVIANO, B. N. **O uso do dicionário como mediador no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de uma metodologia funcional**. Anais do SIELP. vol. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?**São Paulo: Brasiliense, 1994.

TOUTAIN, Lidia M. B. Brandão; FERREIRA, Flávia Catarino C.; SANTOS, Raquel do Rosário; MARINHO, Rafael Barros. **Semiótica e produção de sentido**. DataGramaZero, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, fev. 2011. Disponível em: <[http://www.dgz.org.br/fev11/Art\\_05.htm](http://www.dgz.org.br/fev11/Art_05.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **PIRÂMIDE DE REFORMA EDUCACIONAL - A INCLUSÃO DE DISCIPLINAS SOBRE NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS**

Rebeca Carvalho Fernandes

Orientador: **Magali Fernandes**

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo é apresentar sugestões para a iminente reforma curricular na formação dos profissionais da educação. Para sua elaboração, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudiosos renomados, como Tukahama-Espinosa (2008), Maia (2012), Morin (2000), Relvas (2011), Tononi (2012) entre outros. A escolha por este tema justifica-se na demanda pela modernização dos parâmetros acadêmicos para os cursos de Licenciaturas no país. Constatou-se que nas grades curriculares das licenciaturas de Instituições de Ensino Superior são oferecidas disciplinas que exploram a temática sobre os aspectos cognitivos, porém, a extensão curricular não contempla os processos biológicos destes. O surgimento da Neuroeducação celebra a interdisciplinaridade, ponte formadora da ciência como a conhecemos, e traz estudos atuais sobre o funcionamento dos processos cerebrais na aprendizagem, na memorização e na comunicação humanas. Tais informações engrandeceriam a atuação docente tornando-a mais conexa com a futuridade.

**Palavras-chave:** Reforma curricular. Modernização. Licenciaturas. Neuroeducação. Interdisciplinaridade.

### **INTRODUÇÃO**

A comunidade acadêmica é convidada a considerar algumas mudanças curriculares no domínio das licenciaturas. A ciência da atualidade nos possibilita intercâmbio de informação instantaneamente. Em uma realidade tão mutável, são necessários ajustes para atender às exigências conceituais do conhecimento acadêmico.

A resignificação da prática docente, que pede o Século XXI, vem repleta de inovações e constatações científicas. A tecnologia alavancou a possibilidade de descobertas. Para os estudiosos da educação, uma nova ciência, gerada através da interdisciplinaridade, surgiu, a Neuroeducação.

A pesquisa propõe mudanças na formação do professor, considerando-o base da pirâmide na construção de uma educação sólida e direcionada ao futuro. Estas modificações no currículo das Licenciaturas são necessárias para a atualidade. A Neuroeducação, nos oferece ferramentas para lidarmos com as diversidades e agirmos para uma melhora no processo ensino-aprendizagem.

Porém, estamos ainda caminhando para alcançar uma educação de qualidade, entre tantos problemas enfrentados, temos o fato de que não há preparo de formação na qualificação dos professores. O que oriunda outro problema: os alunos são ouvintes e deveriam ser aprendizes. Isto é responsabilidade parcial do Educador, propiciar ambiente para o aprendizado, posto que o ato de ensinar sem que alguém aprenda é contraditório, de modo que só há ensino se houver aprendizado.

A partir deste processo ocorrido, uma resposta é acionada pelo organismo. Esta resposta não é necessariamente um movimento, podendo ser uma lembrança acessada em uma memória ou virá a ser uma nova ideia com o uso do recurso criativo. Aprender é uma mistura complexa e envolve elementos pedagógicos, emocionais, culturais e, biológicos. (Maia, 2012)

A docência é abrangente justamente por lidar com o desenvolvimento humano. Ser complexo, com especificidades neurobiológicas e psicossociais. O "ensinar" se torna uma consequência, pois o papel do educador é primeiramente reconhecer a amplitude do aprendiz. Somente após fazê-lo é que terá a oportunidade de alcançá-lo com as informações pertinentes.

Para tanto, na formação do professor deveria constar atualizações das ciências. Diante destes conhecimentos, e detendo de informações sobre a biologia da informação, o professor poderá ter mais preparo para lidar com as demandas da sala de aula, por exemplo, no caso dos alunos com transtorno de aprendizagem.

Para a elaboração do trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos de diversas áreas, como Neurobiologia, Filosofia, Neurolinguística, Pedagogia, Antropologia, Psicologia e claro, Neuroeducação. A Lei Nº 13.146, assim como algumas grades curriculares de cursos de Licenciaturas no País foram consultadas para desenvolvimento da pesquisa.

O texto inicia com uma breve reflexão sobre: nossa formação biológica e social; Neurociências e Neuroeducação; e educação moderna e aprendiz moderno. Três perguntas

que norteariam o trabalho: Por que precisamos acrescentar Neuroeducação ao currículo das Licenciaturas?; Como acrescentar Neuroeducação ao currículo das Licenciaturas?; e, Quem estaria apto a assumir as disciplinas de Neuroeducação?

Para responder a primeira pergunta, autores como Hardiman e Denkla (2009), e Tokuhama-Espinosa (2008), afirmam a necessidade de incorporar os conhecimentos da Neurociência à prática da educação.

Três propostas didáticas repodem à segunda pergunta. Uma consiste em um direcionamento de cada área de formação docente para as áreas cerebrais que são ativadas ou relacionadas com a especialidade do Licenciado, para esta parte do trabalho Maia (2012) foi consultado. A segunda proposta é voltada para a interioridade e autoconhecimento do educador e a nova visão do mestre. Morin (2008) e Trevisol (2008) se destacam como autores citados. E como uma das mais urgentes pendências da reforma curricular vigente., a terceira proposta didática pede a inclusão da disciplina Neurociências e transtornos da aprendizagem. Relvas (2011) está entre os autores desta sessão.

A terceira pergunta é respondida como uma sugestão de cursos de pós-graduação da área de Neurociência que formariam o profissional para atuar como professor da disciplina Neuroeducação, ou especializações específicas para cada curso, como o Curso de Letras que poderia ter como especialista um neurolinguísta.

A última parte do texto traz uma crítica de Bruer (1997) à Neuroeducação, seguida da réplica defendida com Campos (1987), onde a Psicologia da educação é posta como estabelecida nos parâmetros acadêmicos, e que novas ligações interdisciplinares se fazem necessárias.

A pirâmide de reforma educacional pode ter base na integração da vasta contribuição científica pertinente à Neurociência, de forma que inclua na formação do professor os conhecimentos que o ajudem a desempenhar o seu papel, para que assim, os alunos possam ser ensinados e uma melhoria no sistema educacional do Brasil venha a acontecer. As contribuições advindas das diversas ciências podem servir como apoio ao desenvolvimento de práticas que sejam favoráveis à realidade intelectual dos alunos desta e das futuras gerações.

## **NEUROEDUCAÇÃO: UMA DEMANDA ATUAL**

A Sociedade é a associação de organismos e por meio da cultura é diferenciada. A cultura se apresenta na meta-união de indivíduos que compartilham ideologias. A ideologia é característica do uso da mente. E esta mente é consequência do sistema neurológico humano.

Pinker (2007), afirma que a consciência parece depender de certas oscilações de frequência na eletroencefalografia. Definindo, desta forma, a natureza biológica da nossa mente.

A Neurociência retirou um véu que existia até então sobre o objeto “aprendizagem”, e pudemos começar a vislumbrar sobre o que se trata este fenômeno de maneira integral. A Neuroeducação por sua vez, se ocupa em estudar este “objeto”, na teoria e na prática, reunindo informações vindas das neurociências a fim de compreender os processos cognitivos e aprimorar as práticas educacionais.

A educação está em constante evolução pois é direcionada ao aprendiz, e este, é um intrincado de variabilidades, de especificidades, de controvérsias e de transformações. Nesta geração, vemos o resultado do contato com a alta tecnologia e a globalização que a internet trouxe ao mundo. Crianças e adolescentes lidando com um arsenal de informação muito mais extenso do que em qualquer outro momento da história. A transformação que sucede esta realidade nos apresenta um novo tipo de aprendiz, e isso requer novas estratégias, que sigam a influência multifacetada das ciências e suas descobertas. Sobretudo, um novo tipo de professor, que faça uso destas descobertas para aprimorar sua prática docente.

Procuraremos responder a três dos principais questionamentos que sustentam, apoiam e orientam a reforma curricular. Primeiramente, **Por que** precisamos acrescentar Neuroeducação ao currículo das Licenciaturas?; **Como** acrescentar Neuroeducação ao currículo das Licenciaturas?; e, **Quem** estaria apto a assumir as disciplinas de Neuroeducação?

Afim de iniciarmos os apontamentos sobre os motivos para a reforma curricular, utilizamos um Parecer de 2001, onde o Ministério da Educação postula que a educação é importante para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. Os desafios da atualidade têm motivado a realização de estudos e pesquisas e a implementação de políticas educacionais orientadas pelo debate acadêmico visando a melhoria da educação básica.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: [...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, [...] assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, [...] desenvolver práticas investigativas e utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. (Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, p. 06)



A situação reformacional é presente nas discussões pois a preocupação com a formação do professor é relacionada à aprendizagem dos alunos do ensino básico. Durante esses 15 anos muitas outras necessidades curriculares foram deixadas na fila de espera. Na prática, o ensino básico não iniciaria uma melhoria com a reforma da sua grade por exemplo, até porque, qualquer mudança na estrutura do sistema básico implicaria no plano de ação antecipado do ensino superior para suprir as demandas vindouras. De modo que o resultado não pode ser alterado antes da ação. É cronológico. Podendo, ainda assim, existir a progressão.

Sendo a Neuroeducação um campo relativamente novo, ainda é necessário estabelecer parâmetros para uma visão à frente do nosso tempo. Hardiman e Denkla (2009) sugerem que a próxima geração de educadores precisará levar em conta o conhecimento das pesquisas das Neurociências, na realização do planejamento e na produção dos seus projetos de ensino e de aprendizagem.

Tokuhama-Espinosa (2008), expõe a relevância e a urgência da consolidação da nova área de pesquisa, referindo-se à necessidade da dialética entre a ciência e sua aplicação: “...apenas uns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar como os humanos deveriam ser ensinados, para maximizar o aprendizado”. (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008. p. 117)

Uma medida de reflexão quanto à realidade do ensino superior é que pode oferecer preparo para que o professor se integre aos alunos e facilite o caminho destes para a aprendizagem significativa. “Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade” (ROGERS, 1997).

Quanto à aplicabilidade do ensino de Neurociências e Aprendizagem para Licenciaturas, uma das propostas didáticas foi baseada em Maia (2012), que faz a divisão das funções de cada lobo cerebral e relata suas funções cognitivas.

A estrutura cerebral como um todo interessa ao educador, que procura alcançar a memória e compreensão por parte do aprendiz e existem inúmeras conexões entre os lobos dos hemisférios, e eles trabalham juntos, apesar de nem sempre simetricamente. Todavia, para cada área do cérebro há uma habilidade específica, o que nos possibilita fazer uma ligação destas, com as áreas do saber dedicadas ao ensino básico. Como podemos observar a seguir:

#### **São funções de cada lobo cerebral:**

Lobo frontal: controla a motricidade, planeja os atos (seriação; ordenação; planificação); modula a memória imediata; controla a atenção e a organização psicomotora (exploração visual, tarefas visório-posturais e estruturação espaço-temporal), o afeto, o

raciocínio e a personalidade (julgamento social; controle emocional; motivação); é, ainda, responsável pela fala (articulação). As referências das licenciaturas que teriam proveito do estudo aprofundado sobre o Lobo frontal são: Educação Física, Ciências Sociais, Letras, Matemática, Filosofia, História, Dança, Pedagogia, Física, Geografia, Ciências Naturais e Artes.

Lobo parietal: registra e interpreta as sensações - registro tátil de objetos e formas; direcionalidade; gnosia digital; leitura (em interfaces com o lobo temporal); elaboração grafomotora e processamento espacial. As referências das licenciaturas que teriam proveito do estudo aprofundado sobre o Lobo parietal são: Informática, Música, Pedagogia, Letras, Geografia, Artes e Educação Física.

Lobo temporal: percebe e interpreta o paladar e o olfato; percebe e interpreta os estímulos auditivos verbais e não verbais (memória auditiva; interpretação espaço-temporal; integração rítmica, discriminação e sequencialização auditiva), também relacionado à memória (episódica e emocional) e às emoções mais primitivas (saciedade, impulso sexual, impulsos de proteção, como fuga ou luta. As referências das licenciaturas que teriam proveito do estudo aprofundado sobre o Lobo temporal são: Música, Letras, Pedagogia, Ciências sociais, História, Artes, Filosofia e Ciências naturais.

Lobo occipital: Percebe e interpreta as sensações visuais (sequenciação visual; percepção visual; decodificação visual, percepção de figura fundo; posicionamento e relação visual. As referências das licenciaturas que teriam proveito do estudo aprofundado sobre o Lobo occipital são: Artes, Pedagogia, Matemática, Educação Física e Dança.

Essas divisões expressam as características das áreas cerebrais, lembrando-nos que a estrutura é ao mesmo tempo integrada e funciona como um complexo, sendo desta forma interdependente, e também é específica em se tratando das aptidões humanas. De modo que podemos compreender que áreas específicas trazem efeitos específicos quando acessadas.

Giulio Tononi (2012), neurocientista e psiquiatra italiano, investiga as questões relacionadas à consciência e revela que a informação é uma diferença que causa a diferença na perspectiva intrínseca de um sistema. Esta noção causal intrínseca sobre a informação é acessada considerando se o estado presente de um mecanismo pode especificar ambos: causas do passado e efeitos no futuro. O estudo sobre *cause-effect information (CEI)*, aponta que “somente se o estado do sistema causar uma diferença no mecanismo então o estado do mecanismo causa uma diferença no sistema”. (TONONI, G. 2012 p.298)

As habilidades humanas, provenientes da máquina psicobiológica, são extraordinárias pela complexidade de seu funcionamento. A atividade cerebral é processada para que a mente

promova o reconhecimento dos padrões de realidade exteriores, neste processo, áreas conhecidas como áreas de funções executivas (Caine, R. 2005 tradução nossa) estarão envolvidas nos mais altos níveis de comportamento autodirecionado e desta forma regulam a habilidade de planejamento, propósito de ação, performance efetiva, volição e emoção.

Sobre o sistema nervoso e o cérebro, mudanças estruturais do sistema nervoso respondem ao estímulo na interação do organismo com o meio. A ontogenética diz sobre estas condutas aprendidas. No humano o sistema nervoso é vasto e rico, possibilitando assim a geração de novos fenômenos, reformando a estrutura através de um novo acoplamento a cada nova informação. (NATURAMA E VARELA, 2005)

A aprendizagem é essa capacidade inata de adquirir conhecimento através do mundo. Esta formação complexa de conhecimentos é proveniente da exterioridade, por isso falamos em sistema nervoso. Maia (2012) nos diz que "O sistema nervoso é um conjunto de órgãos altamente especializados, responsáveis pela vida mental e de relação do indivíduo. Suas principais funções são: cognitiva, motricidade, equilíbrio, sensibilidades, sentidos e controle do meio interno".

As inteligências biológicas são necessárias para a sobrevivência assim como as inteligências psicológicas são para a evolução, ambas estão interligadas e representam a mudança na adaptação evolutiva humana. Kant (1787), discursa sobre conhecimento e inteligência, com entendimento das suas formações por fatores relacionados às experiências - "*a posteriori*", e os não motivados pela ocorrência de experiência - "*a priori*". Afirma ainda que "há dois troncos do conhecimento humano [...] *sensibilidade e entendimento*: pela primeira, objetos são-nos *dados*, mas pelo segundo são *pensados*" (KANT, I. 1787 – trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger, 1996. p. 67)

O conhecimento ontogenético, que é gerado devido à aprendizagem, é inerente a cada indivíduo. De forma intrínseca, as informações são processadas e armazenadas. "O que vale entender é que aprender exige tanto aparato biológico, a prontidão neurocognitiva, quanto o ensino, mais ou menos estruturado, os estímulos ambientais" (MAIA. H. 2012. p.12).

O benefício do estudo sobre Neuroeducação é ter a oportunidade de conhecer melhor a natureza do conhecimento e memória humanos, para então desenvolver estratégias de ensino baseadas nas redes neurais e sua estrutura. Segundo Relvas (2011), as Neurociências vêm realizando contribuições para nos tornarmos mais capazes no fazer da sala de aula, e assim compreender melhor o processo de aprendizagem e "ensinagens" nos circuitos neurais.

A segunda proposta didática para a inclusão da disciplina referida é o estudo sobre a visão global do indivíduo. Na formação do profissional de educação é necessário que se

promova o autoconhecimento, oferecendo aos futuros educadores acesso às informações que os permitam uma visão mais humana do humano. O humano que é, e o(s) humano(s) a quem "ensina". As dimensões da extensão humana vão da biologia às crenças.

Os conceitos que formamos e o raciocínio que desenvolvemos, é determinado pela estrutura do cérebro e do corpo. “Na verdade, não há nada subjetivo que não se corporize e vice-versa” (TREVISOL, 2008. p. 124). A compreensão de como pensamos e a expressão desses pensamentos por meio da linguagem decodificada, se dá através do autoconhecimento. De forma que “a razão humana não transcende o corpo, muito pelo contrário, ela é fundamentalmente determinada pela nossa natureza física e por nossas experiências corpóreas. É do nosso corpo e cérebro que nasce a estrutura da razão”. (TREVISOL, 2008. P. 125).

A nova imagem do mestre, para Trevisol (2008), nos mostra “uma pessoa que se desenvolve à medida que vai desdobrando a sua consciência, se auto-revelando como Ser de potencialidades infinitas” (TREVISOL, 2008. P. 115). De acordo com o autor, o relevante neste processo é a atitude de pôr-se a escuta ou da sintonia.

Portanto, o educador é por excelência esse Ser transpessoal, sensível, treinado para a escuta com todos os sentidos, intuitivo e interpretativo, que afirmou sua sensibilidade e está em contínuo processo de ampliação da consciência [...] o educador é alguém de consciência necessariamente ampliada, pois na sua tarefa de pedagogo, só vai poder “levar” alguém aonde se suponha que ele já tenha estado primeiro [...] tem a firme certeza de que educar é educar-se. (TREVISOL, 2008. p. 116, 190)

Morin (2000), nos apresenta "os sete saberes necessários da educação do futuro", estes saberes são inspirações que incentivam o educador a reavaliar a sua ação na escola, na sua relação com os alunos, com os currículos, com as disciplinas e a avaliação. Entre os saberes encontra-se a "ética do gênero humano", ou antropológica, que está relacionada a três elementos: o indivíduo, a sociedade, e a espécie. Este ensino poderia ser introduzido nas Instituições de Ensino Superior.

Sobre reforma curricular, Morin (2000) afirma que se pegarmos um desses saberes, o da condição humana, por exemplo, teríamos que ensinar nas escolas, sobre a natureza biológica, psíquica e cultural do homem. Isso, interpretado em uma grade curricular, implicaria na adição de elementos de Biologia, de Antropologia e de Filosofia. E isso, certamente, exige um novo tipo de professor. O Pensamento Complexo, não opera contra a disciplina, ele abre a disciplina para outros campos. Fosse ele introduzido nas escolas através

dos professores capacitados, a educação teria alcançado o topo da pirâmide, ou seja, sua meta: o ensino.

A terceira, e mais urgente, proposta didática é incorporar conhecimentos sobre a Neurociência e os transtornos de aprendizagem. Pois foi instituída uma lei de inclusão educacional incoerente no Brasil, uma vez que a graduação em Licenciatura ainda não oferece ao seu professor informações suficientes para o bom ensinar de alunos com esse perfil, se trata de uma imperícia.

A reforma curricular no ensino superior, ainda não fomentada, foi prevista na Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015, consta no artigo 28 inciso XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Um dos principais focos das pesquisas de Neurociência cognitiva são os transtornos, como TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), isto é também devido à quantidade de alunos que apresentam sintomas relacionados ao transtorno. Muitos especialistas têm se dedicado a estudar não só o comportamento, como também a sua fonte neurológica.

Uma das teorias mais antigas e influentes relacionadas à cognição que tentou explicar atenção seletiva é a "seleção da ação". Este modelo procurou associar a identificação do alvo, a modulação da atenção e da seleção da resposta, que pode ser motora ou não (...) a noção da "seleção para a ação" ajudou a abrir caminho para os estudos que procuram vincular processos cerebrais responsáveis pela atenção e ao TDAH. (BRANDÃO, M. L.; GRAEFF, F. G. 2014, p. 80)

Relvas (2011), citando a educação junto à neurociência, nos afirma que a aprendizagem inicia com o processo de maturação do cérebro, que, portanto, o aprendizado é parte da evolução normal no ato de aprender. Já em se tratando dos tratamentos das desordens do aprender "é fundamental perceber que tal processo é sinalizador e, por isso, torna-se imprescindível o conhecimento do professor com o objetivo de detectar os sinais que frequentemente são manifestados em sala de aula". (Relvas M. 2011. p. 19).

Na falta de uma literatura nacional, a fim de atender às necessidades dos professores que procuram conhecer sobre a neurobiologia com enfoque multidisciplinar, Relvas (2011), trata de aprendizagem normal e seus transtornos. "A Neurociência vem revisando, por meio da Neurobiologia cognitiva, a Neuropsicologia comportamental, a Neurofisiologia e a Neuroanatomia e como o humano aprende e ensina, efetivamente, nos processos dos contextos vitais". (Relvas M. 2011. p. 17)

A crescente demanda da pesquisa na área da Neuroeducação, trouxe um bom número de cursos de Pós-graduação destinados a este estudo. Inseridos no público estão inúmeros professores à procura de preencher as lacunas de conhecimento deixadas pelos seus respectivos cursos de graduação.

Entre os cursos de Pós-graduação que formariam o professor para o quadro do ensino de Neuroeducação nas licenciaturas estão: Neuropsicologia, Neuropsicopedagogia, Neurociências e Aprendizagem, Neurociência Cognitiva, Neurobiologia, Neuroanatomia, Neurolinguística e Neurofisiologia.

A gama de conhecimento explorado pelas diversas vertentes da neurociência nos permite adaptar e reciclar informações para aprimorarmos os estudos da teoria da aprendizagem e aplicabilidades. Seria uma negligência científica não reconhecer a relevância de tais disciplinas para a formação de professores.

Entretanto, nem todos os estudiosos apoiam a Neuroeducação, como Bruer (1997) que considera este campo, um passo longo demais para o conhecimento da prática docente. Segundo o autor, se estamos procurando uma ciência básica para ajudar na prática de ensino, teríamos melhor proveito com a Psicologia Cognitiva. E de fato, esta tem nos ajudado a resolver problemas educacionais e desenvolver melhores instrumentos educativos. “Nós deveríamos nos manter céticos sobre a educação baseada no cérebro [...] e olhar mais cuidadosamente para a ciência comportamental que já pode nos dizer sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo”. (BRUER, 1997. p.15)

A história não nos deixa esquecer que a poucos anos a Psicologia da Aprendizagem dava início a sua implementação como disciplina fundamental na prática docente. Campos (1987), traz um estudo organizado para os professores utilizarem como meio para ampliar a capacidade didática. A cerca de 30 anos a autora citava que “a aprendizagem vem ocupando o lugar que, na realidade, merece na preparação de professores, educadores, psicólogos e de todos os profissionais, cuja atuação se relaciona com modificações a serem operadas na personalidade humana”. (CAMPOS, 1987. P. 7)

Não há dúvidas quanto a consolidação da área da Psicologia Cognitiva na Educação atual. Isso se reflete nas grades curriculares das Licenciaturas. Tomemos como exemplo a grade do curso de Licenciatura em História da UFRRJ do ano de 2013, onde as disciplinas de Psicologia da educação são divididas em duas vertentes: aspectos afetivos e aspectos comportamentais e cognitivos. Na UFMG no curso de Licenciatura em Educação Física a grade de 2008 apresenta a disciplina Psicologia da Educação: aprendizagem e ensino. O curso de Educação Física ainda possui uma matéria de Anatomia direcionada à Educação Física. No

ano atual, o curso de Letras Língua Inglesa pela UFAM, também contempla a disciplina Psicologia da Educação subdividida em duas partes.

Neste momento, já temos espaço estabelecido para o campo da Psicologia cognitiva, que é inclusive subdisciplina da recente camada da ciência: a neurociência cognitiva, esta tem aprofundado os estudos sobre o funcionamento cerebral na aprendizagem e todos os processos biológicos que acometem esse fenômeno. Ao lidarmos com a estrutura cerebral, estamos dando um passo a mais na compreensão das perguntas fundamentais lançadas pela ciência. A inclusão da disciplina acrescenta os conhecimentos específicos aos já estruturados na grade, iniciando assim, a redimensão do papel do professor na prática, e o cuidado com a sua formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia, contamos com resultados ainda mais acurados vindos de especialistas das áreas de estudo do cérebro, desde sua psicologia até sua histologia. Todo esse conhecimento deveria ser alvo de pesquisa das áreas ligadas à educação afim de que a compreensão sobre o aluno seja fidedigna e a produção das atividades seja acurada.

Isto é uma demanda acadêmica. O foco é na visão do aluno/professor que está em preparo para assumir: uma disciplina a ser lecionada, inúmeras mentes a serem conduzidas, e a progressão biopsicossocial do resultado das experiências escolares em longa escala para cada indivíduo.

Conhecer sobre fatos científicos referentes à biologia e ao desenvolvimento cerebral, nos permite compreender melhor o comportamento dos indivíduos em suas diversas etapas da existência e, desta forma, poderemos estar mais propensos a atingir a confiabilidade para ensinar-lhes algo.

É necessário fazer três perguntas relevantes para a prática do ensino: a quem ensinar, o que ensinar e quando. O planejamento, seja ele de disciplina, de unidade ou de aula, é visto como a preparação para a prática docente, uma programação na qual se considera: o perfil dos estudantes, a gama de conteúdos direcionados a esse perfil e em qual etapas do desenvolvimento humano é viável lidar com determinados conteúdos. Portanto, um estudo voltado às questões neurológicas e mentais pode trazer mais ferramentas para a educação, com a aplicação de novas metodologias baseadas no funcionamento cerebral.



O professor precisa conhecer melhor sobre o que e com quem está lidando na prática do ensino. A influência do professor sobre o aluno é fortíssima, de modo que mesmo sem saber, pode estimular competências ou bloquear potenciais, tendo em vista as metodologias que não consideram a natureza do mecanismo responsável pelo aprendizado: o cérebro.

Existem questões já consolidadas a respeito da Neuroeducação, este é o momento para refletirmos sobre a urgência de disseminar as potencialidades deste campo de estudo para assim, validar o fundamento de pesquisa embasada em metodologia científica. Ao incorporarmos a Neuroeducação no currículo das licenciaturas, estaremos contribuindo com o desenvolvimento de recursos educativos essenciais para que o processo de inclusão educacional, por exemplo, venha a ser uma prática responsável.

É importante que toda a prática de ensino seja repensada levando em consideração os avanços científicos e tecnológicos. Para que o “ensino” acompanhe as transformações dos aprendizes é necessário capacitar os professores. Em uma visão positivista, após a nova formação dos professores, que entrarão no mercado de trabalho, poderá haver estímulo e direcionamento para que os colegas reciclem suas leituras, então, uma perspectiva de mudança no sistema de ensino, e conseqüentemente, em seus resultados, virá a acontecer.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. L.; GRAEFF, F. G. **Neurobiologia dos Transtornos Mentais**. São Paulo: Editora Atheneu, 2014.

BRUER, J. T. (1997) *Education and the brain – a bridge too far*. Retirado em 20/05/2016 de <[https://www.jsmf.org/about/j/education\\_and\\_brain.pdf](https://www.jsmf.org/about/j/education_and_brain.pdf)>

CAINE, R. and CAINE, G. *Understanding a Brain-based Approach to learning and Teaching*. Periódico Educational Leadership. National Educational Service. Bloomington, 1990.

HARDIMAN, M. e DENKLA, M. B. (2009). *The Science of Education: Informing Teaching and Learning through the Brain Sciences*. Retirado em 01/05/2016 de <<http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23738>>.

KANT, I., **Crítica da razão pura.**; Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger; São Paulo: Nova Cultural; 1996.

MAIA, H. (org.) **Neuroeducação e ações pedagógicas**. Coleção Neuroeducação - vol. 04. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2014.

MAIA, H. (org.) **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Coleção Neuroeducação - vol. 02. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2012.

MATURANA, H. R./ VARELA, F.G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**; São Paulo: Palas Athena, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PINKER. S. (2007). *The brain: the mystery of consciousness*. Time; Retirado em 02/05/2016 de <<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1580394,00.html>>

RELVAS. M. **Neurociências e transtorno de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2011.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. **The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)**. Capella University, Mineápolis, Minesota. 2008.

TONONI, G. *Integrated information theory of consciousness: an updated account*; Archives Italiennes. 2012. Retirado em 27/05/2016 de <<http://www.architalbiol.org/aib/article/viewFile/15056/23165867>>

TREVISOL. J. **Educação transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade**. São Paulo: Paulinas, 2008.

Web:

Grade Curricular Licenciatura em História – UFRRJ. Acesso em 29/05/2016:<<http://cursos.ufrrj.br/grad/historia/files/2013/03/licenciatura.pdf>>

Grade Curricular Licenciatura em Educação Física – UFMG. Acesso em 29/05/2016:<<https://www2.ufmg.br/educacaofisica/educacaofisica/COLGEF/O-Curso/Licenciatura-Licenciado-em-Educacao-Fisica/Matriz-Curricular>>

Grade Curricular Licenciatura em Letras Língua Inglesa – UFAM. Acesso em 29/05/2016:<<http://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report>>

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Casa Civil. Acesso em 06 /05/2016 de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE NO ESTADO DO PARANÁ**

PEREIRA, Carlos Henrique Rezende dos Santos<sup>12</sup>

### **RESUMO**

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo estatuto para uma cidadania carente de direitos. Na euforia da constituinte, em razão de virmos de um modelo marcado pelo uso da força sobre o direito e por anos de repressão, inseriu-se no texto constitucional inúmeros direitos que exigem a ação do Estado para serem implementados. Saúde universal, educação básica obrigatória, assistência social, moradia, cultura, desporto, lazer, previdência social, meio ambiente, acesso à justiça. Em razão dos diversos direitos previstos em nossa Constituição surgiu um contencioso judicial peculiar em que são pleiteadas prestações específicas do Estado, consubstanciadas em obrigações de fazer. O presente trabalho pretende fazer uma análise das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade no Estado do Paraná. Em um primeiro momento se analisará as previsões legais das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade para as pessoas com deficiência ou necessidade especial. Após será apresentada uma análise jurisprudencial das decisões judiciais acerca de políticas públicas de inclusão social e acessibilidade. Em um terceiro momento se apresentará como funcionam essas políticas públicas de inclusão e acessibilidade em uma escola estadual do Estado do Paraná. Concluimos que a jurisprudência acerca da omissão do poder público na realização das políticas públicas de inclusão e acessibilidade é uniforme em determinar que o poder público cumpra o determinado na Constituição e na lei. A partir do análise da aplicação dessas políticas públicas no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA) em Guaíra/PR concluimos que a maioria das previsões legais estão sendo cumpridas.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Inclusão. Acessibilidade. Direito. Poder Judiciário.

### **INTRODUÇÃO**

<sup>12</sup>Mestrando do programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR).  
[carloshrsp@gmail.com](mailto:carloshrsp@gmail.com)

Após vinte e quatro anos de um modelo institucional marcado pelo uso da força sobre o direito, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo estatuto para uma cidadania carente de direitos. Entretanto, na euforia da constituinte, após tantos anos de repressão, inseriu-se no texto constitucional inúmeros direitos que exigem a ação financeira do Estado para serem implementados. Saúde universal, educação básica obrigatória, assistência social para os pobres, moradia, cultura, desporto, lazer, previdência social, meio ambiente, acesso à justiça. As promessas de nossa carta constitucional são muitas e dispendiosas. (FONTE, 2015, p. 21-22)

Nos últimos anos vem se dado uma maior atenção ao que chamamos de políticas públicas. A expressão “políticas públicas” aparece em jornais, revistas e artigos na internet. Isso pode ter relação com o fato do surgimento de um contencioso judicial peculiar, em que são pleiteadas prestações específicas do Estado, consubstanciadas em obrigações de fazer. (FONTE, 2015, p. 22)

Após uma fase inicial em que muitas prestações foram denegadas, o Poder Judiciário veio modificando sua postura através dos anos e reconhecendo a plena eficácia de direitos prestacionais contra a Fazenda Pública, determinando providências para realizá-los.

O controle judicial de políticas públicas tornou-se, em pouco tempo, tema muito presente nas discussões acadêmicas. Isso não somente em razão da mudança de paradigma jurídico ocorrida com a Constituição de 1988, mas também por motivos de ordem pragmática. Há interesse dos entes federativos, União, Estados e Municípios em conter, ou ao menos amenizar, o dispêndio de verbas decorrente do cumprimento de decisões judiciais cujo o conteúdo varia entre comprar remédios, matricular alunos, abrir creches, vagas em escolas, custear tratamento médico no exterior. De outro lado, há um conjunto de cidadãos menos favorecidos que antes não tinha acesso as potencialidades do sistema jurídico, mas que agora pode contar com instituições como a Defensoria Pública, e encontra um judiciário mais ativista. (FONTE, 2015, p. 25)

O objetivo do presente trabalho é fazer uma análise das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade no Estado do Paraná. Em um primeiro momento conceituaremos um conceito de políticas públicas, após analisaremos as previsões legais das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade para as pessoas com deficiência ou necessidade especial. Em um segundo momento será apresentada uma análise jurisprudencial das decisões judiciais acerca de políticas públicas de inclusão social e acessibilidade, verificando-se como o Poder Judiciário paranaense vem tratando questões de omissão na prestação de políticas públicas

previstas em lei. Em um terceiro momento se apresentará como funcionam essas políticas públicas de inclusão e acessibilidade em uma escola estadual do Estado do Paraná.

## **1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E SUAS PREVISÕES LEGAIS**

A expressão “políticas públicas” aparecem, comumente, em nosso cotidiano em textos acadêmicos, matérias de jornais e em espaços reservados para debater o chamado político. Parece-nos que seu sentido e conteúdo são dominados pelos interlocutores, mas isso é um engano. (CHRISPINO, 2016, p. 15)

or se tratar de uma categoria de interesse interdisciplinar, as políticas públicas podem ser definidas segundo o ramo de conhecimento que as esteja estudando. Não é de se espantar que economistas, administradores e juristas não conseguem chegar a um consenso. (FONTE, 2015, p. 34)

A expressão, a *prima facie*, quer significar um conjunto de expectativas geralmente dirigidas ao poder público, e é tão ampla que podemos chegar a debater o assunto “políticas públicas” a partir de conceitos, sentidos e entendimentos distintos mas não explicitados. (CHRISPINO, 2016, p. 15)

A política pública, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasce nos EUA sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando para ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. Enquanto na Europa, ela nasce como decorrência dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado, e do governo, produtor por excelência, de políticas públicas. (CHRISPINO, 2016, p. 17)

Ao longo dos anos diversos conceitos de políticas públicas foram esboçados. Tal como “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de questões públicas”, “conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”, “soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. (CHRISPINO, 2016, p. 18)

Regis Fernandes de Oliveira (2014, p. 156-436), entende que tudo aquilo que incumbe ao Estado prover, em decorrência de uma decisão política, inserida em uma norma jurídica é uma necessidade pública. Para esse autor, tomar providências para que os direitos se realizem, para que as satisfações sejam atendidas, para que as determinações constitucionais e legais saiam do papel e se transformem em utilidades aos governados é o que se rotula de políticas

públicas. Em última análise, para ele, cabe ao Executivo implementar os direitos formalmente previstos na Constituição.

Höfling (2001, p. 31) entende políticas públicas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Ela compreende as políticas públicas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada, não reduzindo estas a meras políticas estatais.

Já Maria Paula Dallari Bucci (2013, p. 38-39), define políticas públicas como “programa de ação governamental, que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. Seu núcleo de sentido reside na ação governamental, que é o movimento dado à máquina pública, conjugando competências, objetivos e meios estatais, a partir do impulso do governo.

Com os argumentos acima apresentados, poderíamos chegar ao conceito de que *política pública é a ação intencional de um governo, de um Estado, que visa a atender as necessidades de seu povo, e que normalmente estão positivadas no ordenamento jurídico de tal Estado.*

Tendo construído o conceito acima apresentado, pensamos que os elementos constituintes de uma política pública se traduzem em (a) uma ação intencional governamental, o administrador busca um resultado com essa conduta, ou ausência de conduta; (b) um Estado, um aparato formado de instituições que persegue certos objetivos; (c) um destinatário, um indivíduo ou um conjunto de indivíduos a que se destinam as políticas implementadas, normalmente o povo.

A Constituição Federal de 1988 é a Lei Maior do Estado brasileiro, ela estabelece os princípios fundamentais da sociedade brasileira (a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e livre iniciativa, o pluralismo político)<sup>13</sup>, a divisão de poderes (Executivo, Legislativo, e Judiciário)<sup>14</sup>, quais são os objetivos principais (construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer

---

<sup>13</sup> Art. 1º CF88

<sup>14</sup> Art. 2º CF88

outras formas de discriminação)<sup>15</sup>. Ela ainda estabelece em seu Título II os Direitos e Garantias Fundamentais, que podem ser divididos em três núcleos principais: direitos individuais e coletivos (art. 5º); direitos sociais (art. 6º a 11º); direitos da nacionalidade e direitos políticos (art. 12º a 17º). O art. 5º § 1º estabelece o regime jurídico dos direitos fundamentais afirmando que estes têm aplicabilidade imediata, e o art. 5º §2º abre a possibilidade da existência de direitos materialmente fundamentais, ou seja, direitos que não estejam previstos no Título II da CF88 mas que em razão de terem um embasamento nos princípios fundamentais da CF88 são fundamentais.

O art. 6º da CF88 prevê em seu texto legal que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Em razão do art. 6º se encontrar no Título II de nossa CF, os direitos expressos neste são direitos fundamentais e assim obedecem ao regime jurídico dos direitos fundamentais de ter aplicabilidade imediata. Isso significa que, no caso de omissão ou má prestação de qualquer destes serviços e políticas públicas pode o cidadão brasileiro ajuizar uma ação no Poder Judiciário para que estes sejam efetivados. Sendo assim a educação é um serviço que o Poder Público necessita prestar a seus cidadãos, ou melhor, é uma política pública constitucional.

Eduardo Cambi e Jairo Néia Lima defendem que a inclusão é um direito fundamental. Em seu trabalho eles analisam as formas de exclusão social que atingem os países em desenvolvidos sob o enfoque da perda da conquista social anterior promovida pelo *welfare-state*. Os autores expõem a exclusão social de países em desenvolvimento como o Brasil criticando as políticas públicas de assistencialismo e distribuição de renda brasileira e advogam pelo reconhecimento do direito a inclusão como sendo fundamental para assim se possibilitar a máxima concretização da dignidade humana. (CAMBI; LIMA, 2015, p. 127-151)

O direito fundamental à inclusão social confere à pessoa humana posição jurídica de vantagem de acesso a um espaço político e social de oportunidades e proteção. No entanto, não se confunde com assistência social pura e simples, pois tal direito deve ir além para proporcionar condições para o desenvolvimento consciente e pleno da cidadania e das potencialidades humanas. Objetiva que o ser humano seja sujeito da sua própria história, liberto das dependências que sequer supunha sofrer e de poder interferir democraticamente nas decisões que afetam a sua vida e a coletividade, por meio de direitos específicos como a educação, saúde e cultura, entre outros direitos fundamentais, que detém essa capacidade emancipadora. (CAMBI; LIMA, 2015, p. 149)

---

<sup>15</sup> Art. 3º CF88



Uma das formas de promover a inclusão social ao nosso ver é através da educação. A educação, como apontado acima, é um direito (social) fundamental. A educação é direito de todos e dever do Estado conforme disposto no o art. 205 da Constituição Federal: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Entretanto alguns alunos são portadores de deficiência ou de necessidades especiais e necessitam de algum tipo de atendimento especializado, ou seja, estes alunos necessitam de políticas de acessibilidade e de inclusão. Nesse contexto, estabelece o art. 208, inciso III, da Carta Magna: "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Assim, cabe ao Estado fornecer os meios necessários para a inclusão do portador de necessidade especial no sistema educacional.

O art. 227 §1º II, da CF88 ampara os portadores de deficiência com o escopo de assegurar efetividade ao princípio constitucional da igualdade. "Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:[...]II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação”.

A Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplina a atuação do Ministério Público, definindo crimes, e outras providências, estabelece em seu art. 2º que "Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas

portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico". O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) em seu art. 11 dispõe, em seu § 1º, que: "A criança e ao adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação".

A Lei 9.394/1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispõe em seu Art. 4º que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino". Em seu Art. 58 essa lei define o que se entende como educação especial "Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

A Lei 10.098/2000 estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e em seu art. 2º I, II conceitua acessibilidade como "a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida" e barreira como "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros[...]".

O decreto 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e a não exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência (art. 1º I, II)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) conceitua pessoa com deficiência toda "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas"

(Art. 2º). Do art. 27 ao art. 30 ele garante um sistema educacional inclusivo e acessível. O Art. 27 diz que: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”.

O Art. 28 diz que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (I) um sistema educacional inclusivo; (II) aprimoramento dos sistemas educacionais visando a acessibilidade, inclusão e eliminação de barreiras; (III) um projeto pedagógico que busque promover a acessibilidade e inclusão dos deficientes e que promova sua autonomia; (IV) oferta de educação bilíngue em libras e em língua portuguesa; (V) adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; (VI) pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas; (VII) planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (VIII) participação dos estudantes com deficiência e suas famílias nas diversas instâncias da comunidade escolar; (IX) adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (X) adoção de práticas pedagógicas inclusivas para os professores de atendimento educacional especializado; (XI) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, como tradutores e intérpretes de Libras; (XII) oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (XIII) acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; (XIV) inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (XV) acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; (XVI) acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; (XVII) oferta de profissionais de apoio escolar; (XVIII) articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. O art. 29 foi vetado. O art. 30 prevê que nos programas para ingresso e permanência

nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e educação profissional deverão ser tomadas medidas para que as pessoas com deficiência tenham atendimento especializado a fim de garantir a acessibilidade e sua autonomia.

A Lei 18.419/2015 estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná conceituando pessoas com deficiência toda “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em equidade de condições com as demais pessoas” (art. 3º). Do Art. 31. Ao Art. 47 o Estatuto Estadual garante uma educação inclusiva ofertando cursos, grupos de estudo e capacitação dos professores da rede pública de ensino a fim de que estejam aptos a lecionar os alunos com deficiência. O art. 31 assegura um sistema educacional inclusivo a todos os níveis a fim de disponibilizar igualdade de oportunidades e autonomia as pessoas com deficiência. O art. 32 diz que cabe ao Estado, a família, e a comunidade escolar assegurar a educação de qualidade as pessoas com deficiência. O art. 33 diz que o Governo do Paraná promoverá cursos de capacitação para os professores da rede pública a fim de que estejam aptos a lecionar os alunos com deficiência. O art. 35 diz que os serviços de educação especial serão encontrados tanto nas instituições de ensino público como privados. O art. 36 garante prioridade ao aluno com deficiência em instituições de ensino próximas a sua residência. O art. 40 diz que a Língua Brasileira de Sinais - Libras deverá ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Educação Especial. O art. 43 diz que as instituições de ensino de educação básica, em qualquer nível ou modalidade de ensino, devem assegurar o atendimento educacional aos alunos com deficiência, prevendo e provendo a oferta de serviço e apoio especializados para o processo ensino aprendizagem desses alunos. O art. 44 diz que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptação das provas e o apoio necessário ao aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas e critérios diferenciados de avaliação, conforme as características da deficiência. O art. 45 diz que todo o aluno com deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidade de acesso ao mercado de trabalho.

Analisando todos esses dispositivos legais que garante políticas públicas para inserção do portador de deficiência na sociedade devemos nos questionar se o poder público está efetivando os direitos dos portadores de deficiência. Em caso de omissão do poder público pode o Poder judiciário intervir e determinar que se cumpra a lei? A doutrina majoritária

defende que o judiciário pode sim intervir determinando que o poder público cumpra sua obrigação, entretanto em razão do judiciário não dispor do aparato do poder público deve este decidir de maneira a deixar que o poder público possa ter certa discricionariedade em efetivar a política pública omissa. (FONTE, 2015, p. 186-196)

## **2. O TRATAMENTO JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE NO ESTADO DO PARANÁ. ANÁLISE DE JURISPRUDÊNCIA ACERCA DE DECISÕES JUDICIAIS ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE**

Quando discutimos a intervenção do judiciário em políticas públicas falamos de só pensamento de princípios constitucionais, de um lado o princípio constitucional de separação de poderes e de outro lado outros princípios constitucionais. Para a solução de tais casos é necessário proceder a ponderação desses princípios. Não é possível falar em uma solução correta ao caso concreto, mas apenas em solução razoável e proporcional que melhor atinja o objetivo da constituição.

A maioria da doutrina defende que a atuação do judiciário quando diz respeito a políticas públicas deve ser extremamente cautelosa. Deve-se considerar que, a realidade da administração pública não é ideal a ponto de atender todas as demandas da sociedade, impondo-se a seleção de prioridades, em face da escassez de recursos públicos. Nesse contexto, é possível, em tese, que o Poder Judiciário imponha ao Poder Público a realização de obras públicas, quando flagrante a omissão constitucional. (FONTE, 2015, p. 207-209)

Apresentaremos a seguir a análise de casos concretos em que o Tribunal de Justiça do Paraná realizou controle judicial de políticas públicas. Os casos apresentados são todas ações civis públicas em que o Ministério Público tem a legitimidade de ajuizar quando essas tratam-se de direitos coletivos ou individuais homogêneos que estão sendo lesados. A ausência de ações governamentais para que se garanta a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, conforme demanda a lei, constitui danos a estas, assim que fica o Ministério Público legitimado a promover tais ações no judiciário.

O primeiro caso trata-se de uma ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público do Estado do Paraná contra o Estado do Paraná, alegando que instaurou um procedimento preparatório em 2007, com o objetivo de averiguar a existência de adaptação das instalações da Escola Estadual Almirante Tamandaré em Cruzeiro do Oeste-PR, no que diz respeito à adaptação de suas instalações para atender alunos com deficiência. Com o procedimento o

*parquet* constatou que as instalações possuem barreiras arquitetônicas que dificultam/impedem a locomoção e a acessibilidade dos alunos com deficiência. Na sentença o MM Juiz julgou procedentes os pedidos iniciais para determinar ao Estado do Paraná a obrigação de fazer consistente na realização das adequações no Colégio Estadual Almirante Tamandaré, com a observância das normas da ABNT, quanto aos: a) sanitários e vestiários; b) lavatórios; c) boxes para chuveiros; d) bebedouros; e) balcão de atendimento do aluno; f) salas de aula; mobiliário e lousa; g) acessos: horizontal e vertical (elevadores, rampas; barras de apoio, corrimão, guarda-copos, escadas); h) piso tátil direcional e de alerta; i) portas; j) interfone e porteiros eletrônicos; l) vaga em estacionamento; m) vegetação; e n) anfiteatro, no prazo de 120 dias, sob pena de multa diária de R\$ 2.000,00. A apelação em reexame necessário foi denegada parcialmente sendo a multa diária reduzida para R\$ 500,00. Segue abaixo a ementa:

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL E REEXAME NECESSÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. **ACESSIBILIDADE** DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS. ESCOLA ESTADUAL.DETERMINAÇÃO JUDICIAL. OMISSÃO ESTATAL. É DEVER DO ESTADO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS PORTADORES DE **DEFICIÊNCIA**, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO.RECURSO NÃO PROVIDO.SENTENÇA PARCIALMENTE MODIFICADA EM REEXAME NECESSÁRIO. (TJPR - 5ª C.Cível - AC - 1385037-8 - Cruzeiro do Oeste - Rel.: Nilson Mizuta - Unânime - - J. 25.08.2015)

O segundo caso analisado trata-se de uma ação civil pública ordenada sob nº 0036633-43.2011.8.16.0021 ajuizada pelo Ministério Público em face do Estado do Paraná requerendo a imposição de obrigação de fazer voltada para a alegada deficiência da infraestrutura do Colégio Estadual Padre Canísio Henz (Jardim Nova Itália) na cidade de Cascavel-PR, que ameaçava a segurança de alunos, professores e funcionários, bem como, a acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Na sentença o MM Juiz julgou procedente a ação postulando prazo para que o Estado do Paraná realizasse as reformas necessárias. A apelação em reexame necessário foi denegada mantendo-se a sentença de 1º Grau favorável ao *parquet*. Segue abaixo a ementa:

EMENTA: Apelação cível. Ação Civil Pública. Pleito de implementação de itens de infraestrutura, segurança e acessibilidade em escola estadual. Sentença de procedência do postulado fixando prazo (sob pena de incidência de multa diária) para o materializar das obras e reformas. Irresistível dever do estado em garantir a efetividade do previsto pelo legislador constitucional. Políticas públicas

constitucionalmente programadas e projetadas como prioritárias que não se enquadram na esfera da discricionariedade. Omissão do executivo que autoriza e justifica a atuação do estado. Carta magna que ao categoricamente assegurar o direito à qualidade da educação ofertada engloba a infraestrutura imobiliária envolvida neste processo de aprendizagem. Apelação cível conhecida e não provida com a confirmação da sentença em sede de reexame necessário aqui conhecido de ofício. (TJPR - 4ª C.Cível - AC - 1392714-1 - Cascavel - Rel.: Luciano Carrasco Falavinha Souza - Unânime - - J. 08.11.2016)

O terceiro caso analisado trata-se de uma ação civil pública sob o nº 4694-16.2015.8.16.0147, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná, na qual o magistrado a quo julgou procedente o pedido inicial, determinando que o Estado do Paraná disponibilizasse interprete em libras para atender o menor Juan André Bonfim, para viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos curriculares. Em sede de apelação e reexame necessário os pedidos do Estado do Paraná foram negados. Segue abaixo a ementa:

EMENTA: Apelação cível e reexame necessário. ação civil pública. Ensino fundamental. Aplicação das normas do novo código de processo civil. Sentença de procedência. Disponibilização de profissional intérprete em língua brasileira de sinais (LÍBRAS). Aluno portador de deficiência auditiva. Obrigação constitucional do estado de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, para o fim de assegurar tratamento adequado e isonômico aos estudantes. Direito fundamental básico e de prioridade absoluta. Decisão mantida. Fixação de honorários recursais (art. 85, § 11, cpc/2015). Recurso conhecido e desprovido. Sentença mantida em sede de reexame necessário. Vista, relatada e discutida a matéria destes autos de Apelação Cível e Reexame Necessário nº 1.592.193-6, originários da Vara Criminal, Infância e Juventude e Família e Sucessões de Rio Branco do Sul, nos quais figuram, como apelante, ESTADO DO PARANÁ, e, como apelado, MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. I - RELATÓRIO. Tem-se, aqui, apelação cível e reexame necessário, este remetido pelo juízo da Vara Criminal, Infância e Juventude e Família e Sucessões de Rio Branco do Sul, aquela interposta pelo réu, ESTADO DO PARANÁ, ambos contra a sentença prolatada nos autos da ação civil pública nº 4694- 16.2015.8.16.0147, proposta pelo MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ, na qual o magistrado a quo julgou procedente o pedido inicial, nos seguintes termos: "(...) Pelo exposto, JULGO PROCEDENTE, com resolução de mérito, com fulcro no artigo 487, I, do CPC, o pedido formulado na inicial, em face do Estado do Paraná e DETERMINO ao requerido que disponibilize intérprete em LÍBRAS para atender o menor Juan André Bonfim, a fim de viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos curriculares. Em face do julgamento ora proferido, torno definitiva a liminar anteriormente concedida. Consigno que, não cumprida a determinação acima pelo réu, incidirá multa no importe de R\$500,00 (quinhentos reais), por dia de descumprimento do mandamento judicial, limitado ao valor de R\$100.000,00 (cem mil reais). Custas processuais pela ré. Sem condenação em honorários advocatícios, ante a regra prevista na Lei nº 7.347/85, sintetizada na seguinte ementa: (...) Sentença sujeita a reexame necessário, conforme art. 496, inciso I do NCPC.(...) "Nas suas razões (mov. 55.1, Projudi), o apelante alegou, em síntese, que: (a) embora tenha sido aberto edital para a contratação de profissionais tradutores intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (LÍBRAS), não houve



candidatos com proficiência para ocupar o cargo; (b) iniciou-se, também, a oferta de certificação para atuação como tradutor e intérprete de LÍBRAS, pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, contudo, não houve procura suficiente; (c) por meio do seu órgão específico (SEED), o Estado tem tomado medidas propensas à capacitação e contratação de profissionais especializados e habilitados, porém a ausência de interessados é circunstância de fato que foge à espera de atuação do Poder Público; (d) conforme consta dos documentos anexados à contestação (mov.17, Projudi), as necessidades relativas ao atendimento de alunos com deficiência auditiva ocorrem em todo o Estado do Paraná, ante a ausência necessária de proficiência, inexistindo omissão por parte do ente público. Diante disso, requereu o conhecimento e o provimento do apelo, a fim de que, reformando-se integralmente a sentença, sejam julgados totalmente improcedentes os pedidos iniciais. Contrarrazões pelo Ministério Público (mov.60.1), postulando a manutenção da sentença prolatada e o consequente desprovimento do recurso. A Procuradoria Geral de Justiça emitiu parecer pelo conhecimento e desprovimento da apelação manejada pelo recorrente. É o relatório do que mais interessa, na oportunidade. II - VOTO (FUNDAMENTAÇÃO) Inicialmente, à vista da teoria do isolamento dos atos processuais, registro que os requisitos de admissibilidade do presente recurso e da remessa necessária serão analisados de acordo com as disposições do Código de Processo Civil de 2015, diploma vigente à época em que a sentença se tornou recorrível (17/6/2016 - mov. 50, Projudi). Portanto, em se tratando de ato processual consolidado sob vigência da nova Lei Adjetiva, esta deve ser aplicada imediatamente, nos termos do art. 14 do Novo CPC, que assim dispõe: "Art. 14. A norma processual não retroagirá e será aplicável imediatamente aos processos em curso, respeitados os atos processuais praticados e as situações jurídicas consolidadas sob a vigência da norma revogada. "Então, presentes os pressupostos extrínsecos e intrínsecos de admissibilidade recursal, conheço do apelo. Ademais, recebo o reexame necessário, nos termos do art. 496, I, do CPC/2015. Então, passo à análise das questões suscitadas no recurso voluntário, bem como ao reexame da sentença, simultaneamente, considerando a similaridade das matérias postas em discussão. (TJPR - 6ª C.Cível - ACR - 1592193-6 - Rio Branco do Sul - Rel.: Carlos Eduardo Andersen Espínola - Unânime - - J. 07.03.2017)

Apresentados os três casos jurisprudências encontrados na jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná podemos concluir que o judiciário paranaense está decidindo em favor de condenar o Estado do Paraná a realização de obras e ações que promovam a inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência conforme determina a lei. A seguir apresentaremos como a lei está sendo aplicada em uma escola do Oeste do Estado.

### **3 O CASO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (CEEBJA- GUAÍRA/PR)**

O Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEBJA-Guaíra/PR) é uma instituição de ensino que atende alunos com idade mais avançada que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, buscando através da alfabetização trazer melhores

oportunidades para esses alunos. Os alunos devem ter mais de 15 anos para se matricularem no ensino fundamental e mais que 18 anos para se matricularem no ensino médio.

A escola é adaptada a fim de atender as necessidades dos portadores de deficiência. Os deficientes auditivos têm a interprete de sinais que acompanha as aulas na sala conforme os professores ministram suas aulas. O professor regente é orientado a trabalhar com imagens para facilitar o ensino, para que os alunos relacionem o conteúdo a imagem. Já para os alunos que tem algum tipo de deficiência motora nos braços e nas mãos existe um acompanhamento de um professor pedagogo que ficará próximo ao aluno que transcreve a aula para o aluno. Os cadeirantes têm rampas de acessibilidade e acompanham a aula normalmente, eles têm um auxiliar que o acompanhará ao banheiro, ao refeitório, e a sala. Para os deficientes visuais o professor regente adaptará a aula para os alunos, existe uma máquina de braile na escola tal como livros didáticos em braile fornecido pelo Estado.

#### **4. CONCLUSÃO**

Este trabalho iniciou conceituando políticas públicas como uma ação intencional de um governo, de um Estado, que visa a atender as necessidades de seu povo, e que normalmente estão positivadas no ordenamento jurídico de tal Estado. Em um segundo momento identificamos os dispositivos legais em que a política pública de inclusão e acessibilidade se encontra positivada apontando as políticas públicas de inclusão social e acessibilidade como políticas públicas. Após analisamos o tratamento judicial das políticas públicas de inclusão e acessibilidade no Estado do Paraná analisando a jurisprudência do TJ-PR. Concluímos que no caso de omissão do poder público em implementar políticas públicas de inclusão e acessibilidade o judiciário decide a favor de condenar o Estado a realizar obras públicas para que a política seja implementada conforme previsto em lei. E em um último momento apresentamos como são aplicados os dispositivos legais analisando o caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA-Guaíra/PR) na cidade de Guaíra-PR.

#### **REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos**

dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 19 dez. 2000.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2001. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 nov. 2001.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAMBI, Eduardo; LIMA, Jairo Néia. **Constitucionalismo Inclusivo: O reconhecimento do direito fundamental à inclusão social**. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin (Org.). Direito constitucional: novo direito constitucional. São Paulo: RT, 2015, p. 127-154.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo de políticas públicas: uma visão interdisciplinar**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. **Curso de Direito Financeiro**. 6ª Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

PARANÁ. Lei Estadual 18.419, de 7 de janeiro de 2015. **Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná**. Diário Oficial, Curitiba, PR, 7 jan. 2015.

TJPR. Apelação Cível: 5ª C. Cível - AC - **1385037-8** - Cruzeiro do Oeste - Rel.: Nilson Mizuta – Unânime - DJ. 25.08.2015. JusBrasil. Disponível em: <<https://tj-pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/232662400/apelacao-apl-13850378-pr-1385037-8-acordao/inteiro-teor-232662411#>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

TJPR. Apelação Cível: 4ª C. Cível - AC - **1392714-1** - Cascavel - Rel.: Luciano Carrasco Falavinha Souza – Unânime - DJ. 08.11.2016. JusBrasil. Disponível em: <<https://tj-pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/406612069/apelacao-apl-13927141-pr-1392714-1-acordao/inteiro-teor-406612079?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 05 jan. 2018

TJPR. Apelação Cível: 6ª C. Cível - ACR - **1592193-6** - Rio Branco do Sul - Rel.: Carlos Eduardo Andersen Espínola - Unânime - DJ. 07.03.2017. JusBrasil. Disponível em: <<https://tj-pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/440420003/apelacao-reexame-necessario-reex-15921936-pr-1592193-6-acordao>>. Acesso em: 05 jan. 2018.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

## **Eixo 1: GT 03 – CUIDAR DE QUEM CUIDA: A FAMÍLIA NA INCLUSÃO SOCIAL / GT 04 - EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E INCLUSÃO**

*Prof.<sup>a</sup> Me. Wilder Kleber  
F. de Santana*

## APRESENTAÇÃO EIXO, 1 GT 03 E 04

*Estes Grupos de Trabalho (GTs) objetivaram congregar estudos que demonstrem a necessidade do CUIDAR DE QUEM CUIDA, unindo conceitos da Psicologia, legislação, e o papel fundamental do cuidador na ação inclusiva. Aqui propomos ampliar o debate para o olhar lançado no CUIDADOR, seja a mãe, o pai, a avó ou um cuidador em função do seu exercício profissional. Delimitou as principais temáticas: Psicomotricidade; Aprendizagem; Envelhecimento; Pessoa com deficiência; Saúde mental.*

***Prof. Me. Wilder Kleber Fernandes de Santana***



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**

Em João  
Pessoa, PB

## OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS

SILVA, Francineide de Souza

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[francineides615@gmail.com](mailto:francineides615@gmail.com)

ARAÚJO, Aline Cássia Silva

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
Alinemh22@hotmail.com

BARROS, Maria Patrícia Lourenço

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
patloucabos@gmail.com  
Eixo: 2 - GT:2

### RESUMO

A inclusão vem se apresentando como uma proposta adequada para atender a comunidade escolar, diante da Lei 10.436/2002 que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais usada pela comunidade Surda, o projeto tem como objetivo fomentar discussões com os docentes da rede regular de ensino municipal e estadual da cidade de Salgueiro Pernambuco, quanto a sua prática com estudantes surdos, pois diante do contexto educacional atual é possível analisar o que mudou na educação especial e que tais mudanças nos remetem este novo modelo de educar com uma busca de conhecer melhor a situação. É preciso conhecer o sujeito surdo, suas particularidades e principalmente as questões linguísticas, para tanto foi realizado uma revisão da literatura pautado nos autores Carvalho (2008), Gesser (2009), Lacerda (2006) e entre outros que tratam das questões da surdez e que reflete a visibilidade que estes hoje ganham por usar uma língua com uma modalidade diferente das dos ouvintes. Como resultado o projeto ofertará para os docentes da Rede Municipal, Estadual e Federal uma roda de conversa, oficinas temáticas sobre as questões que envolvem as particularidades do sujeito surdo, sensibilizando os docentes para as questões linguísticas e assim contribuir com a inclusão dos estudantes surdos na cidade de Salgueiro. Dessa forma, qualquer formação que envolva a temática da surdez é de suma importância para orientar os professores das salas inclusivas assim como também é fundamental para atingir o objetivo da lei.

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação. Língua.



## INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de fomentar discussões com os docentes, quanto a sua prática com estudantes surdos, pois diante do contexto educacional atual é possível analisar o que mudou na educação especial e que tais mudanças nos remetem este novo modelo de educar com uma busca de conhecer melhor a situação. Neste viés através de experiências com alunos surdos e como professora de Libras e ex-coordenadora de Educação Especial no município de Salgueiro e ex-coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro é que acredito ser pertinente tratar das questões que envolvem a aquisição da Libras no Campus Salgueiro e na cidade onde este se encontra.

O processo de inclusão no Campus se iniciou com o desafio linguístico de incluir um estudante surdo no curso de graduação e que este desafio perpassa por todas as questões de ensino da instituição. Uma educação onde todos tenham acesso à informação e ao currículo independentemente de suas limitações, raça, etnia ou gênero é um desafio para todos os envolvidos no processo.

Frente às novas políticas de inclusão e a identificação da realidade do Instituto Federal quanto à falta de formação específica para docentes, sendo que o campus possui um numero significativo de estudantes surdos, é que desejamos através deste projeto contribuir com o trabalho do professor propondo rever suas praticas quanto ao ensino das duas línguas envolvidas no processo ensino aprendizagem do surdo. Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes. (Oliveira, 2009, p.37).

Nesta perspectiva, podemos aqui imaginar como está se dando o ensino aprendizagem no contexto que envolve duas línguas diferentes onde a informação do conhecimento necessita ser socializado e repassado pelos professores. Diante disso faz-se necessário os seguintes questionamentos: Os professores conhecem a Língua Brasileira de Sinais? Conhecem a cultura surda? A deficiência causa impactos nos professores pelas dificuldades de comunicação que se encontram? Ambas as partes seja o professor, ouvinte, ou o estudante surdo. Por isso com o objetivo de fomentar discussões com os docentes da cidade de Salgueiro a respeito da prática docente com estudantes surdos elencando alguns autores que



trata da questão e as possíveis intervenções, na perspectiva de romper as dificuldades de comunicação entre estudantes surdos e docentes ouvintes.

## **METODOLOGIA**

O presente projeto será realizado através de pesquisa bibliográfica sobre autores que já tratam das questões de formação docente, para posteriormente realizar um encontro com os docentes onde se apresentará aos mesmos os resultados da pesquisa confrontando as ideias dos autores pesquisados. Partindo desta pesquisa e do encontro realizado com os docentes será utilizado os autores para organização das oficinas temáticas diante das contribuições dos autores sobre o desafio docente para o ensino com estudantes surdos. Diante da apresentação no encontro e nas oficinas temáticas será possível conhecer quem é o sujeito surdo para que seja possível trabalhar com foco no que realmente está sendo desafio que supomos no caso dos surdos ser a comunicação no processo ensino aprendizagem e que o trabalho possa fomentar nos docentes as discussões e as propostas de realização de trabalhos durante suas aulas com os estudantes surdos nas suas aulas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O projeto encontra-se em sua fase de realização de encontro a cada quinze dias com os professores participantes, a pesquisa para a elaboração dos encontros com a leitura de materiais especificamente de autores que tratam sobre a cultura e identidade surda se tornaram em momentos de descobertas para a própria bolsista que também é surda.

Nos encontros realizados e nos diálogos com os participantes a bolsista vai mostrando a capacidade que os surdos têm, rompendo assim as visões equivocadas e errôneas sobre como é ser surdo e como é ter um aluno surdo.

Espera-se ao final do projeto ter fomentado e causado uma reflexão nestes professores para que os mesmos percebam sim que os surdos são diferentes, mas que esta diferença seja no aspecto linguístico e cultural da sua forma visual de ver o mundo e não na diferença que o inferioriza dos demais alunos colocando-os em posição de inválidos ou incapaz.

## CONCLUSÃO

Portanto o presente projeto busca fomentar e refletir com os docentes as questões que envolvem a cultura, identidade e a pessoa surda. Romper a visão clínica que ainda perpetua sobre os surdos, onde termina gerando um conflito entre a surdez e a capacidade cognitiva pela falta da emissão da voz.

O projeto procura trazer aos docentes textos reflexivos de autores surdos para a discussão das temáticas mostrando assim que a surdez não impede que os surdos aprendam e convivam com os ouvintes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade de frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. Et al.(Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LONGMAN, Liliane Vieira. Memórias de Surdos. Recife: Massangana, 2007. MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos**. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. Et al. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação Docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Formação do professor: concepções e desafios para a inclusão de pessoas surdas**. 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/292/398> Acessado em 12/05/2017



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2 0 1 8**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **PRÁXIS INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maria Lucilene Pereira Dos Santos  
 Universidade Federal da Paraíba (CE-UFPB)  
[lucilenesantossbb@gmail.com](mailto:lucilenesantossbb@gmail.com)

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
 Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB)  
[wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

### **RESUMO**

As crianças com Necessidades Educativas Especiais necessitam de todo um trabalho em equipe, incluindo os pais, para que se possam desenvolver com maior estabilidade e harmonia. As crianças com Síndrome de Down apresentam, por vezes, problemas cognitivos e bastantes dificuldades ao nível da linguagem, mas são, de um modo geral, muito alegres e sociáveis. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede de ensino regular é um grande desafio, uma vez que muitas escolas não estão preparadas para receber o aluno com deficiência. Sendo o docente um dos importantes pilares para viabilizar a inclusão escolar, este estudo tem por objetivo observar e avaliar como tem sido a inclusão de alunos com Síndrome de Down e os desafios diários enfrentados pelas escolas do município de São Bento – PB em mantê-los motivados na inclusão escolar da escola de ensino regular Milton Lúcio da Silva na cidade de São Bento-pb, de modo que se possa investigar a aceitação da inclusão escolar de alunos com NEE, em especial no ensino regular, por partes dos educadores.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Síndrome de Down. Educador. Família.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem de estudos científicos oriundos de muitas discussões profundas que resultaram em estudos teóricos, os quais contaram com a participação e colaboração de organizações de pessoas com deficiência, pais e educadores no Brasil e no mundo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz como um dos principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como o dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.208). As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) reiteram e complementam os artigos supracitados apresentados na Constituição Brasileira.

Já no contexto mundial, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto. (GIL, 2005). A Declaração Mundial de Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Joimtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, com objetivo de melhorar o acesso e o direito a educação a todo cidadão. Nesta Declaração, fica claro que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”.

A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, teve com princípio fundamental fornecer diretrizes básicas para a formulação e reformas políticas nos sistemas educacionais para atender os cidadãos portadores de deficiência física, mental e motora. Sendo a principal linha de discussão o atendimento dos alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular, afirma-se este como um compromisso com a educação para todos os cidadãos.

A pessoa com SD apresenta diversas características físicas clássica que já foram citadas, a que mais comprometida é a linguagem, sendo lenta e de difícil compreensão precisando ser estimulada precocemente. Segundo (Luiz et al,2008), é na linguagem que a criança com a SD apresenta os maiores atrasos, e precisando de um trabalho de estimulação logo no início do primeiro ano de vida; pois só emiti a primeira palavra, em média, no 18º mês, onde expressa fisicamente mais do que fala na hora de se comunicar. Para Macedo et al. (2009), como forma de estimular a fala nas crianças com SD, há a importância de incluí-las no sistema de ensino regular para conviverem com outras crianças e adultos e ajudando a desenvolver melhor a sua comunicação oral.

Estudos recentes destacam a importância da criança com SD ser estimulada com fisioterapia, o que vai ajudar no melhoramento da coordenação motora, física e mental, proporcionando um aumento na expectativa de vida e uma maior interação social. As escolas precisam oferecer uma política de formação continuada para todos os profissionais da educação. Muitos profissionais trabalham com estas crianças com SD, inseguros, com falta de conhecimento da síndrome, as inexperiências das atividades da NEE e o tempo insuficiente para o planejamento adequado. De fato, tais aspectos podem ser minimizados com a formação continuada defendida como:

A formação continuada estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as proposta das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa atender. (BRASIL 2010, p.30).

A busca da resposta para o problema da NEE, está dentro da própria sala de aula. Pois lá se encontram os problemas e as soluções de inclusão social, que terão de ser resolvidos pelos autores envolvidos na inclusão social.

É importante que as escolas montem uma estratégia para melhorar o processo de inclusão, diante dos poucos recursos disponibilizados para ela. Dentre os quais podemos destacar:

- As atividades e currículos adaptados;
- Sala de recursos multifuncionais;
- Planejamento no Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao usar junto estas três estratégias com base para implementação da inclusão a escola terá um processo inclusivo positivo. Diminuindo a insegurança dos profissionais e minimizando os problemas por entender a Síndrome de Down suas consequências e

limitações. Fazendo que os educadores pesquisem e ofereçam alternativas para facilitar aprendizagem ou minimizar esta dificuldade diariamente na escola.

A lei garante a inclusão de alunos especiais nas escolas, mas nem todas as escolas foram preparadas para dar acessibilidade a estas crianças. Pois a teoria garante este direito, porém na realidade devido à falta de infraestrutura e capacitação continua dos educadores, os desafios ficam cada vez maior para inserir estes alunos numa escola inclusiva.

Leonardo (2008, p. 436) destaca que: “A inclusão escolar não envolve apenas a boa vontade dos profissionais, diretamente envolvido nesse processo, a disposição é importante, mas não suficiente. A inclusão requer além de infraestrutura física, no mínimo infraestrutura humana”.

O papel da escola é desenvolver o aluno com SD e ajuda no seu melhoramento intelectual e lhe dá uma vivencia maior na sociedade. Se a crianças, desde do maternal conviverem entre si, elas passarão a ver a deficiência com naturalidade no seu dia-a-dia. Diminuindo no futuro cidadãos preconceituosos e que fazem discriminação às diferenças sociais.

O papel do professor está em criar uma ação pedagógica que dê possibilidades de reflexão sobre sua prática assim como a desmistificação da limitação, e as dimensões da ação educativa como concretização na prática pedagógica. Como o educador com sua experiência ver o aluno nas suas possibilidades de aprendizagem, é o fator importante para eficácia desse processo inclusivo. Não é tão fácil quanto à absorção e aplicação dos conteúdos curriculares.

Batista (2007, p.28), então aponta que, “a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que possui, avalia continuamente seu trabalho, redimensiona o seu planejamento...”

Assim os educadores precisam melhorar a sua pratica pedagógica e associá-la a um pensamento crítico e uma maior sensibilidade. Sendo os objetivos de ensino a autonomia intelectual, moral e social dos seus educandos, oferecendo condições de aprender a conviver com as diferenças, proporcionando um cidadão pleno. Mas ele precisa superar os seus próprios preconceitos e adequar-se a esta nova realidade na sala de aula.

As estratégias usadas com as crianças SD exigem materiais específicos e diversificados para facilitar a aprendizagem do aluno, respeitando seu ritmo de tempo e forma de aprender. Dando oportunidades para que todos aprendam os mesmos conteúdos, fazendo sempre as adaptações necessárias, o que não significa dar atividades mais fáceis a quem tem deficiência. (PIAGET, 2006, p.12) já dizia que: “a nossa possibilidade de conhecer é a resposta que damos às solicitações do meio. ”



Na educação uma atitude receptiva, carinhosa e positiva é muito importante para o sucesso da educação inclusiva; o afeto ajuda à quebra a barreira do preconceito. Para Piaget (*apud* SEBER,1997), todo processo de desenvolvimento inerente ao ser humano passa pela dimensão social e envolve cognição, afeto e moral. Porém não podemos confundir afetividade com ausência de limites, pois estabelecer limites contribui na formação dos educandos também, sejam estes com necessidades especiais ou não.

### **Procedimentos Metodológicos**

Stainback & Stainback (1999) ressaltam que os educadores mostram-se temer, a responsabilidade em lidar e vivenciar com a inclusão, além da mudança na rotina da sala de aula, do despreparo dos professores a falta de treinamento e capacitação dos mesmos ao inserir uma criança com deficiência na escola regular. Ela tem direito a frequentar a escola regular, mas está uma questão complexa, necessita ser refletida intra e extra escolar, uma vez que a escola deve defender o direito de todos os alunos estarem na escola. O mais importante nesta discussão é dar oportunidades de desenvolver a criança especial na sala de aula com profissionais qualificados. Não apenas jogá-la na sala de aula sem garantir a sua condição de aprendizagem que é o direito seu. Nesse contexto, Figueiredo (2007, p. 12) acrescenta que

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções ou estruturas que estão prejudicadas.

É necessário que o professor conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: o aspecto biológico, cognitivo, motor, a interação social e afetivo emocional.

Nesse entendimento, a nossa questão de partida é a seguinte: Pautados nessa discussão, a presente pesquisa teve seu problema ligado a seguinte questão: Como é que os professores do ensino fundamental da escola estadual no município de São Bento promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down? Além de pretender observar metodologicamente a inclusão de alunos com Síndrome de Down e os desafios diários enfrentados pelas escolas do município de São Bento – PB em mantê-los motivados.

Esta pesquisa também é de abordagem quali-quantitativa, pois, de acordo com (MINAYO & SANCHES,1993), esse tipo de abordagem mista permite obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema a ser estudado. Também é denominada como multimétodo por Costa (2007) que orienta o pesquisador cuidadosamente na coleta e

construção dos dados. A pesquisa apresenta um caráter descritivo, pois sugere uma maior aproximação entre o investigador e o objeto de estudo.

Assim, há a possibilidade de observar e descrever com maior lealdade os indivíduos e a sociedade que por hora estão sendo investigados. Gil (2010, p. 17) vem nos confirmar quando diz: “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população, podendo ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

De acordo com o autor citado, a combinação de técnicas dessas duas naturezas torna a pesquisa mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho. Isto vai ao encontro de Goldenberg (1999, p. 62), que afirma: “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto específico ou de uma situação particular”. Contudo foi contemplado nesse estudo tanto a quantificação dos dados como a qualificação dos fatos no transcorrer da pesquisa.

O presente estudo foi realizado em uma escola da Rede Estadual da cidade de São Bento-PB, aqui chamada de Escola de Ensino Fundamental Milton Lúcio da Silva, que atende crianças do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A instituição foi selecionada, pois atende crianças com necessidades educativas especiais de ano de 2011 e é onde está inserido o maior número de alunos com NEE do município.

As dificuldades encontradas pelos professores em lidar com crianças com essa problemática em sala de aula, em particular a Síndrome de Down, foi um dos motivos que motivou a escolha do tema para a pesquisa. Outro fator que contribui para a escolha do estudo foi realizar um trabalho mais afetivo junto aos professores, o que nos garante de certa forma um compromisso maior com a instituição, visando assim a uma boa qualificação para com o corpo Docente.

Foi realizado um levantamento do perfil epidemiológico dos alunos com necessidades educativas especiais atendidas na escola de ensino regular Milton Lúcio da Silva, onde constatou-se que, dos 306 alunos matriculados na escola, apenas um (1) apresenta diagnóstico de Síndrome de Down. Para averiguar quais crianças apresentavam diagnóstico de SD, foi feito um levantamento, através de prontuários de todas as crianças atendidas na Associação de Mãos Dadas que nos forneceu o laudo médico e nos orientou onde os alunos estavam inseridos no sistema de ensino regular.

O estudo foi desenvolvido junto a 25 professores que são efetivos no município, atuando aproximadamente há seis (6) anos ou mais na mesma escola e que estão trabalhando com o aluno com Síndrome de Down no 3º ano. A amostra foi selecionada por meio de

professores que estão em contato direto com o aluno com Síndrome de Down em sala de aula. Por tanto, os participantes da pesquisa para a realização deste trabalho foram os professores que trabalham com o Ensino Fundamental.

Todos os educadores são graduados, quanto à prática pedagógica todos utilizam espaços disponíveis na instituição para realizar suas aulas, como a sala de leitura. Após convidar os professores, houve esclarecimentos e agendamento dos horários foram realizados pela própria pesquisadora por meio de contato pessoal. Durante o primeiro contato foi confirmado com o professor se a criança com Síndrome de Down estava inserida em sala de aula. Em seguida, realizou-se um esclarecimento prévio sobre a pesquisa e verificado se o professor gostaria de participar da pesquisa.

Para os critérios de inclusão do aluno, foram: Diagnóstico clínico de Síndrome de Down, ser matriculado na escola de ensino regular, frequentar regularmente a escola, o professor estar diretamente envolvida com o aluno.

Para responder aos objetivos da pesquisa, escolheu-se como instrumento a seleção de dados por questionário (Apêndice A). Este método permite obter informações juntos aos educadores, o que foi importantíssimo para o conhecimento da interação dos professores junto à inclusão de alunos com Síndrome de Down.

Lopes (2011) conceitua o questionário como sendo um método de observação não participante, apoiada numa série de perguntas dirigidas ao conjunto de sujeitos, ou seja, nada mais é do que um amplo conjunto de perguntas que são relevantes para a pesquisa. O autor já citado considera ainda que as características essenciais de um questionário deverão ser interessantes e motivadoras à resposta. Portanto, foram evitadas perguntas complexas, negativas, irritantes e tendenciosas que induzam logo à resposta.

No questionário foram utilizadas perguntas abertas e fechadas. Quando às perguntas de conteúdo que se apresenta fechadas, há resposta de eleição (sim ou não) em que se escolhe apenas uma. Dentre as indagações abertas, o entrevistado responde com as suas próprias palavras.

## PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

O questionário foi aplicado a cada professor individualmente na sala de leitura da escola, em uma Terça-Feira, a partir das 13h, horário esse em que todos os educadores se encontravam em planejamento de suas aulas. O questionário semiestruturado para a coleta de

dados cotinha dez (10) perguntas e, para facilitar compreensão de todas, foram lidas e explicadas aos educadores antes de serem respondidas. Esclareceu-se também que os nomes dos sujeitos envolvidas na pesquisa seriam mantidos em sigilos, bem como suas falas, para resguardar sua integridade.

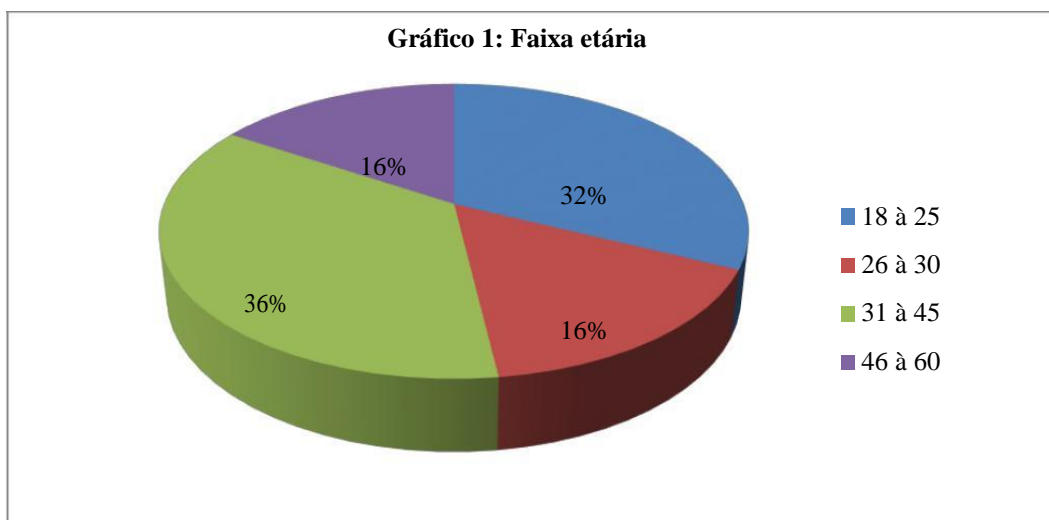
Neste sentido, o questionário foi respondido por vinte e cinco (25) professores, que trabalham diretamente com o aluno. O desenvolvimento da investigação baseia-se em diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos, estabelecidas na Resolução N° 196/ 96 do Conselho Nacional de Saúde, em vigor no país (BRASIL, 1996), que incorpora os referenciais básicos da bioética, bem como os princípios éticos da autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, sendo definida como individual ou coletiva e que envolve o ser humano, em sua totalidade ou em partes, inclui informações e o manejo de materiais (COSTA; VALLE, 2000), pelos os indivíduos deverão assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

### **Análises de Dados**

A análise dos dados iniciou após a coleta, quando se obtiveram as respostas através do questionamento direcionado aos grupos de professores. A partir disso, realizou-se a análise das repostas que foram agrupadas para facilitar o entendimento e assim realizar o embasamento teórico de acordo com diversos autores que abordam o tema em questão. A coleta de dados realizada na escola pública com os professores foi adquirida através da aplicação de um questionário, o qual foi entregue aos professores no momento em que não se encontravam em sala de aula, no horário pedagógico, o que facilitou o recebimento imediato deste instrumento. O questionário apresentava 10 (dez) questões todas direcionados aos professores envolvidos diretamente com o aluno. Foram realizadas análises quantitativas das questões fechadas do questionário e análise de conteúdo das questões descritivas.

Os testemunhos ao longo desse estudo foram cuidadosamente analisados, com o objetivo de responder a principal questão da pesquisa que é essencialmente saber se os professores estão preparados para lidar com a interação entre o aluno com Síndrome de Down na inclusão escolar, a preocupação foi também perceber a aceitação da inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular por partes dos educadores.

### DADOS ACADÊMICO-POPULACIONAIS DOCENTES

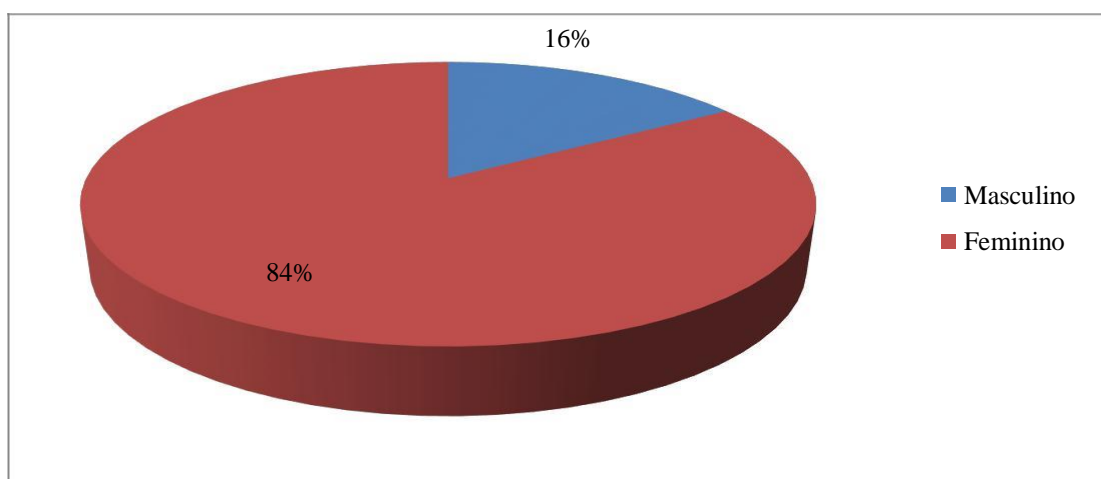


**Fonte:** Dados da pesquisa (2016).

A amostra total, ou seja, (100%) dos participantes da pesquisa indicaram a sua idade. Dessa forma quanto a faixa etária dos entrevistados ao analisarmos o gráfico abaixo identificamos que a idade dos inquiridos varia entre uma idade mínima de 18 anos e uma máxima de 60 anos, sendo a média correspondente como maioria ficando entre 31 a 45 anos.

### Gráfico 2: Sexo

Analisando a figura 2, 84% são do sexo feminino e 16 % são masculino.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2016)

Quando os professores foram questionados sobre o entendimento a respeito da Educação Inclusiva, estes responderam que:

*Professor 1: É uma educação onde os portadores de necessidades educacionais especiais, tem acesso ao ensino regular;*

*Professor 2: É uma educação na qual a criança com necessidades especiais tem acesso ao ensino regular;*

*Professor 3: A educação que inclui crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência; Professor 4: A educação que inclui crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência na escola;*

*Professor 5: Educação para alunos que possuem alguma necessidade física ou mental; Professor 6: Uma forma de educar todos juntos sem nenhum tipo de distinção; Professor 7: Que inclua crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar; Professor 8: Uma educação que atende a dificuldade e necessidade da criança que apresenta algum distúrbio;*

*Professor 9: Educação que inclua crianças com algum tipo de deficiência; Professor 10: uma educação que alunos normais e especiais são vistos como iguais,*

*Professor 11: Educação que inclua crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar;*

*Professor 12: Uma proposta para incluir crianças com algum tipo de deficiência no ambiente escolar;*

*Professor 13: É a disposição da escola em atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns;*

*Professor 14: É uma educação que inclua qualquer tipo de deficiência;*

*Professor 15: uma educação voltada para todos normais ou com alguma deficiência; (DADOS DA PESQUISA, 2016).*

De acordo com a Constituição Federal de (1998) No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como o dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a garantia em Constituição da igualdade de direitos e de condições de acesso e permanência na escola, como o caso do Brasil, surgiram convenções e tratados internacionais reafirmando o direito de todos os seres humanos à igualdade, enfatizando a proibição de discriminação em virtude de raça, religião, sexo e deficiência.

Com o mesmo pensamento, Mantoan (1997 apud TRIACA, NUNEZ; ZILLY, 2011), defende a tese de que todas as crianças devem ser aceitas e acolhidas independentemente de suas potencialidades e limitações. Gil (2005, p. 44) diz simplesmente que, ao matricular uma criança com deficiência em uma classe comum, é um ponto importante, porém não é o suficiente para que aconteça a inclusão.

“Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não”. (GIL, 2005, p. 44)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar inclusiva influencia de forma positiva no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down sendo essencial uma boa educação e estimulação para que a criança se desenvolva. “Inclusão” não significa somente o aluno estar incluso na escola, significa estar inserido na escola, tendo todos os subsídios necessários para que a inclusão aconteça, aprendendo, participando e desenvolvendo suas potencialidades, pois a inclusão é um processo de aprendizado para ambas as partes, incentivando a criança em seu desenvolvimento intelectual e emocional, o qual depende também do processo de interação do sujeito com o outro e com o meio social.

A escola é um importante segmento social que contribui para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down, favorecendo o descobrimento de novas conquistas, estímulo para a linguagem oral e escrita, a comunicação e expressão. É um desafio da atualidade trabalhar as diferenças, as potencialidades e necessidades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo um processo constante na transformação e envolvimento dos educadores da escola de ensino regular que inclua essa clientela na sociedade educativa, visto que a lei exige escola de qualidade para todos.

Durante esse estudo, pode-se perceber a preocupação que a política brasileira tem em programar e assegurar a inclusão das pessoas com necessidade educativas especiais (NEE), a fim de proporcionar o acesso e a permanência dos educandos na escola de ensino comum. É importante ressaltar que este processo deve acontecer em consenso que envolva toda comunidade escolar, tais como: pais, alunos, funcionários e sociedade para que assim se erradique o preconceito sofrido por essas clientelas que ocorre desde os primórdios da humanidade.

Diante dos desafios, os professores promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down na sua maneira de fazer acontecer a aprendizagem nas suas aulas, pois a presença de crianças com deficiência na sala de aula pode provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos. Enfim, espera-se que os resultados encontrados neste estudo sirvam de base para uma análise crítica e reflexiva dentro da escola, possibilitando então mudanças necessárias para que a educação inclusiva de fato aconteça dentro das salas de aula.



## REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado em deficiência mental In: \_\_\_\_\_ (coord.) **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, MEC/SEESP, 2007

BRASIL. **O Processo de Integração Escolar dos portadores de necessidades educacionais no Sistema educacional brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. 1ª. Ed. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Normas de pesquisa envolvendo seres humanos**. Res. CNS 196/96. Bioética; Supl: 15- 25, 1996.

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

BRASIL. Resolução nº 2. **Diretrizes da educação especial na educação básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **Adultos com síndrome de down: a deficiência mental como produção social**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 6ª edição Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

Declaração de Salamanca: **sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

ESTEVÃO, C. **Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado**. Ensaio, vol.11, nº41, 2003.

FIGUEIREDO, F. A. de A. **Análise do processo de funcionamento da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino-Milagre-Ce**. Icó, 2007. 54f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Instituto superior de Educação Vale do Salgado-IVS, Faculdade Vale do Salgado FVS.

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

MINAYO, M. C. de. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde. Públ. Rio de Janeiro. v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## COMPUTAÇÃO ASSISTIVA: ROBÓTICA COM MEIO DE INCLUSÃO

Marcos Túlio Gomes Silva Júnior  
 Faculdade Internacional da Paraíba  
[mtgsjr@gmail.com](mailto:mtgsjr@gmail.com)

Gílson Celso Rodrigues Filho  
 Faculdade Internacional da Paraíba  
[gilsonfilhopb@alunofpb.com.br](mailto:gilsonfilhopb@alunofpb.com.br)

Orientadora: Ana Carolina Costa de Oliveira  
 Instituto Federal da Paraíba  
[carolyneoliveira@gmail.com](mailto:carolyneoliveira@gmail.com)

### RESUMO

A tecnologia assistiva (TA), assim como a computação assistiva, tem características interdisciplinares voltadas a dotar a pessoa com deficiência, seja por incapacidade ou mobilidade reduzida, de uma melhor qualidade de vida. A educação torna-se inclusiva à medida que proporciona de forma plena a cidadania, reconhecendo e valorizando as diferenças e, acima de tudo rejeitando a exclusão gerada pelas relações: iguais versus diferentes e/ou normais versus deficientes. A robótica pedagógica ou robótica educacional consiste basicamente na aprendizagem por meio da montagem de sistemas constituídos por robôs (MIRANDA; SUANNO, 2012). A robótica educacional é uma ferramenta incrível a qual capacita às pessoas e altera a perspectiva sobre a resolução de problemas de lógica em geral (BARROS; TORRES; BURLAMAQUI, 2014). Diante disto, o artigo tem como objetivo analisar frente à literatura científica a robótica como meio de inclusão, compreender as aplicações que a favorecem e apresentar exemplos práticos de sua utilização como instrumento auxiliar a inclusão. Como metodologia de pesquisa foi utilizada as normas de estudo exploratórias, por meio de uma revisão de literatura. Concluímos, após a análise dos estudos contidos na amostra desta pesquisa, que os resultados da utilização da robótica como meio de inclusão são significativos, pois as experiências relatadas mostram ser possível a utilização da robótica por deficientes visuais, demonstra ser uma ferramenta útil para alunos com síndrome de Asperger e Down, pode ser utilizada por pessoas com limitações motoras e cognitivas especiais. Quando inserida na escola desperta o interesse de utilização na comunidade escolar, possibilita a construção de conhecimento através do trabalho coletivo, pode ser utilizada como instrumento auxiliar no lidar de problemas do cotidiano dos alunos e da escola, desperta a solidariedade. Por fim, conecta a robótica a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Computação assistivas. Educação inclusiva. Robótica. Robótica educacional.

## **INTRODUÇÃO**

A tecnologia assistivas (TA), assim como a computação assistivas, tem características interdisciplinares voltadas a dotar a pessoa com deficiência, seja por incapacidade ou mobilidade reduzida, de uma melhor qualidade de vida. Tecnologia Assistivas é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização (GALVÃO FILHO, 2009).

Tecnologias informatizadas representam inúmeros processos e atividades sociais. O desenvolvimento de ações para trazer a tecnologia para a escola caracteriza uma forma de avanço no sentido de preparar jovens alunos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (KLOC; KOSCIANSKI; PILATTI, 2009).

A escola deve adaptar-se para que contemple as necessidades especiais dos estudantes, possibilitado as condições de acesso pleno à aprendizagem, para que seu desenvolvimento cognitivo seja garantido (RIBEIRO et al [sd]).

Segundo Glats e Fernandes (2005) a educação torna-se inclusiva à medida que proporciona de forma plena a cidadania, reconhecendo e valorizando as diferenças e, acima de tudo rejeitando a exclusão gerada pelas relações: iguais versus diferentes e/ou normais versus deficientes. No nível escolar devem-se propor ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, nos seus diversos mecanismos de construção pedagógica e avaliativos.

## **OBJETIVO**

O presente artigo objetivo analisar frente à literatura científica a robótica como meio de inclusão, compreender as aplicações que a favorecem e apresentar exemplos práticos de sua utilização como instrumento auxiliar a inclusão.

## **METODOLOGIA**

O artigo desenvolvido seguiu as normas de estudo exploratórias, por meio de uma revisão de literatura. Quando do levantamento de dados foram sondadas várias literaturas

relativas ao assunto em estudo. A temática robótica inclusiva serviu como critério de inclusão bibliográfica. Doze artigos compõem a amostragem deste estudo. Sendo que sete artigos

Serviram para o embasamento teórico e o restante da amostra, cinco artigos foram destinados à análise e concretização dos objetivos propostos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Computação Assistivas

O desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de concederem as pessoas portadoras de necessidades especiais uma melhor qualidade de vida é traduzida como computação assistivas. Representada por sistemas informáticos de auxílio às atividades cotidianas, controle de dispositivos e ambientes, adaptação veicular, auxiliares (visuais, auditivos, etc.), acessibilidade computacional, sistema de comunicação, entre outros. Assim sendo, o avanço da informática associado à diminuição dos custos de *hardware* torna a ciência da computação um dos ramos de conhecimento de grande difusão de tecnologias assistivas, denominado computação assistivas (GRACIOSO, 2016).

### Educação Inclusiva

A Educação inclusiva nada mais é do que oferecer a pessoa portadora de deficiência acesso de forma ampliada aos serviços educacionais de qualidade, ou seja, é a possibilidade de prover o deficiente da possibilidade de educação escolar através da escola inclusiva. Sob este prisma as autoras Glat e Fernandes (2005) reforçam o conceito ora apresentado ao definirem a escola inclusiva, assim:

“O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade”.

## Robótica

Vivemos uma sociedade onde ter competência no uso da tecnologia e desenvolvimento de atividades em grupo são elementos fundamentais para o sucesso. Neste contexto a robótica vem para contribuir de forma eficaz no desenvolvimento destas competências. Além disso, pode ser um espaço rico de possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e habilidades do aluno, do professor e da instituição em geral (MORELATO et al., 2011).

A robótica torna-se uma oportunidade de atingir o aprendizado em função do desenvolvimento criativo e motivacional dos estudantes (KLOC; KOSCIANSKI; PILATTI, 2009).

A robótica, quando utilizada como objeto facilitador do processo de ensino aprendizado, é instrumento agregador de valor na medida em que o conhecimento vai sendo adquirido no início, meio e fim, constituindo-se num processo integrador na busca de soluções para finalização da unidade robótica em construção, conforme demonstram Miranda e Suanno (2012):

“Na robótica aplicada à educação, o importante é o processo, o desenrolar dos trabalhos e não o resultado por si só. É imprescindível explorar todas as possibilidades, buscando o aprendizado por meio da reflexão individual e da interação em grupo (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-robô, professor-robô) e em seguida propondo alternativas para a solução de situações problemas por meio do aprimoramento de montagens, ideias e abordagens”.

No cenário apresentado por Miranda e Suanno (2012), no qual a robótica propicia a solução de problemas através de reflexão e interação, convém considerar que a robótica possibilita ações solidárias com o intuito de solucionar problemas do cotidiano apoiada no aprendizado baseado em projetos, conforme Ribeiro *et al* [sd] reforça:

“Salienta-se que a utilização da robótica no dia-a-dia desperta o interesse do restante da comunidade escolar em ajudar e interesse em participar do projeto, que é uma oportunidade na formação de cidadãos críticos, sensíveis às problemáticas ao seu redor e dispostos a buscar soluções com base na tecnologia e na robótica”.

## **Robótica Educacional**

A robótica pedagógica ou robótica educacional consiste basicamente na aprendizagem por meio da montagem de sistemas constituídos por robôs (MIRANDA; SUANNO, 2012). A robótica educacional é uma ferramenta incrível a qual capacita às pessoas e altera a perspectiva sobre a resolução de problemas de lógica em geral (BARROS; TORRES; BURLAMAQUI, 2014).

Durante as aulas de robótica, os alunos são estimulados a resolverem situações problemas, tais como o desenvolvimento de um robô que reconhece objetos pela cor, capturando-os em seguida, um robô ativado por certo nível de ruído, ou de intensidade luminosa, um robô capaz de seguir uma trajetória pré-definida etc. (MIRANDA; SUANNO, 2012).

A Robótica Pedagógica ou Robótica Educacional (RE) vem se constituindo numa forma interdisciplinar de promoção do aprendizado de conceitos curriculares. Na aula com RE o aluno pensa, manuseia, constrói, executa, vê o que dá certo, depura o que está errado e reexecuta, ou seja, é o esmiuçar da teoria através da prática (ALVES et al., 2013).

A robótica pedagógica permite interagir com o concreto (robô) e o abstrato (programa) em um mesmo projeto, proporcionando a oportunidade de o aluno observar a ação (movimento do robô) de seu raciocínio executado em um artefato físico (MIRANDA; SUANNO, 2012).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Muitas são as iniciativas da utilização da robótica na educação inclusiva, visando não só a promoção do aprendizado. Constata-se que sua adoção vai além do aspecto motivacional tornando-a um elemento modificador e facilitador no trato de alguns deficientes, não só no Brasil como em outros países, conforme podemos observar nas aplicações demonstradas na Tabela 1.



Tabela 1 - Aplicações que utilizam a robótica como meio de inclusão.

Artigos/Autoria	Origem	Aplicações	Resultados Obtidos
<p><b>“A Robótica conectada com a educação inclusiva”</b> RIBEIRO, E. F. <i>et al.</i> [sd]</p>	Paraná, Brasil	Utilização de um kit de robótica LEGO Mindstorms EV3 como ferramenta assistiva para acompanhamento de uma estudante com síndrome de down e disfunção miccional. O objetivo do robô era ajudar a aluna a deslocar-se da sala de aula ao banheiro e realizar o registro, conforme orientação médica, se a criança fez xixi,	A criação do protótipo desenvolveu o respeito à diversidade, a criatividade e a corresponsabilidade social dos envolvidos, além das habilidades aprimoradas com o trabalho em equipe. A aluna envolveu-se com o robô, aprendeu a
		ou não.	manuseá-lo e conquistou autonomia.
<p><b>“Lá Robótica educativa en contexto inclusivo”</b> CONCHINHA, I. C; DA SILVA, S. G; DE FREITAS, J. C. (2015)</p>	Portugal	Utilização do kit Lego® Mindstorms® NXT® 2.0 como ferramenta de assistividade educacional.	Os resultados indicaram que a robótica assistiva promoveu a inclusão e o trabalho colaborativo entre os estudantes com diferentes necessidades especiais e a aprendizagem através da resolução de problemas. Os estudantes também adquiriram novos conhecimentos, em particular a montagem e a programação de protótipos robóticos e consolidaram os conhecimentos previamente adquiridos em matemática e português.
<p><b>“CarDBot: Tecnologias assistivas para imersão de deficientes visuais na robótica educacional”</b> BARROS, R. P; TORRES, V. P; BURLAMAQUI, A. M. E. (2014)</p>	Natal, Rio Grande do Norte	Utilização de ferramenta, com a finalidade de favorecer a utilização da robótica educacional junto a deficientes visuais, baseada em tecnologia assistiva composta de kit de montagem e a forma de programação de robôs.	Criação de carcaça em papelão a partir da técnica de origami e desenvolvimento de cartões de programação tátil em papel.

<p><b>“Lego Mindstorm: um estudo com utentes com paralisia cerebral”</b> CONCHINHA, I. C. (2012)</p>	<p>Lisboa, Portugal</p>	<p>Utilização de um kit de robótica LEGO Mindstorms NXT como ferramenta educacional para dois alunos. “...estudar as potencialidades e limitações da utilização do Lego Mindstorms, como recurso pedagógico e terapêutico, por utentes com Paralisia Cerebral ligeira”.</p>	<p>“Os resultados obtidos mostraram que o Lego Mindstorms pode ser utilizado no contexto educativo destes utentes e como parte de uma terapia de reabilitação motora, também mostrou potencialidade como recurso pedagógico na escola inclusiva”.</p>
<p><b>“Robots &amp; Necessidades</b></p>	<p>Lisboa, Portugal</p>	<p>Analisar o potencial inclusivo do kit Lego® Mindstorms®</p>	<p>“...O projeto promoveu interações e entre ajuda</p>
<p><b>Educativas Especiais: A Robótica Educativa Aplicada a Alunos Autistas”</b> CONCHINHA, I. C; DE FREITAS, J. C. (2015)</p>		<p>NXT® 2.0</p>	<p>entre os participantes e proporcionou diferentes experiências educativas, a consolidação de conhecimento e a aquisição de novas aprendizagens”.</p>

FONTE: Dados empíricos da pesquisa, 2017. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Das aplicações práticas da robótica como ferramenta de assistividade, destacamos, de acordo com a Tabela 1, a possibilidade de sua utilização no ambiente educacional junto a deficientes visuais. Além de sua possibilidade de utilização como ferramenta de assistividade educacional.

Na tabela 2 são demonstrados, além da autoria dos artigos estudados, o contexto, nos quais foram aplicados, o número de participantes, com a respectiva deficiência e, por fim, o comportamento de cada um dos participantes no ambiente educacional.

Tabela 2 - Aplicações que utilizam a robótica como meio de inclusão.

Artigos/Autoria	Contexto	Participantes/ Deficiência	Comportamento no ambiente educacional
“A Robótica conectada com a educação inclusiva” RIBEIRO, E. F. et al (sd)	Escola Pública da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba - Paraná.	uma aluna – Síndrome de Down e disfunção miccional	Possui dificuldade de deslocamento dentro do ambiente escolar.
“Lá Robótica educativa em contexto inclusivo” CONCHINHA, I. C.; DA SILVA, S. G.; DE FREITAS, J. C.	Escola da rede de ensino da cidade de Hortolândia - São Paulo - Brasil.	Aluno A – Transtornos do espectro autista, déficit cognitivo leve e leve pensamento acelerado.	“...exibe comportamentos agressivos que exigem intervenção, orientação e mediação do professor”.
		Aluno B – Déficit intelectual moderado	Comportamento agressivo e desinteresse nas aulas.
		Aluno C – Surdez profunda bilateral	Apresenta comportamento ativo
			com colegas e tímido com alguns adultos.
		Aluno D – Surdez desde o nascimento.	“Ele tem pouca empatia para colegas, mas ele é uma criança muito ativa, que não demonstra apatia nas atividades e tem facilidade de fazer atividades manipuladoras”.
		Aluno E – Apresenta perda auditiva neurossensorial bilateral.	Apresenta comportamento marcado por rebeldia.
“Lego Mindstorm: um estudo com utentes com paralisia cerebral” CONCHINHA, I. C. (2012)	Instituição Assistencial da cidade de Lisboa – Portugal	Usuário A – Paralisia cerebral (Espástica Unilateral)	Apresenta dificuldade moderada na aprendizagem.
		Usuário C – Paralisia cerebral (Hemiparesia Espástica).	
“Robots &	Duas escolas da	Aluno A – Síndrome de	“...apresenta

<p><b>Necessidades Educativas Especiais: A Robótica Educativa Aplicada a Alunos Autistas”</b> CONCHINHA, I. C; DE FREITAS, J. C. (2015)</p>	<p>região do Sotavento Algarvio, Portugal</p>	<p>Asperger.</p>	<p>limitações acentuadas ao nível da atividade e participação, no domínio da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, comunicação e mobilidade, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente que comprometem o seu desempenho e a sua funcionalidade.</p>
		<p>Aluno B – Quadro de autismo atípico e déficit cognitivo moderado</p>	<p>“Tem maior facilidade em desempenhar tarefas concretas e manipulativas do que em tarefas verbais”. “O</p>
			<p>aluno apresenta alterações graves no domínio das funções mentais que comprometem o seu nível de aquisição de conhecimentos e a sua organização e aplicação em tarefas específicas”.</p>
		<p>Aluno C – Síndrome de Asperger, hiperatividade e déficit de atenção.</p>	<p>Apresenta, segundo professores, imaginação muito fértil e grande capacidade de verbalização. Sabe ler, escrever e utilizar o computador. Dificuldade nos comportamentos Interpessoais com os colegas e restante comunidade educativa.</p>

FONTE: Dados empíricos da pesquisa, 2017. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Na Tabela 2 são encontrados exemplos práticos da utilização da robótica educacional em deficientes portadores de síndrome de Down, transtornos do espectro autista, déficit intelectual moderado, surdez, paralisia cerebral, síndrome de asperger, déficit cognitivo moderado, hiperatividade e déficit de atenção. São perfis, preestabelecidos, que podem orientar na hora da decisão da utilização deste potente instrumento de inclusão tecnológica assistiva.

## CONCLUSÃO

Concluimos, após a análise dos estudos contidos na amostra desta pesquisa, que os resultados da utilização da robótica como meio de inclusão são significativos, pois as experiências relatadas mostram ser possível à utilização da robótica por deficientes visuais, tem característica integradora na medida em que envolvem o uso de novas tecnologias, demonstra ser uma ferramenta útil para alunos com síndrome de Asperger e Down, propicia a aquisição e a consolidação de novas aprendizagens, entusiasma os alunos na vivência em projetos de construção de robôs, introduz os alunos ao universo da programação de unidades robóticas e a compreensão de princípios programáticos, promove a aquisição de novos conhecimentos através de atividades investigadoras, pode ser utilizada por pessoas com limitações motoras e cognitivas especiais, desperta interesse no manejo de robôs, quando inserida na escola desperta o interesse de utilização na comunidade escolar, possibilita a construção de conhecimento através do trabalho coletivo, pode ser utilizada como instrumento auxiliar no lidar de problemas do cotidiano dos alunos e da escola, desperta a solidariedade. Por fim, conecta a robótica a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rafael Machado; DA SILVA, Armando Luiz Costa; PINTO, Marcos de Castro; SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos da Fonseca. **Uso do hardware livre arduíno em ambientes de ensino-aprendizagem.** Jornada de atualização em informática na educação, v. 1, n. 1, p. 162–187, 4 fev. 2013.

BARROS, R. P.; TORRES, V. P.; BURLAMAQUI, A. M. F. **CardBot: Tecnologias assistivas para imersão de deficientes visuais na robótica educacional.** In: Workshop de

Robótica Educacional, 2014, São Carlos/SP. Anais WRE 2014. São Carlos/SP: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://vialab.science.uoit.ca/wp-content/papercite-data/pdf/shi2014.pdf>>. Acesso em: Jan/2017.

CONCHINHA, I. C. **LEGO MINDSTORMS: Um estudo com atuentes com paralisia cerebral.** II Congresso Internacional TIC e Educação. Universidade de Lisboa - Portugal. 2012. disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/96.pdf>>. Acesso em Dez/2017.

CONCHINHA, I. C; DE FREITAS, J. C. **Robots & Necessidades Educativas Especiais: A Robótica Educativa Aplicada a Alunos Autistas.** 2015. Disponível em: <[http://www.academia.edu/12497501/Robots\\_and\\_necessidades\\_educativas\\_especiais\\_A\\_ro\\_b%C3%B3tica\\_educativa\\_aplicada\\_a\\_alunos\\_autistas\\_premiado\\_como\\_melhor\\_paper\\_do\\_congresso\\_internacio\\_nal\\_Challenges15\\_awarded\\_as\\_best\\_paper\\_at\\_the\\_international\\_congress\\_Challenges15](http://www.academia.edu/12497501/Robots_and_necessidades_educativas_especiais_A_ro_b%C3%B3tica_educativa_aplicada_a_alunos_autistas_premiado_como_melhor_paper_do_congresso_internacio_nal_Challenges15_awarded_as_best_paper_at_the_international_congress_Challenges15)>. Acesso em: Dez/2017.

CONCHINHA, I. C; DA SILVA, S. G; DE FREITAS, J. C. **La robótica educativa en contexto inclusivo.** 2015. Disponível em: <[http://www.academia.edu/22377888/La\\_ro\\_b%C3%B3tica\\_educativa\\_en\\_contexto\\_inclusivo](http://www.academia.edu/22377888/La_ro_b%C3%B3tica_educativa_en_contexto_inclusivo)>. Acesso em: Dez/2017.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <[http://www.galvaofilho.net/TA\\_dequesetrata.htm](http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm)>. Acesso em: Dez/2017.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** Revista Inclusão. MEC/SEESP, n.1. 2005. Disponível em: <<https://pt-static.zdn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>>. Acesso em: Dez/2017.

GRACIOSO, A. C. N. da R. **Avaliação da influência de emoções na tomada de decisão de sistemas computacionais.** Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Politécnica de São Paulo da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 229. 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-28062016-085426/>>. Acesso em: Dez/2017.

KLOC, A. E; KOSCIANSKI, A; PILATTI, L. A. **Robótica: uma ferramenta pedagógica no campo da computação.** I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e

Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT, 2009.

MIRANDA, J. R.; SUANNO, M. V. R. **Robótica na escola: ferramenta pedagógica inovadora**. III Workshop de Robótica Educacional–Simpósio Brasileiro de Robótica. **Anais...**2012 Disponível em: <<http://www.natalnet.br/lars/wre2012/pdf/106596.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MORELATO, L. de A. et al. **Avaliando diferentes possibilidades de uso da robótica na educação**.

Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 1, n. 2, p. 80–96, 2011. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/11/9>>. Acesso em: Dez/2017.

RIBEIRO, E. F. et al. **A Robótica conectada com a educação inclusiva**. In: Mostra Nacional de Robótica (MNR) [sd]. Disponível em: <<http://sistemaolimpo.org/midias/uploads/ba225567aebbd02521523b920eb57d11.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.





# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E FAMÍLIA

LINHARES, Ana Cláudia <sup>16</sup>

### RESUMO

O relacionamento entre a família e a escola vem sendo apontado como um dos principais fatores facilitadores no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Tendo em vista esses fatores, este trabalho parte da premissa da educação enquanto o direito social que assiste indistintamente todos os brasileiros. Apresentamos o conceito de Educação Especial Inclusiva, enquanto modalidade educacional que perpassa todos os demais níveis e modalidades da educação e oferece as condições necessárias à implementação do Atendimento Educacional Especializado que deve ser realizado no turno inverso ao das aulas regulares em salas de multimídia especialmente desenvolvidas para causar os estímulos ao desenvolvimento das habilidades desses educandos. Traçado um paralelo entre as obrigações e buscas de forma criativa que a Escola e a família podem encontrar na efetivação das estratégias necessárias para garantir o acesso e permanência do educando com alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no processo educacional inclusivo. Destaca os desafios que a escola enfrenta para desenvolver uma pedagogia centrada na criança, na tentativa de educar a todos sem discriminação, adequando suas características e necessidades tendo o apoio da família.

**Palavras-chave:** Educação especial. Família. Escola.

---

<sup>16</sup>Universidade Federal da Paraíba – UFPB. [linharesjp@gmail.com](mailto:linharesjp@gmail.com)

## 2. INTRODUÇÃO

Referir-se em educação não sintetiza simplesmente o processo ensino/aprendizagem do contexto escolar, caracteriza todo o contexto de formação e desenvolvimento do aluno, e a inserção do mesmo no meio na qual está inserido.

Para tanto, apontamos que o discurso da Educação Inclusiva no Brasil apresenta-se sob o princípio da educação enquanto um direito fundamental de todos, primordialmente positivado na Constituição da República do Brasil (BRASIL, 1988) distribuída a responsabilidade colaborativa de promover e garantir a educação entre estado, família e sociedade. Cabendo a cada uma dessas instituições, o dever de atuar, de acordo com sua parcela obrigacional na vida escolar do educando.

Refere-se à educação especial o processo educacional do contexto escolar com atendimento diferenciado, de acordo com as necessidades e exigências tanto física como pedagógica no aprendizado dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento pode ocorrer em instituições especiais ou em uma escola convencional, a partir da inclusão, onde o aluno com necessidades educacionais especiais aprende a conviver e adequar-se ao meio social. (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB/ 96, educação especial consiste na educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A lei ainda assegura serviços de apoio e atendimento especializado para alunos inclusos na escola regular, para atender e acompanhar as peculiaridades dessa clientela. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Hoje muito se comenta sobre o tema inclusão, mas é preciso considerar essa realidade em todos os seus aspectos. Discutir sobre a inclusão não se refere ao fato do aluno ser incluso, para tanto, o mesmo deve “estar” incluso, participando de atividades coletivas na escola, socializando-se, fazendo parte de um grupo comum, sem preconceitos e discriminações.

Na proposta da educação inclusiva, os alunos com deficiência, independentemente do grau de comprometimento cognitivo, devem frequentar as classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às necessidades dos mesmos. Nessa proposta, a

escola deve estar aberta às diferenças e ser competente para trabalhar com todos os educandos. (MACHADO, 2005).

Pode-se notar que por mais que o tema inclusão esteja presente hoje na realidade escolar, a mesma ainda está sendo interpretada e utilizada de forma incorreta. Muitos professores desconhecem o significado e os fundamentos da inclusão, criando de certa forma apenas uma inserção do aluno com deficiência na escola e não a sua íntegra participação em todas as atividades escolares do processo educacional, na qual são destinadas em sua maioria apenas as crianças ditas “normais”.

Em todo esse processo, é de suma importância o papel da família no acompanhamento desse aluno no cotidiano escolar, auxiliando o professor no aprendizado e da inserção desse aluno no meio social, promovendo uma inclusão de qualidade.

A integração da família na escola contribui positivamente para a verdadeira inclusão, de forma que o aluno não esteja apenas na escola, mas faça parte da mesma, envolvido em todas as atividades realizadas, interagindo com a sociedade na qual está inserido.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Investigar através da pesquisa teórica e de campo a importância da participação familiar para o sucesso da inclusão escolar.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial, partindo da investigação sobre a importância da relação família-escola no processo educativo dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Analisar o envolvimento que é estabelecido entre pais e escola desses alunos;

Alertar para a importância que a família desempenha, conjuntamente com o docente, na integração dos alunos público-alvo da Educação Especial.

### **3. METODOLOGIA**

A metodologia utilizada, se fundamenta na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e explicativo. Através de revisão bibliográfica, a partir do olhar de renomados autores e de documentos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Decreto Nº 7.611/2011, entre outros aparatos legais.

### **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **4.1 A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano**

A escola não é a única instância de formação de cidadania. Mas, o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e da igualdade de oportunidades educativas.

Na sua maioria os pais idealizam um filho perfeito e em face de uma determinada problemática, surge o choque inicial, a rejeição, a incredulidade e por fim a dor. Compreender que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do mero conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser completa, prolongando nêis elevados de sofrimento ao longo da vida. (NIELSEN, 1999; PANIAGUA, 2004).

Os pais atravessam um período de luto pela perda do filho idealizado, que geralmente ocorre numa sequência de estádios que vão do choque inicial à aceitação da realidade. Este forte impacto recai essencialmente sobre a mãe, nomeadamente numa limitação das opções pessoais e profissionais. Uma situação referida por Brett (2002) e Nielsen (1999) e que pode ser causadora de uma série de sentimentos de angústia e tristeza, descritos por Rayner (2000) e Correia e Serrano (1997) como fases do desenvolvimento familiar face à educação de um filho com deficiência. Todos experimentam sentimentos de tristeza, raiva e culpa, sentindo-se confusos e isolados, independentemente do seu grau cultural ou estatuto socioeconômico. As necessidades imediatas de apoio às crianças obrigam, muitas vezes, os pais a deixarem os seus sentimentos e necessidades próprias em segundo plano (CORREIA e SERRANO, 1997; RAYNER, 2000).

A preocupação com o presente e o futuro cresce enormemente, acompanhando a família ao longo dos anos, aumentando a dedicação ao filho com necessidades especiais, nomeadamente pelas exigências de cuidados pessoais, saúde e de desenvolvimento. Muitos pais, sobretudo as mães, sacrificam durante anos as suas possibilidades de lazer e desenvolvimento profissional, pela dedicação ao filho. E quando um dos pais deixa de trabalhar para atender a criança, os gastos extras passam a pesar ainda mais e a situação econômica de muitas famílias degrada-se (PANIAGUA, 2004).

As famílias veem destruídas todas as suas expectativas, iniciando um processo de reajustamento de modo a reconstruir opções e objetivos de vida.

Desde o momento do diagnóstico até a idade adulta muitos são os profissionais que passam pela vida da família, mas poucos os que conseguem estabelecer uma relação de maior confiança e um apoio familiar continuado. Caberia ainda à comunidade e suas instituições realizar, quando necessário, programas de formação onde os pais pudessem ser preparados para os problemas de higiene, de regras e normas, de segurança, de espaço habitacional, de recreação, de estimulação, de aprendizagem. Também Nielsen (1999) refere que deverá existir uma equipe de profissionais e grupos de apoio para ajudar nesse processo.

Em todos os aspectos, a participação efetiva da família na escola contribui para um melhor desenvolvimento do aluno, visto que os pais presentes no cotidiano escolar auxiliam os filhos nas dificuldades, acompanhando o desenvolvimento e o aprendizado dos mesmos. O modelo interativo que se apresenta para explicar os problemas de aprendizagem dos alunos, as dificuldades e os atrasos na aprendizagem não são decorrências da falta de habilidade intelectual, comunicativa ou afetiva do aluno, mas é o resultado das interações entre suas características pessoais e os diferentes contextos nos qual o aluno se desenvolve especialmente a família e a escola. Por essa razão, a escola tem uma responsabilidade importante nos problemas de aprendizagem que se manifestam nela. Não toda a responsabilidade, nem talvez em alguns casos, a mais importante, já que a influencia do contexto social e familiar ocupa um papel de destaque na maior parte dos problemas. (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004).

#### 4.2 A importância da participação dos pais para inclusão escolar no ensino regular

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar é publicamente conhecido na legislação nacional e nas diretrizes do

Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei nº 8069/90, que aponta para os deveres da família e os direitos das crianças; Política Nacional de Educação Especial, que adota como uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, entre seus objetivos específicos, temos o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituído pela Lei nº 9394/96, que atenta para importância família, nos artigos 1º 6º e 123º, Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10172/2001, que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Conforme Nogueira (2002), apesar da legislação ser rica e ampla quanto a inclusão da família no contexto escolar e de algumas iniciativas de aproximá-la tenham obtido bons resultados, estes não tem sido suficientes para superar a distância entre a família e escola.

Nos anos 80 passa-se a reconhecer que a grande influência que o meio familiar exerce no sucesso ou no fracasso escolar das crianças. A escola, especialmente a escola pública, recebe crianças de diferentes meios, de outras culturas distintas, onde lhes são transmitidos diferentes conceitos. Nessa diversidade cultural e humana verificou-se a necessidade para o sucesso escolar do aluno a abertura da escola adotando uma postura flexível, abrindo suas portas para as famílias, para a comunidade, para o meio social onde o educando vive, inclusive, interferindo nele, propiciando uma educação do todo, que atinja as mais distintas parcelas da sociedade. Em 1990, esses conceitos aperfeiçoam-se ainda mais amplamente influenciados pela ideia de que o meio familiar, o meio ambiente onde a criança nasce exerce um papel fundamental no processo de constituição do indivíduo que chega a escola.

Nesse sentido, ao professor não bastava mais saber transmitir conhecimentos formais, necessitava ampliar e transformar os significados que a criança traz de suas experiências intra e interescolares anteriores, possibilitando a interação entre os conhecimentos de que a criança já possui, com os ensinamentos formais da escolarização. Isso se insere na perspectiva de que, “a vivência da criança na escola atende a objetivos específicos, mas as experiências aí acumuladas são parte integrante da vida do indivíduo” (BENTO, 1990, p.24). É, então, no encontro da escola, do aluno e da família, que a educação atual tem se centrado para construir uma relação de troca, de complementaridade que possibilite a todos educar e serem educados (PAIVA, 2002). Esses valores estão incutidos na educação de hoje, que incentiva e busca na

participação dos pais, dos familiares e da comunidade na escola um melhor desempenho, não só das crianças nas atividades escolares, mas também da sociedade como um todo. A escola, através dos professores, diretores e dos próprios alunos, deve elaborar estratégias para levar os pais para escola, atraindo o seu interesse, não só pela vida escolar e de seus filhos, mas, também, para outros aspectos da vida familiar, comunitária e social.

#### 4.3 A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular

A Educação Especial tem como proposta pedagógica assegurar recursos e serviços para apoiar, complementar ou substituir serviços educacionais comuns. Para realizarem-se em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino visando aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições para ter acesso à escola e nela permanecer desenvolvendo suas potencialidades. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996), conceitua como Educação Especial, em seu art58 “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Para a inclusão escolar e social é necessário adaptações concretas na escola e menor número de alunos na sala, um trabalho mais próximo de orientação e apoio ao professor. Os pais são fundamentais para inclusão escolar desses alunos, acreditando e auxiliando o professor, Facion (2008), explica que esses passam por algumas fases. Inicialmente acontece o impacto da notícia, em seguida sofrem porque não teve o filho ideal, aí vêm a revolta, medos, angústias, pessimismo, e que normalmente são superados pelo amor que sentem pela criança e o desejo de lutar pela mesma. E que alguns pais vencem as dificuldades com mais rapidez, e outros não conseguem dominar essa situação. Facion alerta que, “os profissionais não devem julgar os pais, mas ajudá-los, entendê-los e respeitá-los”. (FACION, 2008, p.206).

Portanto, não basta simplesmente inserir o aluno especial na escola de ensino regular, porque de acordo com a lei educação é um direito de todos. É preciso capacitação dos educadores, planejamento e espaço físico adaptado.



### **3. RESULTADOS E DISCURSÕES**

Considerando essas análises para os alunos público-alvo da educação especial, pode-se destacar que essa participação familiar não se torna apenas importante para o aprendizado desses alunos, mas necessária para o seu crescimento intelectual e a sua inserção social, participativo e capaz de intervir no meio na qual está inserido.

### **4. CONCLUSÃO**

Segundo Kaloustian (1988), a família tem uma função social e socializadora, tem-se a clara consciência de que o contexto familiar exerce grande influência no sucesso ou no fracasso escolar das crianças. A educação de hoje busca na participação dos pais, dos familiares e da comunidade na escola, um melhor desempenho, não só para os alunos nas atividades escolares, mas também na constituição de uma sociedade melhor para todos. O contexto da pesquisa apresentada demonstra que a relação família-escola é fundamental para a construção da identidade, autonomia e cidadania do aluno.

Pode-se perceber que a união da escola e da família resultará num processo de ensino-aprendizagem com maiores condições de sucesso. Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes de seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos preparados para viver em sociedade.

A relação família-escola é de extrema importância na construção da identidade e autonomia do aluno, a partir do momento em que o acompanhamento desta, durante o processo educacional leva a aquisição de segurança por parte dos filhos, que se sentem duplamente amparados, ora pelo professor, ora pelos pais, o que irá contribuir no favorecimento do processo ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Ana Maria. **A pré-escola historicamente necessária.** Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: Secretária do Estado da Educação, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

COLL, C., MARCHESI, Á., PALACIOS, J., **Desenvolvimento Psicológico e educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.281.

COREIA, L.; SERRANO, A, **Envolvimento parental na Educação do aluno com NEE.** Porto: Porto Ed. 1997.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia** - Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial - **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Declaração de Salamanca - 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018

Estatuto da Criança e do Adolescente – **Lei n 8069/1990.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais – **PCNs 1997.** Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Disponível em:<[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FACION, José Raimundo (org) **Inclusão escolar e suas implicações.** Curitiba: IBPEX, 2008.

KALOUSTIAN, S.M. (org.) **Família brasileira, a base de tudo.** Brasília: UNICEF, 1988.

LDB Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - **LDB 9394/1996.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146/2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MACHADO, K. S. **A Prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica.** Tese (Mestrado). Rio de Janeiro: 2005.

NIELSEN, L. B. **Necessidades educativas especiais na sala de aula.** Porto: Porto Ed., 1999.

NOGUEIRA, Raimundo Augusto. **Mudanças na sociedade contemporânea.** São Paulo: Mundo Jovem, v. 1, n° 123, fev. 2002.

PAIVA, Sâmara do Nascimento Salvador Lourenço. **Educação dos pais e educação da escola.** São Paulo: Mundo Jovem, n. 1 n° 123, fevereiro 2002.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

## **Eixo 2: GT 01 - LINGUAGEM, INCLUSÃO E OUTRAS ARTES**

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Cristiane Assis*

## **APRESENTAÇÃO EIXO 2 GT 01**

*Neste eixo trouxemos o debate atual sobre a inclusão a partir do trabalho com a literatura e outras artes que possibilitem explorar os discursos a partir da óptica inclusiva. Discutiu, principalmente, as temáticas de Linguagem. Inclusão. Literatura e outras artes.*

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Cristiane Assis*



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UEPB**

Em João  
Pessoa, PB

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES**

**RAMOS**, Jéssica da Silva.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

([jessica\\_vramos@hotmail.com](mailto:jessica_vramos@hotmail.com))

**ARAÚJO**, Aline de Fátima da Silva.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

([line\\_gbaraujo@hotmail.com](mailto:line_gbaraujo@hotmail.com))

**MUNIZ**, Tamyres Soares Targino.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

([tamyress02@gmail.com](mailto:tamyress02@gmail.com))

**SANTOS**, Raylla Samara Pontes dos.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

([rayllasamara@hotmail.com](mailto:rayllasamara@hotmail.com))

### **RESUMO**

Este artigo busca apresentar a música como uma nova ferramenta de ensino, apresentando a mesma como suporte para ouvintes aprenderem Libras, de modo que, estarão em contato com o mundo do surdo através de um aparato lúdico, onde aprenderão a L2 de modo dinâmico e interativo. Dentre tantos desafios que os surdos encontram para serem inclusos nas salas de aula regulares, surge a necessidade de promover uma interação entre ouvintes e surdos, por meio da música, um instrumento facilitador, para alunos ouvintes aprenderem a Língua de Sinais. Dentre os percursos utilizados para a realização deste artigo, utilizamos o método qualitativo, onde buscamos evidenciar a música como ferramenta de ensino de Libras, pois esta, como artefato cultural, onde envolve a todos de forma conjunta, como meio de socialização. Para dar mais veracidade a este trabalho, utilizamos como arcabouço teórico AZULAY (2010), GODOY (2000), FERREIRA (2010), MARQUES (2016), STROBEL (2008) e ROSSI (2010). Conforme citado, a música é um forte instrumento de progresso educativo e social, por isto, entende-se que utilizar a mesma como ferramenta para o ensino de Libras para ouvintes, promoverá uma transformação da realidade da inclusão do sujeito surdo no ensino regular, uma vez que, quando trata-se de inclusão, precisamos nos ater também ao ouvinte, pois o mesmo receberá a cultura do surdo e este precisa estar preparado para estas experiências.

**Palavras-chave:** Música. Ouvinte. Ensino de Libras. Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

Em meio a tantos obstáculos que o surdo já enfrentou e ainda enfrenta em toda a sua história, é possível observar alguns avanços, mesmo que em passos pequenos, no que diz respeito a sua inserção e aceitação na sociedade como um todo. Deste modo mostraremos como o ensino de Libras a ouvintes torna-se um instrumento que facilita a aproximação e interação entre o ouvinte e o surdo. É justamente o que Sacks enfatiza:

A Libras aparece como esse elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. Além de representar uma conquista para os surdos, a Libras é um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo, preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS, 2002 P.82).

Nesta perspectiva, este artigo busca apresentar a música como uma ferramenta de ensino da Língua Brasileira de Sinais a ouvintes, sendo a mesma um importante mecanismo de socialização, assim a música exercerá a função de um instrumento de ensino dinâmico, interativo e lúdico. GODOY (2000) afirma que:

[...] A arte escapa a qualquer censura. A arte nos remete à liberdade, à auto-estima, a arte não tem limites, não tem barreiras a não ser a do preconceito, da exclusão da injustiça. A arte desconhece diferenças, desconhece limites e, por isso mesmo, coloca-nos a todos em pé de igualdade (GODOY, 2000, P. 39)

Desta maneira a música com seu caráter artístico, nos permite utilizá-la como um aparato pedagógico, com a finalidade de ensinar a Libras a ouvintes, possibilitando assim o conhecimento a cerca de uma nova cultura, proporcionando desta forma uma aproximação entre o surdo e o ouvinte. O interesse por pesquisar sobre essa temática se deu a partir do contato com a Língua de Sinais como componente curricular do curso de Letras da UEPB, assim, após conhecer um pouco sobre o mundo do surdo, sua cultura, sua língua, surgiu a vontade de pesquisar acerca do assunto, podendo contribuir desta forma para a expansão da língua de sinais, tornando-a acessível a todos. Assim buscaremos mostrar também neste artigo a importância da Língua de Sinais na busca de um ambiente de interação entre surdos e ouvintes, e assim trazer a música como uma forma de metodologia para o ensino de Libras, mostraremos a importância de se aprender esta língua, e por meio da exposição de uma



experiência com Libras apresentaremos a música como um recurso dinâmico que facilita a aprendizagem da mesma.

Deste modo, temos como Objetivo Geral: apresentar a música como instrumento e metodologia de ensino de Libras para ouvintes, promovendo o acesso ao conhecimento desta língua, como meio de aproximação entre surdos e ouvintes.

Como Objetivo Específico: mostraremos de que forma a música se torna uma ferramenta eficaz como suporte metodológico para ouvintes aprenderem Libras, essa constatação se dará através de uma experiência na graduação em Letras/ Português, na qual tivemos contato com a Língua Brasileira de Sinais. Dentre todas as metodologias utilizadas durante as aulas, a que nos chamou mais atenção foi a música, pois consideramos a mesma um recurso metodológico dinâmico, prazeroso e interativo, uma forma inovadora de se aprender uma nova língua, no nosso caso Libras.

O presente artigo está dividido em partes para que haja uma melhor compreensão do leitor, assim temos a Metodologia, tópico que apresentaremos os métodos que utilizamos para a construção do artigo, onde por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo iremos expor de que forma a música pode ser um eficaz recurso pedagógico para o ensino de Libras a ouvintes. Em seguida temos a Fundamentação Teórica, onde teremos o tópico intitulado O Ensino de Libras como L2, veremos o que é o que Libras, como se deu seu reconhecimento como língua natural do surdo, apresentaremos o decreto 5.626/2005o qual estabelece fatores para a difusão da Libras, abordaremos ainda qual a importância de se aprender a Libras, o que ela proporciona no meio social.

Temos ainda os Resultados e Discussão onde através de um relato de experiência mostraremos os resultados obtidos, os questionamentos e impressões acerca do tema em questão. E por fim as Considerações Finais, onde sintetizaremos acerca do objetivo do artigo, certificando sobre a eficácia da música como ferramenta para o ensino de Libras, e as Referências Bibliográficas.

## **2. METODOLOGIA**

Para que se tornasse viável o estudo através da música como instrumento do ensino de Libras, se fez necessário ir em busca de informações que possibilitassem a realização da

mesma, isto é, eleger os métodos, as estratégias, os recursos que serão utilizados para a obtenção dos resultados. Assim Gil (1999) afirma que “o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento”, ou seja, desta forma conseguiremos as ferramentas necessárias para efetivação da pesquisa.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, de forma que apresentaremos a música dentro de um contexto educacional, utilizando-a como ferramenta pedagógica para o ensino de Libras a ouvintes. É justamente o que Triviños (1987) esclarece: “a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto”.

Primeiramente iniciamos como uma revisão bibliográfica, na qual buscamos informações acerca do tema, para que fosse possível desenvolver uma fundamentação teórica para a construção do corpo da pesquisa.

Em seguida houve um relato de experiência a fim de apresentar a eficácia da música como instrumento para o ensino de Libras a pessoas ouvintes, no qual descrevi os objetivos e as facilidades de aprender uma nova língua utilizando a música como recurso metodológico.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 LÍNGUA DE SINAIS**

No Brasil os estudos sobre a Língua de Sinais iniciaram em 1981 com Gladis Knak Rehfeldt com “A Língua de Sinais do Brasil”, conforme confirma Quadros (2004), citado por Santos (2011): “são vários os linguistas e os estudos que tratam das línguas de sinais, dentre eles a autora destaca os estudos que foram iniciados no Brasil pela pesquisadora Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981)”, depois outra pesquisadora a Lucinda Ferreira Brito realizou pesquisas a cerca do assunto, as quais foram publicadas em formato de livro em 1995, intitulado de “Por uma gramática das línguas de sinais”. Podemos citar ainda outros estudiosos sobre o assunto: Karnopp (1994), Felipe (1993), Quadros (1995), a partir da realização dessas pesquisas, a língua de sinais começou a ser reconhecida no Brasil.

A Língua Brasileira de Sinais é a língua natural do surdo brasileiro, com capacidade de transmissão de qualquer conceito, abstrato, complexo, os falantes da língua de sinais podem conversar sobre todos os assuntos que envolvem a sociedade, assim confirma Rubio (2014):

As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas. Elas podem ser comparadas à complexidade e expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestos. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas Línguas. [...] (RUBIO et al, 2014, p.3).

Por ser uma língua natural e que surgir de maneira espontânea através da interação dos sujeitos surdos, é particular de cada comunidade, portanto não é universalizada, conforme cita Rubio (2014):

As línguas de sinais não são universais. Cada uma possui sua própria estrutura gramatical. A língua de sinais, assim como a língua oral é a representação da cultura de um povo. Países com a mesma língua oral possuem línguas de sinais diferentes. Um exemplo é o caso de Brasil e Portugal. Por mais que esses países possuam a mesma língua oral, possuem língua de sinais diferentes. (RUBIO et al, 2014, p.3).

A Língua de Sinais se diferencia das línguas orais no que diz respeito a sua modalidade, uma vez que as línguas orais são de modalidade orais-auditivas, e as línguas de sinais de modalidade gestuais-visuais, como bem aponta Rubio et al (2014, p.3 ): “[...] as línguas de sinais diferenciam-se das línguas orais porque se utilizam de um meio visual-espacial, ou seja, na elaboração das línguas de sinais precisamos olhar os movimentos que o emissor realiza para entendermos sua mensagem”.

A Libras possui os seguintes parâmetros: configuração de mãos- o formato que a mão irá assumir, ponto de articulação- o local onde é feito um determinado sinal, o movimento- o deslocamento que a mão irá fazer na realização de determinados sinais, alguns sinais irão apresentar movimentos outros não, orientação das mãos- a direção que a mão aponta na elaboração do sinal e por fim as expressões não- manuais, que compreende as expressões faciais e corporais, para Silva (2007, p. 28) as “expressões faciais são formas de comunicar algo, um sinal pode mudar completamente seu significado em função da expressão facial utilizada”.

Desta maneira estes cinco parâmetros são de extrema importância para se aprender a Libras, uma vez que por meio deles é possível realizar os sinais de forma correta e entender como se dá a realização dos mesmos.

### 3.2 O ENSINO DE LIBRAS COMO L2

Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, língua oficial do surdo brasileiro, a mesma foi reconhecida pelo legislativo a partir da Lei 10.436 de 24 abril de 2002 a qual reconhece e define a Libras. Segue o conteúdo da Lei:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (CONGRESSO NACIONAL, 2002).

Como dita em Lei a Libras é uma língua de modalidade, visual- motora, ou seja, ela é transmitida através das mãos e assimilada por meio da visão, como toda e qualquer língua a Libras também possui todos os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que uma língua requer.

Três anos depois, esta Lei foi regulamentada através do decreto 5.626/2005 no qual foram acrescentadas mais questões em benefício a pessoa surda, como bem cita Marques (2016):

O Decreto 5.626/05 regulamenta para que alunos surdos tenham a sua disposição a inclusão da Libras como disciplina no currículo escolar, aborda também a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, já a Língua Portuguesa para eles deve ser a segunda língua, como princípio uma educação bilíngue, como também a inclusão de Libras como disciplina curricular na Educação Superior na formação de professores e de fonoaudiologia seja obrigatório, e facultativo nos outros cursos de graduação. (MARQUES *et al*,2016, P.4)

Com este decreto, a Libras passou a ter um maior reconhecimento e visibilidade, fazendo com que mais pessoas pudessem ter acesso a mesma, proporcionando assim uma socialização entre surdos e ouvintes, uma vez que para interagir, socializar e aceitar o outro precisamos conhecer sua cultura, Strobel (2008, p.20) afirma que: “a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar”, assim a Libras sendo este forte traço cultural, permite que através dela haja essa comunicação, interação e inclusão, pois a mesma é um grande instrumento de socialização.

Desta forma utilizar a Libras como L2 para ouvintes abre um novo horizonte para a difusão da Língua de Sinais e da cultura do surdo, gerando assim uma verdadeira interação entre ouvintes e surdos, contribuindo assim para a inserção do sujeito surdo na sociedade.

Como citado no decreto, a Libras deve ser conteúdo obrigatório na formação superior do professor, uma vez que o educador poderá receber alunos surdos em suas salas de aula, e para que possa acontecer uma socialização entre ambos, o professor precisa conhecer a língua de sinais, a cultura do surdo para que possa atendê-lo e incluí-lo de maneira eficaz em suas aulas, assim afirma Rossi (2010):

Ao ser reconhecida como disciplina no ensino superior, a Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, intelectual e social de seus usuários, ampliando-se para os atendimentos públicos da sociedade, impulsionando a inserção social do surdo, pois este poderá exercer sua cidadania participando de maneira ativa e consciente no meio social, já que sua Língua materna será respeitada e assimilada pelo meio social. (ROSSI, 2010, P.81).

Portanto é evidente a importância da inserção da Libras como componente curricular no ensino superior, pois além de possibilitar a difusão da Língua de Sinais Brasileira e da cultura do surdo, contribui de maneira expressiva para a construção de um espaço de inclusão, no qual o sujeito surdo seja inserido no meio social de forma efetiva.

Corroborando este pensamento Lebedeff, Santos (2014, P. 1074) afirma:

Entende-se que, ao ensinar a Libras para futuros professores, para além do ensino de uma língua propriamente dita, também se está contribuindo para a inclusão das pessoas surdas em nossa sociedade, tendo em vista a indissociabilidade entre linguagem e sociedade. Leva-se em consideração, portanto, as funções sociais da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na vida dos alunos.

Neste sentido ensinar Libras como L2 para os docentes em formação promoverá uma interação entre o futuro professor e o aluno surdo, possibilitando a comunicação entre ambos de forma a incluir o surdo de maneira ativa no meio educacional, visto que a Libras possui essa função social de aprendizagem, colaborando para a disseminação da cultura surda.

O contato com a Libras nas licenciaturas é de grande importância, como confirma Soares (2015): “percebemos que o ensino da LIBRAS é de suma importância para a preservação da identidade surda, bem como contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura das pessoas não ouvintes”.

Deste modo a Libras como disciplina afirmada em Lei, é uma necessidade para construção de um ambiente de inclusão, pois através da mesma é possível enaltecer, respeitar e propagar a cultura do surdo, construindo assim esse espaço de socialização entre surdos e ouvintes.

É perceptível que a Libras como segunda língua para ouvintes é um fator importante para construção de um ambiente inclusivo, assim percebemos a necessidade da Língua Brasileira de Sinais ser inserida como L2 desde as series iniciais, fato que propiciaria uma maior difusão da língua do surdo, e contribuiria para a ampliação de um meio social mais inclusivo.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante as nossas graduações tivemos a experiência de ter a Libras como componente curricular, isso ocorreu no quinto período do curso de Letras/Português, como firmada em lei, o ensino de Libras é obrigatório nos cursos de formação de professores.

No decorrer das aulas nos foi apresentada a teoria e prática da Língua, conhecemos um pouco das lutas dos surdos, a sua cultura, como também os aspectos históricos dos surdos, a legislação, as metodologias educacionais voltadas ao surdo, os artefatos culturais, toda a trajetória da língua de sinais, conseqüentemente aprendemos a prática de forma contextualizada, começamos pelo alfabeto manual que inclui nossa apresentação pessoal, depois as saudações e a cada novo encontro a professora nos apresentava novos sinais em diferentes contextos.

Ao longo de todo componente curricular, foram utilizados diversos recursos didáticos, como a literatura surda, vídeos, dinâmicas, realização de diálogos, a música, entrevista com um surdo, uma gama de ferramentas metodológicas para um melhor aproveitamento da disciplina, dentre todos os recursos metodológicos usados o que nos chamou mais atenção pelo seu caráter inovador foi a música, um instrumento eficaz no auxílio da aprendizagem como bem afirma Félix (2014, p. 18): “na contemporaneidade são muitos os estudos que comprovam a eficácia da música como ferramenta auxiliar em sala de aula em diversos níveis da educação básica e até mesmo no ensino superior”.

É visível que a música tem um caráter dinâmico, e interativo que facilita a aprendizagem de qualquer que seja a disciplina, na Libras ela vai funcionar de forma a ajudar na memorização da língua, fazendo com que o aluno internalize com mais facilidade os conhecimentos adquiridos, como também nos proporciona o uso das expressões faciais e dos demais parâmetros pertencentes a Libras, é justamente o que aponta Loewenstein (2012, p.21): “com a música cria-se um ambiente onde o aprendiz se expressa de maneira espontânea e expõe de forma natural seus conhecimentos sobre a língua-alvo para a análise do professor”.

Por ser um instrumento de ensino prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos, a música proporciona um ambiente harmonioso para a construção do conhecimento, segundo Loureiro (2003): “a música favorece no processo de aprendizagem por se tornar um material riquíssimo que auxilia a prática pedagógica do professor”. É justamente o que nos foi possível observar no decorrer das aulas, quando tínhamos o contato com a Libras através da música, a identificação era imediata, pois tornava o conhecimento mais significativo contribuindo para a internalização da Língua de Sinais.

Assim, Ferreira (2002, p.9) afirma:

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana; também não é menos verdadeiro que, quando tem a música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original.

Deste modo, a música tem uma maior capacidade de fazer com que o conteúdo proposto seja assimilado com mais facilidade, era exatamente o que acontecia durante as aulas de Libras nas nossas licenciaturas, quando a professora nos trazia uma música traduzida em Libras, tínhamos mais facilidade de compreender o contexto do sinal nas colocações existentes na música, uma maior capacidade de assimilação dos novos léxicos aprendidos nos diferentes contextos expressos, além do mais este instrumento de ensino favorece a expressão e o movimento, parâmetros próprios da língua de sinais, assim Ferreira (2010, p. 13) confirma que: [...] “com o uso da música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas, na observação de questões próprias à disciplina alvo”.

Conforme ainda cita Bürman (2002):

[...] as canções constituem um recurso autêntico, flexível e lúdico que permite, mediante uma adequada exploração didática, criar contextos do uso da língua significativos para os estudantes. Seu potencial didático pode se analisar em relação com suas características como amostras da língua ‘em todos os níveis da análise linguística’, com os conteúdos culturais, e com o seu valor de desenvolvimento da



competência comunicativa, a partir de um trabalho integrado as destrezas (BÜRMAN et al., 2002, p. 84).

Como vimos ao longo de toda pesquisa a Libras é um grande instrumento de interação, a música por sua vez também mostra-se uma ferramenta interativa, capaz de fornecer neste sentido uma maior integração entre professor e aluno, nesta perspectiva citamos o RCNEI (1998, p. 49) que certifica que: “a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”.

Como forma de verificar a nossa aprendizagem no componente curricular Libras, nos foi proposto uma atividade prática com foco na literatura surda, onde a professora abriu uma exceção e acrescentou a música, nesta atividade teríamos que apresentar para toda a turma, uma poesia, piada, música, fábula, ou um conto em Libras, a atividade foi realizada em dupla, e a maioria dos alunos escolheram de forma imediata a música para apresentar, reforçando a ideia de que há uma identificação direta dos alunos com este recurso didático.

Reafirmando a ideia de que a música é um forte recurso na aprendizagem de uma nova língua, neste caso a Libras, Moreno (2011) citado por Loewenstein (2014) defende que:

o professor [...] pode e deve usar as músicas como parte de sua aula. Além de uma linguagem autêntica, as canções são facilmente obtidas e fornecem vocabulário amplo, e se estende a noções gramaticais, aspectos culturais e diversão para os alunos. As canções contribuem de maneira valiosa nas formas de falar, ouvir e praticar a língua dentro e fora da sala de aula. (MORENO, 2011, apud LOEWENSTEIN, 2014)

Ficou evidenciado aqui, como a música pode ser um eficaz instrumento pedagógico para o ensino de Libras a ouvintes, seu caráter interativo, dinâmico, prazeroso, fornece subsídios para que a aprendizagem ocorra de maneira mais intensa, assim por meio da experiência com a Libras obtida através da graduação, foi possível observar e analisar essa ferramenta de ensino, de modo a ir em busca de argumentos que comprassem o nosso pensamento acerca da música como aparato metodológico para o ensino da Língua de Sinais Brasileira a ouvintes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música proporciona um leque de possibilidade sem relação ao ensino aprendizagem, desta forma fica nítido a sua eficácia como instrumento pedagógico no ensino de Libras como 2º língua.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais como L2 para ouvintes favorece a construção de um espaço de inclusão, espaço esse que vem sendo edificado aos poucos, “como um fenômeno sociocultural recente, a inclusão exige permanente esforço para a caracterização e compreensão de suas peculiaridades” (AZULAY, 2010)

Neste sentido, este artigo mostra como o ensino de Libras a ouvintes é de extrema importância para a difusão da língua do surdo, bem como favorece para a criação de um espaço de inclusão, e assim por meio deste trabalho oferecemos uma ferramenta metodológica eficaz para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, levando os professores a refletirem a cerca de um inovador instrumento de ensino, neste caso a música, como bem destaca Félix (2014) “a música é mais uma estratégia facilitadora no desenvolvimento da inteligência, na integração do ser e no aprimoramento de habilidades e competências exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem”.

É interessante perceber que mesmo em uma escala pequena, oferecer uma temática que aborde a Libras, divulga esta língua ainda tão pouco conhecida, e mais, nos leva a refletir sobre como seria transformador o ensino da mesma em todos os âmbitos da educação, não apenas sendo obrigatório nos cursos de formação de professores, começaria então a partir desta perspectiva a construção de um ambiente realmente inclusivo, com isso Azulay (2010) afirma ainda que: “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas”

Nesta perspectiva o ensino de Libras a ouvintes, através do uso da música como metodologia mostrou-se um eficiente instrumento pedagógico para o ensino da mesma, de forma a despertar no aluno um maior interesse pelo conteúdo, já que utilizá-la torna aprendizagem dinâmica, interativa, prazerosa, e os objetivos são alcançados de forma efetiva.

Assim, conforme mencionado, nosso artigo atingiu seu objetivo apresentado, evidenciando que a música pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino de Libras a ouvintes, levando em consideração os estudiosos do assunto e a exposição de uma experiência com a Libras durante a graduação, na qual a música foi utilizada como uma das metodologias de ensino.

## REFERÊNCIAS

AZULAY, C. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** / Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação Diva Albuquerque e Silviane Barbato. Brasília: Editora UnB, 2010.

BÜRMAN, Marta Gil.; BERGÉS, Manuela Gil Toresano.; MERINERO, Sonia Izquierdo.; PASTOR, Inés Soria. **Explotación multimidia de las canciones en clase de E/LE.** In: **Anais. X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza Del Español e Lusohablantes.** São Paulo, p. 84-9, 2002.

BRASIL - **Lei Federal 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Presidência da República, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** V1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; JUNIOR, Wilson Oliveira. **A música como recurso didático na construção do conhecimento.** Bahia: Cairu em Revista, 2014.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 3. ed. SP: Contexto, 2002.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.A. **Arte. Jornada para as estrelas – Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos,** Brasília: 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. **Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras,** RBLA, Belo Horizonte, p. 1073-1094, 2014.

LOEWENSTEIN, Neide Maria. **A importância da música no ensino aprendizagem de espanhol.** Medianeira, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papyrus, 2003.

MARQUES, Marcley da Luz; ARNAUD, Ana Paula de Andrade Rocha; SOUTO, Francinaide Maria de. **O ensino de Libras na Educação Inclusiva-** Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Campina Grande: 2016

MORENO, Tânia Aparecida. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias.** 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensinoda-lingua-inglesa-atraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/>>. Acesso em: 18 de dez de 2017

QUADROS, Ronice Müller. **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, 2004. 94 p.: il.

ROSSI, Renata Aparecida. **A Libras como Disciplina no Ensino Superior**. São Paulo: Revista de Educação, 2010.

RUBIO, J. A. S., QUEIROZ, L. S. **A aquisição da Linguagem e Integração Social: A LIBRAS como formadora de identidade do surdo**. São Roque – SP: Faculdade de São Roque, Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 5, nº 1, 2014. Disponível em <[http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi\\_atual\\_2014.html](http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html)>. Acesso em 20 de dezembro de 2017

SACKS, O Vendo vozes. **Uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SANTOS, Veronice Batista dos. **Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo**. Campo Grande, 2011.

SILVA, I.; et all. **Aprendendo Libras como segunda língua- nível básico**. Santa Catarina: Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET, 2007.

SOARES, Lidiane Alves; SILVA, Bruno Ferreira da; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. **O Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB: Uma Análise da Importância da Disciplina na Formação Docente**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. Rio de Janeiro: 2015.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



**I SINEIL**

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **AS TICs E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Thaysa Ferreira Brayner dos Santos  
Universidade Católica de Pernambuco  
[thaybrayner@gmail.com](mailto:thaybrayner@gmail.com)

Matheus Lucas de Almeida  
Universidade Católica de Pernambuco  
[matheus.luks@hotmail.com](mailto:matheus.luks@hotmail.com)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
Universidade Católica de Pernambuco  
[antonio.moraes@unicap.br](mailto:antonio.moraes@unicap.br)  
Eixo: 2 - GT: 1

### **RESUMO**

Com o advento tecnológico das últimas décadas, o uso das TICs vem auxiliando cada vez mais o ensino de línguas estrangeiras devido a forma mais intensiva e sistemática nesse uso por professores e estudantes de LE. Processo que tem promovido uma aproximação das áreas da educação, linguística e informática. Concomitante a isso, questões relacionadas à surdez, ao sujeito surdo e seu aprendizado no processo de aquisição de línguas – seja ela primeira língua ou não – têm sido temas recorrentes na agenda da academia, apesar de ainda existir uma descrença na capacidade desses sujeitos poderem adquirir uma língua estrangeira. Contudo, contrariando algumas expectativas que circulam na sociedade, acreditamos que o surdo é um sujeito capaz de fazê-lo desde que algumas condições sejam respeitadas – tal qual qualquer outro aluno em situação similar – sendo o uso de tecnologias um elemento motivador, uma vez que, além de atraente pelas possibilidades que oferta, põe o aprendiz em posição de controle de sua própria aprendizagem. Sendo assim, através de uma metodologia qualitativa bibliográfica buscamos dar conta de significados, motivos, crenças e valores visando identificar possíveis contribuições de profissionais de Letras para a educação/ensino de língua inglesa para o surdo através do uso de tecnologias nos últimos cinco anos. Ajudam a embasar nosso estudo autores como Mattar, Moraes e Cavalcanti, Prensky, Frei et al, dentre outros. O material aqui compilado, além de contribuir de maneira significativa para os estudos que se debruçam sobre à educação de surdos, traz à tona questionamento acerca de metodologias e problemáticas no ensino de LE para esses sujeitos; o que colabora

positivamente com os profissionais que atuam ou irão atuar em salas nas quais esses sujeitos estejam inseridos.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Ensino. Língua Estrangeira. Inglês. Surdo.

## 1 INTRODUÇÃO

A língua é um instrumento de identidade cultural e adquiri-la, seja na modalidade oral ou não, é um aspecto essencial para as relações humanas e para a convivência em sociedade, pois ela possibilita o diálogo e a interação das pessoas entre si e com o mundo, além de afirmar a identidade cultural de uma comunidade (PESSANHA; SILVA, 2015). Ou seja, por meio dela é possível se comunicar, se identificar e ampliar seus horizontes culturais e sociais. No caso dos sujeitos surdos, esse processo envolve, no mínimo, duas línguas: a primeira língua (L1), língua de sinais (libras) – reconhecida pela lei 10.436/2002 como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras; e a segunda língua (L2), a língua portuguesa.

Ademais, ensinar uma língua envolve também motivação e como o educador pode despertar o interesse de aprender no aluno. E é na busca por esse elemento motivador que se insere o ensino mediado pelas novas tecnologias, pois é fato que os avanços tecnológicos vêm contribuindo de forma significativa para uma aproximação das áreas de educação, linguística e informática. Autores como Mattar (2010), Prensky (2010) e Frei et al (2011) indicam que, nas duas últimas décadas, o uso das TICs (tecnologias da informação e da comunicação) vêm ganhando cada vez mais espaço no ensino de línguas estrangeiras devido, principalmente, a facilidade que estes meios trazem para a sala de aula, além de colocarem o aprendiz em posição de controle de sua própria aprendizagem.

As TICs permitem simultaneamente a articulação dos conhecimentos escolares e a interlocução entre os indivíduos, por isso, entende-se aqui como tecnologias os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos, cabendo a escola o desafio de inserir em seu contexto as informações que podem ser extraídas desse meio e as próprias ferramentas tecnológicas. Entretanto, o potencial educativo das tecnologias pressupõe uma sensibilização e preparação docente para o uso. Isto é, os professores devem saber como utilizar esses meios, caso contrário o trabalho pedagógico não ocorre, pois segundo Orozco (2002), o “tecnicismo por si só não garante uma melhor educação. [...] se a oferta educativa,

ao se modernizar com a introdução das novas tecnologias, se alarga e até melhora, a aprendizagem, no entanto, continua uma dúvida” (p. 65).

Portanto, propomos neste artigo a utilização das tecnologias como um dos elementos desencadeadores e mediadores de processos comunicacionais na língua inglesa por surdos. Entendemos que a diferença comum a todos os surdos pode comprometer a aprendizagem de línguas orais, mas como esses indivíduos estão inseridos em uma sociedade na qual ele convive com surdos e ouvintes, é necessário que se mantenha um bilinguismo social. Em decorrência disso, acreditamos que a escola é um espaço de socialização na qual se deve oportunizar a intensificação e o fortalecimento das relações dialógicas com surdos e ouvintes – necessidade que é destacada como importante por Lodi (2005) – pois assim esses sujeitos poderão compreender a surdez como parte da pluralidade humana, considerando que os conflitos gerados pela diversidade cultural e linguística são fundamentais para seu desenvolvimento como ser humano.

## **2 OBJETIVOS**

Visando abrir possibilidades no ensino do inglês para surdos, o atual trabalho possui como objetivo analisar as contribuições de profissionais de Letras nos últimos cinco anos para o ensino de uma língua estrangeira, o inglês, para surdos mediado por tecnologias. O artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica, discorre em sua primeira parte sobre algumas concepções sobre o sujeito surdo e sua relação com a língua de sinais (L1), língua portuguesa (L2) e com uma língua estrangeira (LE), aqui mais especificamente, o inglês, as dificuldades e premissas na aquisição dessas línguas e a modalidade mais adequada no uso de cada uma. Em um segundo momento, é discutido o ensino da língua inglesa mediado por novas tecnologias para surdos, excerto no qual é apresentando algumas possibilidades e são revistos alguns conceitos. O material aqui concentrado visa possibilitar uma maior compreensão sobre metodologias e possibilidades no ensino do inglês para surdos, visto que apesar de necessários, ainda há poucos materiais na agenda na academia sobre a temática.



## 2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a pesquisa foi qualitativa de caráter bibliográfico, tendo como base livros e artigos publicados nos últimos cinco anos. Inicialmente, segundo orientações de Triviños (2010), realizamos o levantamento de publicações que tratassem do ensino de língua inglesa para surdos. Em seguida, realizamos a leitura de todo o material, selecionando materiais e pontos importantes de acordo com os objetivos da pesquisa.

## 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho em questão se baseia em teóricos como Vygotsky (1929/1993), que entende o ser humano como complexo e multifacetado e sugere que entendamos suas características tanto no nível orgânico quanto no psicológico, além de Bakhtin (2006), que considera a linguagem como um fenômeno de natureza social, isto é, a interação com o meio é um agir social, onde as competências linguísticas são identificadas e desenvolvidas. Além destes, autores como Mattar, Prensky, Frei et al, Vygotsky, Bakhtin, Paiva, Moraes, Pereira e Klein, Sousa e Silveira, ajudam a embasar os tópicos presentes no texto.

Inicialmente, é importante destacar o papel das línguas, o bilinguismo e a educação de surdos no Brasil. Pois, apesar da contemporaneidade ter dinamizado as oportunidades que valorizaram a língua de sinais e possibilitaram a ocupação de diversos espaços pelos indivíduos surdos, a realidade desses sujeitos nem sempre foi assim. Na antiguidade, por exemplo, os gregos e romanos não consideravam os surdos como pessoas competentes, pois acreditava-se que o pensamento era diretamente interligado a linguagem, e essa por sua vez não poderia ser desenvolvida sem a fala. Ou seja, quem não ouvia, automaticamente, era tido como alguém que não poderia desenvolver o pensamento, não podendo dessa forma receber ensinamentos e, portanto, aprender (MOURA, 2000).

Como afirma Moura (2000), a Idade Contemporânea trouxe a visão clínica – perspectiva na qual se acredita que a única forma de “salvar” o surdo seria através do uso da fala, pela restauração da audição, pois se ela fosse restaurada, a fala também o seria. Um reflexo dessa abordagem pode ser identificado no Congresso de Milão (1880), no qual foi declarada a superioridade do método oral puro sobre o uso dos sinais. Dessa forma, foi

legitimado que apenas a língua oral deveria ser aprendida por eles, pois foi pressuposto que através da reabilitação da fala e treinamento auditivo se conseguiria “curar” os surdos. Contudo, o insucesso do oralismo acarretou outras acepções para eles, visto que estes foram considerados deficientes mentais, afinal, esta era a única explicação admitida pela sociedade ouvinte da época.

Somente a partir da década de 60 do século XX a língua de sinais começou a ser (re)conhecida, especialmente depois dos trabalhos de William Stokoe - linguista americano - que retomou a questão dos sinais e apresentou a língua de sinais como uma língua legítima e com estrutura própria. Após a legitimação dos aspectos linguísticos da libras agregado à várias discussões na década de 1980, no Brasil, estudiosos da linguagem concluíram que a língua portuguesa não poderia substituir a relevância da língua de sinais brasileira (libras). O que fez com que surgisse a possibilidade da adoção da abordagem bilíngue de educação, sendo essa caracterizada pelo uso da língua de sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa (aprendida na modalidade escrita). Logo, se garante ao surdo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo que o rodeia, tendo como um dos objetivos principais a qualificação de sua educação (QUADROS, 1997/2006; GÓES, 1999; SKLIAR, 1997/1998/1999; FERNANDES, 2003). Todavia, a escola não deve ser apenas bilíngue, mas também, bicultural, pois assim o alunado inserido nela tem a possibilidade de participar da comunidade ouvinte que o cerca (QUADROS, 1997). O que faz com que seja necessário não apenas aceitar a língua, mas também tudo que está inerente a ela; a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição dos sujeitos.

Apesar de autores como Alves e Souza (2016), ressaltarem a importância do aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita por surdos para uma melhor integração na comunidade ouvinte, a realidade nas escolas regulares em que esses sujeitos estão inseridos tem sido díspar. Instituições nas quais as metodologias utilizadas são voltadas para atender às especificidades dos alunos ouvintes. Os resultados têm sido surdos que estudam o português da mesma forma que os ouvintes, sem que existam professores qualificados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística deles. Além de haver também uma ausência significativa de profissionais intérpretes dentro das escolas, profissional que é comumente confundido com a figura do professor de surdos. Todavia, é necessário frisar que o papel desses especialistas dentro das

instituições de ensino é apenas o de viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua fonte para a língua alvo e vice-versa.

Essas inquietações e questionamentos nos fazem perceber que o ensino da pessoa surda deve ser bilíngue para que corresponda às necessidades linguísticas e cognitivas desses indivíduos. O que possibilita que essa comunidade adquira proficiência em sua língua natural, e que por meio deste conhecimento fortaleça sua identidade cultural, reconhecendo-se como sujeitos que compreendem o mundo pelo visual ao mesmo tempo que desenvolvem competências linguísticas em outras línguas na modalidade escrita.

Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998), o objetivo no ensino da língua portuguesa tanto para alunos surdos quanto ouvintes é o de desenvolver a habilidade de produzir e compreender textos utilizando como suporte os gêneros textuais. Porém, a forma mecânica que as metodologias vêm sendo trabalhadas em sala de aula têm impossibilitado esse processo, o que retarda o processo de aprendizagem em sala de aula (ALMEIDA;SANTOS, 2017).

Destarte, assim como no ensino da língua portuguesa, a modalidade a ser trabalhada no ensino de uma LE para surdos são as modalidades escrita (writing) e a leitura (reading). Contudo, essas práticas devem ocorrer para além da mera decodificação ou transposição de palavras em sinais, mas devem estar situados em contextos de práticas sociais possuindo o objetivo de exprimir uma realidade mais abundante para o indivíduo surdo, ampliando sua capacidade de compreensão por meio da problematização dos textos qualitativamente (PESSANHA;SILVA, 2015).

No caso do trabalho com as TICs no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda, algumas considerações preliminares precisam feitas. A comunicação é uma necessidade humana, se manifestando principalmente, nas modalidades oral e escrita. Logo, a linguagem é algo natural do ser humano e é através dela que ele estrutura seu pensamento, traduz o que sente, registra o que conhece, se comunica com os outros e produz significação e sentido.

Nesse processo, a língua é caracterizada como um sistema abstrato de regras, o que faz com que ela seja um dos principais instrumentos responsável pelo desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano. Nessa perspectiva, a escola se apresenta não só como espaço de desenvolvimento cognitivo, mas também, social, afetivo, motor e sensitivo de educandos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. No entanto, para se desenvolver plenamente esse desenvolvimento intelectual e social precisa constantemente de novas informações e conhecimentos. O que muitas vezes não acontece se o sujeito está à margem de

ferramentas como livros, televisão, rádio, telefone, vídeo, computador e internet. Visto que quando ocorre a incorporação tecnológica na escola, se instaura nesse ambiente uma nova concepção de ensino-aprendizagem.

Na educação, as mudanças sofrem grandes e constantes resistências, porém as demandas sociais por mudanças estão cada vez mais intensas e constantes, o que exige das instituições educacionais uma postura diferente acerca do novo cenário tecnológico social. As chamadas “tecnologias da informação e da comunicação” (TICs), estão imprimindo cada vez mais mudanças na sociedade atual.

Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, possibilitam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino, na pesquisa científica etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações. Hoje, não se discute se a escola deve ou não utilizar a tecnologia como ferramenta educacional, pois como afirma Belloni (1999, p. 25) “as TIC estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação.”, isto é, as ferramentas tecnológicas já são uma realidade no contexto educacional.

A questão a ser debatida é como usar essas novas tecnologias de forma eficiente e proveitosa, pois se utilizadas de maneira indevida, as TICs podem dispersar a atenção dos alunos ao invés de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Por isso seu uso no cotidiano da escola precisa ser tratado com cuidado, planejamento e atenção. Ou seja, é necessário a apropriação e uso dos instrumentos com conhecimento e clareza do seu papel e potencial, fazendo com que o caminho para uma educação de qualidade esteja aliado à participação e compromisso de todos os atores envolvidos nesse processo.

Apesar de essas mudanças possibilitarem a população acesso rápido à informação, no meio acadêmico essas transformações não estão sendo devidamente acompanhadas, já que muitos docentes não sabem e/ou não querem possuir habilidade para fazer uso dessas novas ferramentas. De acordo com Moran (2007, p. 11), ainda há muitos profissionais que lecionam de forma ultrapassada, pois ainda são aulas baseadas no método expositivo, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor, isto é, o professor transmite o conhecimento e o aluno apenas memoriza o conteúdo para fins avaliativos.

Entretanto, o autor afirma também que, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN, 2007, p. 12). O que nos faz perceber que a

tecnologia deve ser um dos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, mas que esse processo não deve se resumir em sua totalidade nisso.

Ao pensar em um ensino mediado por tecnologias, um questionamento comumente vem à tona: as TIC de fato contribuem para a melhoria das práticas educativas de uma escola? Entretanto, é necessário, primeiramente, conhecê-las e saber utilizá-las para encontrar informações que oportunizem a resolução de problemas, a compreensão do mundo e suas questões cotidianas, e, para isso, atuar na sua transformação.

Almeida (2004) diz que o conhecimento e domínio das potencialidades tecnológicas não devem acontecer separados do domínio do processo pedagógico, pois não é possível imaginar um professor se especializar primeiro em informática para depois utilizar essa habilidade nas atividades pedagógicas. O ideal é que os conhecimentos técnico e pedagógico floresçam juntos, ou seja, um compartilhando com o outro.

Portanto, destacam-se como desafios principais a profissionalização do professor, a qualificação pedagógica e a sua aproximação às metodologias de ensino inovadoras e transformadoras. Dessa forma, é possível o professor se transformar em um estimulador do aprendizado do aluno, despertando nele a curiosidade em conhecer, pesquisar e buscar a informação mais relevante ao invés de entregar um conhecimento pronto. Segundo Valente (1993), o professor deixa de ser o repassador do conhecimento para ser o criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo pelo qual o aluno adquire conhecimento.

Contudo, o docente deve ter em mente que as TIC não objetivam eliminar o uso de técnicas convencionais de ensino, elas devem ser incorporadas ao processo educacional já existente. Ou seja, as tecnologias não substituem os professores, mas permitem que diversas tarefas e funções dos mesmos possam ser transformadas (MORAN, 2007). Vale ressaltar, que a falta de qualificação do educador não é o maior “empecilho” para o ensino de línguas mediado por tecnologias, já que, grosso modo, os alunos surdos não sentem vontade nem necessidade de aprender uma língua estrangeira, já que não a utilizam no dia a dia como forma de comunicação entre eles.

Ademais, pode-se incluir também como desafios a facilidade de dispersão dos alunos em frente às tecnologias usadas e a falta de apoio financeiro por partes das instituições. O que faz com que o professor tenha uma tarefa desafiadora de a todo o momento estar se reinventando metodologicamente.

## 5 CONCLUSÃO

O uso das TICs vem auxiliando, cada vez mais, o ensino de línguas estrangeiras nas duas últimas décadas devido ao uso de forma mais intensiva e sistemática por professores e estudantes de LE, como indicam Mattar (2010), Prensky (2010) e Frei et al (2011), visto que esses meios facilitam em muitos aspectos o processo de ensino-aprendizagem.

É importante, portanto, reconhecer que os avanços tecnológicos vêm contribuindo para uma aproximação das áreas de educação, linguística e informática. No entanto, igualmente importante é lembrar que a tecnologia não substitui o professor, como defende Frei et al (2011).

Colocando os sujeitos surdos no controle da aprendizagem, e utilizando a Internet como ferramenta, percebemos que os mesmos evoluem em sua escrita do inglês, pois os meios tecnológicos ao permitirem a comunicação sem fronteiras despertam neles o interesse de acessar e permanecer nas TICs. O uso de tecnologias surge como um elemento motivador, uma vez que, além de atraente possibilita ao aprendiz ter controle de sua própria aprendizagem.

Em outras palavras, a aprendizagem da língua adicional escrita está interligada ao interagir social. O que nos faz concluir que cabe ao professor gerar no aluno surdo a necessidade de se comunicar através da Libras ou da língua adicional escrita para realizar suas atividades e construir seu conhecimento do e sobre o inglês.

Finalizando nossas observações, é possível afirmar, ainda, que concordamos com Moraes (2012; 2015), quando afirma que, contrariando algumas expectativas que circulam na sociedade no que tange à aprendizagem de língua estrangeira, o surdo é um sujeito capaz de fazê-lo desde que algumas condições sejam respeitadas como qualquer outro aluno em situação semelhante. O que nos inspira a continuar na área, permitindo, dessa forma, que posteriormente nossos estudos possam de alguma forma contribuir para a ampliação desse campo ainda pouco explorado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. S.; SOUSA, R. P. **Formação para a docência na educação online**. In: Teorias e práticas em tecnologias educacionais. 1. ed. Campina Grande, PB: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2016. v. 1. 227p.

FREI, S. **Integrating technology into the curriculum**. Huntington beach, CA: Shell Education, 2011.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEVI, M. **CALL: Context and Conceptualisation**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LEVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_ **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOPES, D. V. **As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras**. *Revista Científica Tecnologus*. Recife: Unibratex, 2011.

LOPES, J. C. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. **Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. São Paulo: PUC, 2009.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MONTEIRO, S. I. C. **As TIC como recurso pedagógico no ensino do Inglês a crianças com NEE**. **Dissertação de mestrado**. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2013.

MORAES, A. H. C. de. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. **Dissertação de Mestrado**. Recife: Unicap, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.



\_\_\_\_\_ Escrita de seis surdos em língua inglesa: **novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. 1. ed. Saarbrücken: NovasEdiçõesAcadêmicas, 2015.

MOTTERAM, G. *Innovations in learning Technologies for English language teaching*. Londres: British Council, 2013.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

OLVEIRA NETTO, A. A. de. *Novas Tecnologias e Universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OROZCO, GuillermoG.. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 23, p. 57-70, jan./abr. 2002.

PAIVA, V.L.M.O. **A www e o ensino de Inglês**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1, n1, 2001.p.93-116

PESSANHA, A. P. B. ; SILVA, Solimar Patriota . **O ensino de língua inglesa a alunos surdos**. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XIX, p. 140-159, 2015.

PETERS, O. **Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline**. In: STEWART, D. et al (orgs). *Distance education: international perspectives*. Londres: Croomhelm, 1983.

PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

SANTOS, I. C. ; CAVALCANTI, W. M. A. ; ALMEIDA, M. L. **Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua**. Letra Magna (Online), v. 13, p. 1, 2017.

TAVARES, K. C. A.; OLIVEIRA, A. P. P. **Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades**. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

TOMLINSON, T. & WHITTAKER, C. ***Blended Learning in English Language Teaching: course design and implementation***. Londres: British Council, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **The fundamental problems of defectology**. In: *The collected works of L S Vygotsky*. Vol 2. Nova York, Plenum Press, 1929/1993. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>, acessado em 10 jul. 2015.

WARSCHAUER, M. et al. **Internet for English Teaching**. Alexandria: TESOL, 2000.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO ESCOLAR: CORDELANDO É QUE SE APRENDE**

MELO, Dalvanira Sousa

Escola Municipal João XXIII

dalvanira.rn@gmail.com

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da literatura de cordel no contexto escolar, visando a oportunidade de o aluno ter contato com a experiência cultural desta literatura. A literatura de cordel só poderá se transformar numa cultura de massa a partir do momento que a escola passar a estimular o seu uso no ensino fundamental e médio. Através da poesia popular o aluno poderá conhecer aspectos da história do nordestino, pois o cordel retrata a cultura, o cotidiano, a realidade do povo e suas peculiaridades. A escola precisa reconhecer a riqueza das possibilidades educativas que o cordel oferece. Podemos assim conhecer, valorizar e respeitar a multiculturalidade própria do nosso país e os significados e coletividades, experiências comunitárias e o imaginário do folclore, presente na produção do cordel. Além disso, é bem interessante discutir com os alunos como a literatura de cordel, até por sobrevivência de incorporar inovação cultural o que a torna mais rica e diversificada. O cordel pode conduzir o leitor a uma viagem fascinante, a um universo textual completamente diferente do habitual onde a rima é um dos elementos que atrai, que desperta a curiosidade além de suscitar a sensibilidade artística ritmada, lúdica e divertida. Entretanto, pode-se orientar os alunos a produzir histórias, o que de fato mais contribuirá para que sejam revelados valores e com isso fazer perpetuar em nossa região o estigma de lugar dos grandes poetas. Ao propor este trabalho para os alunos em sala de aula, estaremos oferecendo recursos que o ajudarão na aprendizagem, com a produção textual, a leitura, a escrita, apreciação artístico-literária e um universo para a socialização e cidadania, principalmente no campo da literatura.

**Palavras-chave:** Literatura de Cordel. Inclusão. Poetas Populares.

## **1. INTRODUÇÃO**

Sabe-se que o contexto educacional, desde os tempos mais remotos, vem sempre relutando em relação ao ensino-aprendizagem, ou seja, constantes mudanças em prol da aprendizagem, porém ainda a de melhorar o que o aluno de hoje tem a dificuldade de interpretar ou discutir o que está lendo e de que se trata o texto.

Através da linguagem em suas inúmeras formas que os indivíduos interagem entre si, o cordel deve ter um espaço na escola, levando em conta as especificidades desse tipo de produção artística popular para promover significado do ensino.

O cordel é uma linguagem alternativa e um espaço de vivência coletivo, que pode auxiliar o ensino aprendizagem da morfologia, despertar a leitura prazerosa e a formação de leitores críticos.

A literatura de cordel nas escolas não é muito conhecida nem explorada, pois a vista de forma avessa pelos os alunos, não trazem consigo o sabor de que Literatura é vida, é arte devido essa percepção a respeito da falta de divulgação e conhecimento sobre literatura de cordel nas salas de aulas, tornou-se necessário que os alunos conheçam a riqueza que existe nos versos da literatura de cordel para que possam produzir textos, enriquecer como leitor e conhecer uma das mais ricas manifestações da língua.

Assim sendo, a literatura de cordel é um assunto interessante e de grande importância para nossa região, pois todo ser humano tem necessidade de conhecer suas origens, o passado, sua história, a cultura e os costumes da sociedade onde vive de sua região.

## **2. OBJETIVO GERAL**

Proporcionar a escola e ao professor a inclusão da Literatura de Cordel em sala de aula para que estabeleçam propostas para a difusão dessa arte literária entre os alunos, fazendo com que se promova a qualidade da leitura, o traço forte da oralidade, presente nas falas dos personagens populares, sertanejos e a elaboração textual focalizando bem como a história do cordel a vida e a obra de grandes cordelistas para que possa conhecer riquíssima expressão literária popular.

### 3. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Conhecer uma rica manifestação da nossa literatura caracterização de valores da leitura, escrita e métrica dos versos, na utilização de cordel.
- Possibilitar o aluno o conhecimento da linguagem cordelista, enfocando a cultura nordestina em prol da valorização das nossas raízes.
- Promover uma aproximação do aluno com a cultura popular nordestina.
- Estimular um olhar crítico e simultaneamente poético sobre a realidade sertaneja.

### 4. METODOLOGIA

A Literatura Popular, assim como a oralidade que este termo acarreta, apresenta em seu histórico raízes antigas, fontes militares de representação artística que ainda hoje são desconhecidas para o grande público.

- Propor aos alunos uma oficina a de literatura, utilizando o cordel, como estudo.
- Estudar o cordel, a origem, a história, a métrica.
- Desenvolver um projeto resgatando o cordel para ser apresentado em sala de aula.
- Assistir vídeos onde a linguagem utilizada seja em forma de cordel.
- Utilizar filme A Quenga e o Delegado inspirado no cordel de Antônio Kelsvisson Vianna de Lima, onde mostra a linguagem de cordel, narrativa estrutura em versos e rimas e assim desenvolver o interesse do aluno sobre a linguagem cordelista,
- Aproveitar o teor do filme A Quenga e Delegado para fazer um painel enfocando questões.
- Desenvolver o Cordel na Linguagem Cênica, Musical, Artes Visuais e na Dança.

A inserção da oralidade na sala de aula faz parte das atividades deste projeto. Para tanto, faz-se necessário planejar e desenvolver a leitura de cordéis em dupla, grupos e

individualmente. Confeccionar o cantinho do cordel e expor na sala de aula para as leituras livres e dirigidas.

No Brasil, é comum ainda hoje as pessoas crescerem escutando histórias de seus antepassados; contudo não uma valorização desta cultura popular enraizada em nossa população.

Com isso, esse trabalho visa o reconhecimento de alguns mitos dentro dessa cultura popular e de que modo essa característica medieval se apresenta dentro de uma literatura atual e próxima dos cidadãos simples, que não se utilizam de uma linguagem elevada para demonstrar seus sentimentos perante a vida.

Difícilmente encontramos alguém que demonstre um real interesse pela cultura popular, pois muitos acreditam que esta forma de expressão torna-se rebaixada perante todas outras obras feitas por pessoas que apresentam um grau de conhecimento intelectual elevado ou que saibam realizar concordâncias perfeitas, de acordo com a gramática.

Cabe salientar que cultura popular vem de uma camada pouco ouvida em nosso país e, por esta razão, muitos homens e mulheres à margem de nossa sociedade acabam por expor suas opiniões através da arte, não interessando se esta arte está de acordo com as regras gramaticais. Toda a expressão de um povo mostra que este não está alheio a tudo ao seu redor, mas a falta de destaque a esta expressão denota uma exclusão ao modo de pensar dessas pessoas, colocando-as à margem da cultura formal. Ao longo do processo de estabilização da cultura popular, muitas manifestações artísticas recorrem a estilos previamente reconhecidos em outras épocas. Ao destacarmos o cordel, por exemplo, veremos que muitas poesias que nascem dentro deste estilo se identificam mitos criados na Idade Média.

Ainda há uma resistência, originada de classes mais elevadas, em espalhar a cultura popular, especificamente a nordestina, já que esta pesquisa tem como base esse povo. Nas nossas escolas, dificilmente encontramos professores que queiram trabalhar com a literatura popular, acreditando que seja mais fácil trabalhar com obras eternizadas por um seletor público que parece não se importar muito com obras populares. Neste projeto de pesquisa sobre a literatura popular, a Literatura de Cordel, essa expressão artística tem seu berço na região Nordeste do Brasil, mais mesmo assim muitos autores desconhecidos do grande público transformam em arte o que antes era apenas sofrimento talvez a arte deste povo não seja o suficiente para acalantar todo o sofrimento, mas a forma como a qual

é difundida essa dor ajuda a espalhar a indignação das pessoas perante o descaso com aquela região.

No Sul não reconhecemos o trabalho realizado pelos autores do Nordeste, ainda há muito resquício de preconceito e bairrismo nos pampas, porém, este preconceito não é privilégio de algumas pessoas. Sabemos que esta questão é antiga e não cabe a este trabalho tentar mudar uma visão secular como esta.

O grande objetivo é mostrar como o sonho de uma vida melhor é retratado na grande manifestação nordestina, o cordel. As lutas sociais aparecem nos folhetos como algo imprescindível, porém impossível sem a ajuda de uma pessoa abençoada, com um dom messiânico que tirará todo o sofrimento e levará o povo para um lugar onde a chuva é abundante e a comida é farta.

Até o presente, vários poetas retomam a ideia de mito, algo que utopicamente é possível na imaginação do ser humano, mas sabemos que a realidade é totalmente diferente.

Os mitos utilizam as ações humanas para ilustrar, de forma fantasiosa, uma outra visão do mundo, muitas vezes idealizadas.

Contudo, o homem nordestino acredita que um dia os problemas acabarão, seja através do esforço de cada sertanejo, seja através de uma intervenção divina. A crença em uma vida melhor é transformada em poesias, músicas e espalhada a outros sertanejos que entendam a língua daqueles que estão próximos à sua realidade.

Em um contexto de miséria e analfabetismo largamente propagado, em outros termos, em meio à ausência de estruturas educativas de base, o poeta popular desempenha um papel importante no despertar da consciência cívica e política. (ASSARÉ, 2007, p.27)

Esta arte é representada através da música, com violas e batuques no meio da rua, onde o imaginário de um “bem comum” aflora com a literatura das produções cordelianas que relatam basicamente o conflito social tão vivo na alma nordestina.

Minha vida é uma guerra E duro o meu  
sofrimento sem tê um parmo de terra: Eu  
não sei como sustento A minha grande  
famia [...] (ASSARÉ, 2007, p.28).



Cascudo, em uma de suas obras intitulada *Literatura Oral no Brasil*, mostra-nos o quão injustos alguns intelectuais acadêmicos podem ser em relação à literatura oral por apresentarem a literatura oficial, erudita, como a verdadeira manifestação literária capaz de representar o cenário brasileiro.

As histórias da literatura fixam as ideias em sua repercussão. Ideias oficiais das escolas nascidas nas cidades, das reações eruditas, dos movimentos renovadores de uma revolução mental. O campo é sempre quadriculado pelos nomes ilustres, citações bibliográficas, análise psicológica dos mestres, razões do ataque ou defesa literária. A substituição dos mitos intelectuais, as guerras de iconoclastas contra devotos, de fanático e cético, absorvem as atividades criadoras ou panfletárias. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, contínua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato. (CASCUDO, 2006, p. 23)

Cascudo destaca o fato da falta de relevância dada a *Literatura Oral*. Em contrapartida, vemos que a literatura oficial, que em muitas vezes não retrata a realidade do povo brasileiro, é apresentada como algo realmente valioso e que merece a atenção dos estudiosos.

A oralidade reflete o conhecimento de um povo, seja ele letrado ou não. Este conhecimento concentra-se na experiência de vida, religiosidade, caráter pessoal, memória e outros aspectos que são tão relevantes quanto esses citados. Os conhecimentos nem sempre estão dentro de um livro, não é difícil encontrarmos, por exemplo, receitas de curas passadas de geração a geração apenas pelo meio da oralidade.

Porém, para Ricardo Azevedo, em seu texto intitulado “Formas literárias populares e formação de leitores”, esta transmissão de conhecimento através da oralidade, torna este tipo de manifestação um tanto conservadora ou até mesmo parada no tempo para intelectuais e até professores, mais apropriados dos estudos de língua e da literatura escrita.

É fato de que até mesmo nas escolas de ensino fundamental e médio ainda não se tem trabalhado com a literatura de cordel como se deveria, há muita resistência em levar aquilo que é popular para dentro da sala de aula, lugar onde a educação prevalece, não cedendo espaço para troca de conhecimentos propriamente dita.

Em contrapartida, o cordel apresenta em seus versos toda a diversidade de um povo, juntamente com sua inteligência e genialidade em realizar cantigas, poesias de acordo com sua imagem e realidade. O ambiente social da região Nordeste propicia a criação desta manifestação. Os trovadores, repentistas e outros divulgadores dos cordéis cantam suas façanhas a céu aberto, para que quiser ouvir.

Portanto, os folhetos escritos pelos poetas, trovadores e repentistas tornam-se público através do próprio artista, pois essa forma de divulgação sempre foi a mais viável para a maioria dos poetas, músicos, trovadores. Eles contam apenas com sua obra e sua voz para que sua poesia, cantiga ou música vida e destaque perante o público.

A cantoria de cordel, bem como a literatura oral, exerce funções de entretenimento, diversão, informação, enunciação de uma moral coletiva, homogeneização do grupo social e da comunidade, para um público de pequenos camponeses semianalfabetos,[...]. (VASSALO, 1993, p. 76)

A Literatura de Cordel, mesmo com a produção reduzida algo natural ao longo do tempo ainda é uma manifestação de raízes populares que traz a voz do autor como o grande representante de uma voz coletiva. A oralidade se faz presente nesta literatura de cordel, seja na métrica, na rima e na sua estética.

## **5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A literatura de cordel é exatamente isso cultura popular. Os versos estão sempre relatando acontecimentos, fatos políticos, artísticos, lendários, folclóricos ou pitorescos da vida como ela realmente é. Sua produção é simples como o povo; não requer tanto estilismo ou formalidades; sua abrangência alcança todas as classes sociais. Assim, o que falta é o reconhecimento e a valorização. Ao propor este projeto para os alunos em sala de aula, estaremos oferecendo um leque de recursos que os ajudarão em várias carências de aprendizagem, como a produção textual, leitura e escrita, apreciação artístico-literária e um universo para a socialização e cidadania, principalmente, no campo da Literatura. É um campo de estudo pedagógico onde os professores terão subsídios didáticos para trabalhar vários tipos de conteúdos, pois estes podem ser desenvolvidos.

O Cordel é um importante recurso musical que pode, com muita propriedade de ser utilizada como recurso pedagógico para interagir, na melhoria das expressões oral e escrita, por meio do processo de formação de palavra.

É muito rica e diversificada a produção cultural de um povo; mas o nordestino é especial. No entanto, talvez o nosso maior problema seja a não valorização daquilo que temos. É mais propício aceitar o que a mídia propõe do que explorar o que está em nosso dia-a-dia.

Este projeto tem como analisar dados sobre uma das competências desenvolvidas no ensino de literatura em sala de aula, que pode ser uma boa oportunidade do aluno ter um contato com a experiência cultural que emanar desta literatura e toda sua riqueza expressiva. Na articulação de várias linguagens, verbal oral, verbal escrita, musical e visual e quanto aos diversificados temas que o aborda. Podemos assim conhecer, valorizar e respeitar a multiculturalidade própria do nosso país e os significados e coletividades, experiências comunitárias, e o imaginário do folclore, presente na produção do cordel. Além disso, é bem interessante discutir com os alunos como a literatura de cordel, até por sobrevivência acaba de incorporar inovações da industrial cultural o que a torna mais rica e diversificada.

## 6. RESULTADO E DISCUSSÃO

<b>ATIVIDADES</b>	<b>1º SEMESTRE</b>	<b>2º SEMESTRE (Jul-Dez/2017)</b>	<b>3º SEMESTRE (Fev-Jun/2018)</b>	<b>4º SEMESTRE (Jul-Dez/2018)</b>
Levantamento de	X	x		
orientações	X	x		
Elaboração do Cordel	X	x		
Oficina – Cordel	X	x		

Linguagens Artísticas	X	x		
Feira de Cultura	X	x		

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**ESCOLA MUNICIPAL JOÃO XIII**

## **A ENERGIA EÓLICA**

*PROJETO “Cordelando também se aprende”*



**PROF<sup>a</sup>: Dalvanira Sousa de Melo**

**Arte Educadora / Pedagoga**

Sumário

**PROF<sup>a</sup>: Dalvanira Sousa de Melo**

**Arte Educadora / Pedagoga**

NATAL/RN



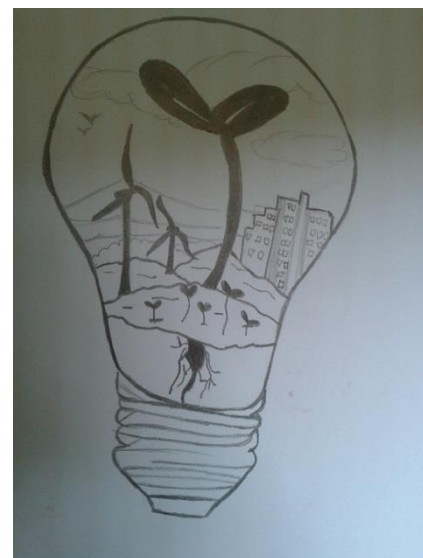
### A ENERGIA RENOVÁVEL

A energia renovável

Não agride a natureza

Tem várias opções

E se liga na grande beleza



O sol resplandecente

Pode nos fazer suar

Nos traz um bem precioso

Seu nome é energia solar



Essa é a energia eólica

O vento bate nas pás

Sendo armazenada na nacelle

A força se multiplica no vento solar



A força vem dos músculos

Sumário

Até mesmo com sono  
 Na rua, na academia ou no campo  
 Geramos energia mano

Isso tudo que falamos  
 Sobre essa tal energia  
 Seja esperto e consciente  
 E use com sabedoria

Aqui damos nosso até logo  
 Mas com muita alegria  
 E que todos tenham em mente  
 E saibam usar a nossa energia



## 7. CONCLUSÃO

A cultura popular ganha espaço nos grandes centros urbanos nordestinos. Portanto, literatura de cordel tem como sua principal base a oralidade e, por esta razão, sobrevive até hoje mesmo com tantos outros meios de comunicação presentes atualmente. A oralidade é a principal forma de manifestação de qualquer cultura dita popular no cordel, esta característica permanece intrínseca a todos os folhetos que são produzidos.

Muitos autores ainda sobrevivem das palavras escritas nos cordéis, obviamente que não há tantos autores como tínhamos antigamente, pois com o surgimento de outras formas de expressão o cordel também evoluiu dentro deste paradigma. Porém há muitos outros autores que realizam poesias de acordo com o imaginário popular e, fazendo disso, uma continuidade da cultura oriunda do povo que surgira em décadas passadas. É sabido da grande importância que a literatura de cordel tem na região do Nordeste brasileiro e do forte

preconceito que esta mesma literatura ainda causa em vários ambientes, até mesmo no meio acadêmico, lugar onde lentamente as portas estão sendo abertas à cultura popular e a suas manifestações artísticas.

Não podemos isolar a tradição oral, caso contrário, estaríamos colocando a parte uma tradição que traz consigo resquícios de histórias, sejam elas oriundas da Idade Média ou de outra determinada época. Também estaríamos deixando de lado a produção artística de pessoas que, teoricamente, não pertenciam a uma classe detentora de grande conhecimento, mas mesmo assim não se abatiam e continuavam a realizar suas artes.

A literatura oral é a raiz de toda literatura já que a transmissão de conhecimento passa primeiramente pelo dito para, finalmente, tornar-se palavras escritas em livros, artigos e poesias. Essa tradição oral ultrapassa gerações, dando-nos a oportunidade de resgatar sabedorias populares e perpetuá-las na escrita.

Desta forma, a escola precisa reconhecer a riqueza das possibilidades educativas que o cordel oferece. Para isso, surge uma ação das escolas de formação de professores nesse sentido, ou seja, orientar os profissionais da educação para o uso da literatura de cordel na sala de aula. A criança, bem como adolescente ou qualquer pessoa pode desenvolver o gosto pela literatura do cordel, passando assim a se transformar em consumidor dessa literatura, contudo isso só será possível se observarmos o incentivo do sistema de ensino (Secretaria de Educação, Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP), dos professores e da equipe pedagógica da escola.

## 8. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Formas literárias populares e formação de leitores**. In: RETTENMAIER, Miguel; BARBOSA, Márcia H.S.; ROSING, Tânia M.K. *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo: UPF, 2004, 260 p.

ASSARÉ, Patativa do. **Canto lá, que eu canto cá**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978  
Uma voz do Nordeste. São Paulo: Hedra, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. – **Literatura Oral no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2006. VASSALO, Lígia. **O sertão medieval**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.




**I SINEIL**
*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*
**26 e 27  
JANEIRO  
2018**
**CCHLA  
UFPB**

 Em João  
Pessoa, PB

## **A SOBREPOSIÇÃO DA LINGUAGEM FORMAL APLICADA À LINGUAGEM MATERNA, ATRAVÉZ DO LIVRO DIDÁTICO**

Adilma Gomes da Silva, MACHADO

Faculdade Mauricio de Nassau  
adilmachado@hotmail.com

Rosilene Felix, MAMEDES

Programa de pós-Graduação em Letras- PPGL-CNPq

dilenefelix@gmail.com

### **RESUMO**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo observar o ensino da Língua Portuguesa para o aluno que tem como base apenas a linguagem materna, e a partir de aí mostrar alternativas de uma nova forma de se ensinar, sem que haja prejuízos para o aluno. Precisamos estudar formas que possam dar condições ao aluno de aprender novas estruturas da língua, sem que isso venha atrapalhar/apagar a sua história/essência de vida, pois sabemos da importância que é a linguagem materna, tanto quanto a linguagem formal. As alternativas são várias, mas o que o docente precisa saber é que a forma de ensinar e a escolha do material é de grande importância. É necessário antes de qualquer coisa que se faça um diagnóstico/sondagem da turma para que se possa elaborar ou mesmo escolher que tipo de material vai ser aplicado naquela turma. Apesar de já ter o gênero textual como ponta pé para um ensino de língua portuguesa e também serve de gancho para uma boa socialização dos mesmos, mas é preciso cautela para que de fato aconteça um ótimo resultado. No entanto, devemos considerar que o material didático específico usado de forma coerente se torna um suporte ou uma ferramenta a mais de trabalho, e que só vem enriquece a nossa aula, de modo que o aluno compreenda que, ao trabalhar texto com linguagem diferentes do seu dia a dia e que o mesmo tem várias regras, possa vir a acrescenta e entender de melhor forma o funcionamento de sua língua materna.

**Palavras-chave:** Linguagem formal. Linguagem materna. Livro didático.



## INTRODUÇÃO

Sabe-se que durante muitos anos o ensino da Língua Portuguesa esteve direcionado ao ensino das regras/normas da gramática normativa, restringindo-se, principalmente, em conceitos e classificações, porém esse método de ensino nunca levou o aluno a um aprendizado completo, em que o mesmo pudesse fazer o uso desse ensinamento para que desenvolvesse sua competência comunicativa.

Com isso, podemos discutir as principais dificuldades encontradas pelo aluno, quanto à limitação de acesso a inserção referente a obtenção do letramento da linguagem formal, nas instituições de ensino regular que disponibilizam apenas o livro didático, reduzindo de forma considerada este lugar como formação integral do sujeito, limitando assim o letramento da Língua Portuguesa. Percebe-se nas Escolas do Fundamental II, em que o aluno realiza atividade com o livro didático disponível, sendo que este aluno apresenta pouca afinidade com a linguagem formal em sua vida familiar, apresentando uso do português coloquial como forma de comunicação. Ficando claro o pouco aproveitamento do material disponibilizado, atingindo de forma precária a sua comunicação, agravando ainda mais o aprendizado da Língua Portuguesa. Para tanto, foi analisada a problemática, na qual temos o livro didático hoje apresentado pelas escolas, que este aluno quando trabalhado com o material didático específico e desenvolvido para suprir a sua carência a qual reforça a linguagem formal, resultou positivamente a aprendizagem da Língua Portuguesa, facilitando a interação, a comunicação e nivelando o conhecimento. Sendo assim, vale a pena investir em recursos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem, utilizando ferramentas na prática de leitura e escrita com a aplicação de estímulo real da sua vida social, valorizando seu conhecimento nato, flexibilizando as atividades de conhecimento, minimizando assim as principais dificuldades decorrentes de um processo histórico familiar. Com esse material acessível observa-se que os alunos apresentam uma grande melhoria no que diz respeito ao processo de aprendizado da Língua Portuguesa. O que se espera com esse processo de aprendizagem é que o aluno consiga agregar com sucesso o conhecimento da Língua Portuguesa que já possui e não apenas fragmentos dela.

A linguagem formal, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento, portanto, o acesso a linguagem formal é primordial na construção da identidade do indivíduo em todos os aspectos, a saber, linguísticos, cognitivos e social.

Portanto, é pensado no letramento do aluno que surgiu a necessidade de preparar um material didático específico, e como principal ferramenta usaremos os gêneros textuais, levando em consideração a linguagem formal e informal, pois são elas que estão ligadas diretamente ao sujeito, e circula na sociedade com função e forma própria, e com certeza contribuirá positivamente para o ensino da Língua Portuguesa e a interação do docente/discente na sala de aula. Essa proposta de atividade oportunizará o aluno a produzir material que venha retratar a sua própria história, conhecimento linguístico e familiar, com registro que vai além do material.

Diante desta realidade, foi observado a necessidade do trabalho com a microestrutura da língua, devido à escassez deste uso no ensino básico. Sendo assim, as propostas de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, serão feitas através do material didático específico. A sugestão será a aplicabilidade de novas metodologias, considerando como principal material: O gênero textual, com foco na linguagem formal e informal. Desta forma, os alunos conhecerão e desenvolverão as habilidades linguística-pragmáticas adquiridas junto as normas da gramática de forma contextualizada, de acordo com a realidade de cada um. Conseqüentemente seu uso servirá de referência para os princípios de uso e de funcionamento de estrutura linguística e as formas de contextualização adequada.

É importante saber que essa aprendizagem deve ser fundamentada em bases teóricas, como também para os envolvidos no processo educativo. É determinante não somente compreender o nível linguístico da Língua Portuguesa, como também conhecer e saber que o princípio do ensino deve estar ancorado nas variedades que coexistem, vinculadas à vida social das pessoas. O docente precisa saber articular seu conhecimento gramatical aos novos métodos de aprendizagem que contemplam o gênero textual como objeto de ensino.

Desta forma pretendo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo, no letramento da Língua Portuguesa, estudando novas formas e metodologias desenvolvidas, afim de discutir o ensino de Língua Portuguesa de forma geral, principalmente na formação dos docentes. Destacando a leitura, a interpretação e a produção textual, itens contemplados ao adotar o gênero textual como estratégias de ensino dessa disciplina.

Como relevância, este estudo tem como finalidade observar o desenvolvimento do aluno que tem como base a linguagem informal. A partir do material didático específico, trabalhar com o aluno considerando o mesmo como sujeito falante da Língua Portuguesa de modo a tornar-se cidadão ao adquirir competência linguística nas diversas situações de sua

vida. Contribuindo com o protagonismo dos alunos do Fundamenta II, uma vez que proporcionará o empoderamento linguístico do mesmo.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivos gerais**

- Planejar estratégias para o ensino de língua portuguesa para o discente, adaptando o material didático em um material didático específico.
- Proporcionar para os alunos o conhecimento e valorização da pluralidade cultural, no aspecto sociocultural.
- Conhecer e saber utilizar as diferentes linguagens, principalmente quando se refere a linguagem formal e informal, a sua importância e o seu devido uso.
- Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas.
- Identificar os fatores que concorrem para as dificuldades da aprendizagem na Língua Portuguesa nos alunos do Fundamental II.

### **Objetivos Específicos**

- Compreender como acontece a relação e compreensão do discente que apresenta apenas a linguagem materna, com o ensino da língua portuguesa através do material didático específico.
- Pesquisar como se processa a aquisição da Língua Portuguesa, tendo como referência, teóricos que apontam a necessidade de material didático específico.
- Propor uma estratégia para a superação das dificuldades na língua portuguesa que os alunos hoje apresentam no Fundamental II, nas escolas públicas de ensino.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sugerir uma nova forma de ensino-aprendizagem ao aluno, muitas vezes não é tarefa fácil. Adaptar o livro didático atual em um material didático específico para o mesmo, nos parece muitas vezes como uma desconstrução.

Esta pesquisa vem nos ajudar a entender que o livro didático é formulado na teoria moderna e direcionado para o ensino do sujeito que já venha com uma boa base, por isso a necessidade da adaptação desse material para a aquisição da Língua Portuguesa para que o sujeito do aprendizado faça uso da língua nas diversas situações do dia a dia.

Essas orientações sugerem, portanto, que o ensino de língua portuguesa tradicional, focado apenas em aspectos da gramática normativa, deve dar lugar a uma visão mais abrangente sobre o uso e a reflexão linguística, contemplando, inclusive, uma dinâmica sistemática sobre as práticas orais e sobre a escuta de textos, processos muitas vezes desconsiderados pelos docentes.

É relevante frisar, ainda, que essas práticas se constituem como uma totalidade e seu ensino não deve ser fragmentado, como se entre elas não houvesse relação, o que poderia gerar a inviabilidade da aprendizagem. A esse respeito, os PCNs afirmam que;

Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36).

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1997, p. 15). Cabe a escola ensinar de fato esses saberes linguísticos.

Contempla-se, então, a ideia limitada e generalizada de que a função da escola é ensinar a língua escrita, pois falar o aluno já sabe, e isso é um engano.

Segundo Marcuschi (2001), os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p.21. Grifos do autor.)

A Língua Materna é uma necessidade biológica, psicológica e social que define o homem, o ajuda a fazer parte de uma comunidade e contribui para construir sua identidade. É então a língua que é usada no seio familiar, a primeira a ser memorizada. Também é usada na vida diária: trabalhar, estudar, expressar os sentimentos necessários. A linguagem formal compartilha todas estas características, embora difira na medida em que constitui um meio alternativo de comunicação fruto posterior.

De acordo com Tomasello (2003), a linguagem acontece de forma evolutiva e social, desse modo, deve-se respeitar o processo histórico de cada indivíduo. Esse processo evolutivo da criança nos faz refletir sobre a importância do ensino-aprendizagem como um todo. Logo, possibilitará uma real mudança na vida do indivíduo, principalmente quando se fala em aprendizagem a qual contribuirá para uma vida social de qualidade.

Em pouco tempo, no entanto, as correntes acadêmicas avançaram mais. Mikhail Bakhtin (1895-1975) apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativa-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação, conceito que serve de base até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção de textos, as diferenças de quem o produz passaram a ser peças-chaves de um aprendizado de fato, em que o aluno passa a ser visto como sujeito ativo, e não um mero reproduzidor de modelos, e atuante, em lugar de ser passivo no momento de ler, produzir e escutar.

Segundo Lev Vygotsky (1896-1934), o conhecimento é elaborado pelo sujeito, em que o mesmo tem uma bagagem de saberes importante para o seu desenvolvimento, e não somente o transmitido pelo mestre, que é o aprendizado socioconstrutivista, esse conhecimento é de grande importância para trocas de saberes entre as crianças.

Diante dessa realidade, devemos levar em consideração que a produção de um material específico, deve ter um objetivo de criar um instrumento de aprendizagem, dessa forma despertará o interesse do aluno para a leitura e escrita.

ABORDAGEM FUNCIONAL. A ênfase está no objetivo para qual se usa a língua, mais na função. ABORDAGEM TAREFA. Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. ABORDAGEM CONTEÚDO. Põe ênfase no conteúdo, usando a língua que o aluno precisa aprender. (LEEFA, 2007, p.26).

No entanto, percebe-se a necessidade dos alunos em aprenderem duas linguagens diferentes e de modo simultâneo, com isso devemos considerar que o mesmo chega na escola com pouco ou nenhum conhecimento das regras gramaticais da Língua Portuguesa. Então pensamos em um material de ensino-aprendizado que tenha como principal objetivo apresentar a Língua Portuguesa de forma contextualizada e prazerosa, possibilitando a real transformação dos alunos em leitores e usuários de sua língua.

Querer realizar uma pesquisa aprofundada sobre o ensino da Língua Portuguesa para aluno de escolas públicas, torna-se indispensável refletir a respeito de alguns pontos, e um de grande importância são as habilidades linguística, seja de uma criança ou até mesmo de um adulto, que são de grande importância para um satisfatório desenvolvimento educacional

A dificuldade do aluno com a Língua Portuguesa é em muitos casos o não acesso as instituições de ensino desde da primeira fase escolar, mantendo contato somente com a sua língua materna. Por isso nas instituições de ensino, muitas vezes trava a comunicação entre as duas linguagens (formal e informal), que são as de uso cotidiano do indivíduo. É importante que o aluno domine a sua língua desde da infância, uma vez que a base do processo educacional se dá através da interação linguística.

Desse ponto de vista,

a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Portanto essa pesquisa ajudará a entender esse processo de letramento, tendo como base fundamentos teóricos, autores que analisam o ensino de Língua Portuguesa para os alunos do fundamental II. Nessa pesquisa será abordada a linguagem formal e informal tendo como base o gênero textual, de maneira que ajudará tanto ao aluno que tem uma boa base, quanto ao aluno que não apresenta o conhecimento da linguagem formal a definir e dominar esse tipo de texto, a partir daí o aluno venha a escrever de maneira mais adequada em situações específicas.

## METODOLOGIA

Nas experiências com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, percebe-se um descaso com a linguagem do aluno, tanto nas suas experiências quanto ao falar em que geralmente, são ignorados na sala de aula e nos corredores da escola.

O aluno enfrenta muitas dificuldades no seu dia a dia, quando necessita de contato/vivência com a sociedade. No depoimento de alunos, fica evidente a existência dessas dificuldades, encontradas principalmente quando os mesmos necessitam de algum atendimento que seja fora da sua comunidade, quando se trata ao ensino de Língua Portuguesa, no que se refere a normas gramaticais, pois assas tem se apresentado ineficazes para que o sujeito de aprendizado faça uso da língua nas flexíveis variáveis situações do dia a dia. Esse problema vem desde a primeira fase escolar, pois é nesse espaço que o aluno passa a ter um contato mais efetivo com o sistema da língua.

Uma das propostas dessa pesquisa é a adaptação do livro didático de português usado em sala, que é a principal ferramenta de trabalho do professor, transcrevendo-o em um material didático específico. Fazendo acompanhamento desse trabalho junto com os docentes. Dessa forma o professor será o agente facilitador que dará condições necessárias ao aluno estimulando-o para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os professores encontraram várias dificuldades ao longo do caminho, mas o importante é que mesmo diante dessas dificuldades, possam desenvolver habilidades e nova utilidade ao material usual agregando maior qualidade para o processo de ensino da Língua Portuguesa para o aluno do fundamenta II. A partir desse material o professor passa a elaborar sua aula com o objetivo de diagnosticar as dificuldades dos alunos e conseqüentemente o mesmo adquire sentimento de pertença, sentindo-se valorizado podendo vir a clarear a compreensão do ensino aplicado, pois, uma das principais dificuldades dos alunos quando se fala em escrita está relacionada a falta de domínio lexical, quando se aborda a questão sintática, morfológica e semântica, comprometendo a estrutura textual.

Para que o professor de Língua Portuguesa consiga transmitir com sucesso a didática pedagógica para o aluno é necessário instigar interesses e curiosidades dos mesmos no campo da linguagem, de forma que ele, o aluno possa interagir com a língua durante o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Backtin (1999). É através da prática comunicativa que o



indivíduo constrói uma representação mental, então, passa para a escrita e espera que esta seja entendida pelo leitor da mesma forma que foi mentalizada.

A utilização de materiais específicos que possam sanar as dificuldades e limitações provenientes da situação/realidade de cada aluno, é uma prática que deve ser empregada nas escolas, e é a partir da produção desse material que surge uma metodologia, em que a mesma possua subsídios para que o aluno se sinta mais à vontade no meio escolar no qual está inserido, encontrando segurança suficiente ao aprendizado natural. É pensando no educando e principalmente em seu desenvolvimento educacional que partimos desse princípio sem que haja desrespeito as suas necessidades, e sim propor uma educação de qualidade e crescimento para o mesmo.

Considerando que o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa assomada com a sua língua materna, seja possibilitar aos alunos a compreensão da língua como instrumento de interação social, é necessário criar condições para que os mesmos se sintam preparados para compreender, interpretar, analisar e produzir textos.

De acordo com essa perspectiva, para que seja trabalhada especificamente a leitura e a escrita, apresentaremos algumas propostas com o material didático específico. Com o objetivo de desenvolver nos alunos conhecimento linguístico, bem como o conhecimento dos gêneros textuais, com a contextualização da gramática normativa, nos quais os alunos podem ir além do simples texto. Sabe-se que o funcionamento linguístico contemporâneo difere das abordagens formalistas, estruturalismo e gerativismo e com isso faz-se necessário uma capacitação direcionada para os docentes, de forma que esta venha contribuir para o ensino-aprendizado contemporâneo.

O trabalho iniciará com explicações do gênero textual, em que o professor explica e deixa claro a sua importância e a estrutura de cada gênero, em seguida o aluno faz a sua produção textual. Com a produção dos alunos em mãos o professor faz as correções necessárias, abordando algumas classes gramaticais, e em seguida os alunos vão para a reescrita. Dessa forma espera-se que o aluno possa ter um melhor aprendizado, no qual o mesmo passa a fazer as modificações necessárias a partir da observação do professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse material didático específico, tem como objetivo auxiliar o aprendizado de alunos, com alguns aspectos que devem ser bem abordados. Por essa razão, é preciso investigar e conhecer as particularidades linguísticas da língua que se pretende trabalhar, especificamente nas escolhas metodológicas e nas propostas do professor, sobretudo, satisfazer as necessidades de interação construtiva dos alunos. No entanto, observa-se que a adaptação do material didático comum em um material específico é de grande importância para o aluno, pois o mesmo ao revisar sozinho a produção feita em aula anterior, tem a oportunidade de usufruir de um material que está adaptado a sua realidade. A proposta é que o aluno possa se sentir familiarizado com o material por ele produzido, adquirindo pertencimento e assim o aprendizado tenha um melhor aproveitamento.

Diante do que está exposto acima, é importante lembrar do papel do aluno como responsável pelo seu próprio aprendizado. É a partir desse sentimento de pertinência que o mesmo passará a se valorizar e ver que ele também pode se apropriar do seu saber/conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov), **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SMARCUSCHI, Luiz A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português; encontro & interação*. São Paulo, Parábola, 2003,

RIOLFI, Cláudia.et al. *Ensino de língua Portuguesa*. \_\_\_\_\_: Pioneira Thomson Learning, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.


**I SINEIL**
*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*
**26 e 27  
JANEIRO  
2018**
**CCHLA  
UFPB**

 Em João  
Pessoa, PB

## O PEQUENO PRÍNCIPE: ANÁLISE DA TRADUÇÃO DE PORTUGUÊS PARA LIBRAS

Saulo Nascimento, COSTA  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
saulomagnus@outlook.com

Eixo: 02 – GT 01: Linguagem, inclusão e outras artes

### RESUMO

O trabalho que se segue é uma análise da tradução de português para a Língua Brasileira de Sinais - Libras - da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. A escolha desta obra para a análise foi motivada pelos elementos imagéticos que o próprio livro já traz em seu corpo, o que aproxima da língua de sinais, já que seus signos são também visuais. O que é proposto neste trabalho é a apresentação de alguns elementos da Libras que podem ser levados em consideração para se fazer uma análise de tradução. A tradução analisada é um livro audiovisual que foi desenvolvido a partir do projeto de Acessibilidade em Bibliotecas Públicas, com recursos destinados a diversos tipos de público. Para essa análise, foram levados em consideração apenas os recursos visuais provenientes da janela do intérprete e das imagens apresentadas, desprezando-se as legendas e a audiodescrição. Foram analisados os aspectos técnicos, as características macrotextuais do livro audiovisual, e os elementos linguísticos da Libras utilizados pelo intérprete (espaço, classificadores, expressões não-manuais, elementos de coesão e coerência). Percebeu-se que, entre os elementos apresentados, a equipe profissional envolvida no projeto teve como foco atingir o público-alvo, seguindo as estruturas sintáticas da Libras, porém apresenta alguns problemas de coerência e coesão no decorrer no livro. Este trabalho se destina especialmente a estudantes de Libras, que estão trilhando o caminho para, quem sabe futuramente, tornarem-se tradutores-intérpretes. Espera-se contribuir para esses estudantes, apontando caminhos e estimulando a formação para a profissão.

**Palavras-chave:** Intérprete. Estrutura Sintática. Coesão. Coerência.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho que se segue é uma análise da tradução de português para a Língua Brasileira de Sinais - Libras - da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. A escolha desta obra para a análise foi influenciada pelos elementos imagéticos que o próprio livro já traz em seu corpo, o que o aproxima da língua de sinais, já que seus signos são também visuais. O que é proposto neste trabalho é a apresentação de alguns elementos da Libras que são levados em consideração para se fazer uma análise de tradução. O objetivo deste trabalho é enfatizar os elementos que devem ser levados em consideração no processo tradutório, que podem fazer a diferença na compreensão do leitor<sup>17</sup>. Para isso, foi feita uma análise comparativa entre a tradução para português e a tradução para Libras, elencando os elementos linguísticos próprios da Libras que caracterizam a tradução, bem como a observação de alguns elementos técnicos. Para analisar os aspectos linguísticos da Libras, tomou-se por base as obras de Jurandir Dias Júnior, Wilma Sousa, Ronice Quadros e Karin Strobel; para analisar aspectos tradutórios, tomou-se por base a obra de Heloísa Cintrão, Vanessa Martins e Guilherme Oliveira; e para analisar os aspectos técnicos tomou-se por base as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas para os recursos de acessibilidade em comunicação na televisão. Este trabalho se destina especialmente a estudantes de Libras, que estão trilhando o caminho para, quem sabe futuramente, tornarem-se tradutores. Espera-se contribuir para esses estudantes, apontando caminhos e estimulando a formação para a profissão.

### A Literatura traduzida para Língua de Sinais

Desde a aprovação da Lei 10.436/2002, conhecida como a Lei da Libras, que os surdos vêm ganhando espaço. Através dessa lei, “[é] reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). A própria lei faz menção ao sistema linguístico da Libras, com estrutura gramatical própria. A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, e é

---

<sup>17</sup> O livro audiovisual inicia explicando qual a proposta do projeto de acessibilidade em bibliotecas públicas. Nessa explicação, afirma que “existem diferentes formas de ler, e que essas formas possibilitam diferentes modos de se relacionar com o texto”. Seguindo esse princípio, chamaremos de “leitores”, também, os usuários de Libras que têm acesso ao livro audiovisual a partir da janela de Libras.

comunicação natural dos surdos por ser independente do sistema sonoro das línguas orais, como o português.

Um dos recursos de expressão de uma língua (a qual esta Lei faz menção) é a literatura. Por ser uma língua relativamente recente, ainda há pouca produção literária em Libras. A tradução é um caminho para a expansão dessa produção literária, a modelo do que aconteceu no Brasil com o português, onde a tradução é “parte importante do processo de formação e consolidação da literatura brasileira” (MONTEIRO, 2013).

A Lei da Inclusão (Lei 13.146/2015) explana os aspectos que envolvem à educação dos surdos, incluindo as especificidades do acesso dos surdos à educação regular. O próprio Plano Nacional da Educação (PNE) prevê, em sua meta 4, a universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado a todas as crianças com deficiência (AGUIAR et al., 2014). No caso dos surdos, por força da lei mencionada no início desta seção, esse acesso se dá por meio da Libras. O PNE também aponta, na sua meta 5, sobre a importância da literatura para o processo de alfabetização das crianças. Com os surdos não é diferente (AGUIAR et al., 2014). Albres (2014) menciona que “investigações nas áreas da educação e da literatura apontaram para a importância da língua de sinais na educação dos surdos, fortalecendo a educação em uma perspectiva bilíngue”. Nessa perspectiva, projetos como o de acessibilidade nas bibliotecas públicas, que será detalhado posteriormente, são fundamentais para o desenvolvimento da educação e do patrimônio literário da comunidade surda.

### **O Pequeno Príncipe**

O Pequeno Príncipe é o título brasileiro da obra “Le Petit Prince”, de Antoine de Saint-Exupéry, publicada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1943 em inglês e francês. A obra já foi traduzida para mais de 230 línguas e dialetos<sup>18</sup>, o que a eleva ao status de uma das obras mais traduzidas em todo o mundo. Em meio às suas metáforas, o livro traz em seu corpo várias ilustrações, feitas pelo próprio autor que, além de escritor, também era ilustrador e piloto de aviões.

Alguns eventos e elementos narrados no livro lembram alguns acontecimentos da vida de Antoine de Saint-Exupéry. Inclusive, o narrador do livro, assim como o escritor, é um piloto. A fábula começa quando esse piloto faz um pouso forçado no deserto estéril do Saara.

---

<sup>18</sup> Segundo a matéria do G1 “O Pequeno Príncipe' faz 70 anos” de 2013, o livro foi “traduzido para mais de 230 línguas e dialetos”. Segundo a matéria do Universia “Conheça os 10 livros mais traduzidos de todos os tempos”, de 2014, O Pequeno Príncipe teve 250 traduções.

Lá ele encontra um amigo, o pequeno príncipe do planeta Asteróide B-612. Nos dias que se seguem, o piloto aprende sobre a história do pequeno menino e as viagens dele pelos planetas, onde conhece um rei, um homem vaidoso, um bêbado, um homem de negócios, um acendedor de lampiões e um velho escritor. Conhece também mais sobre o planeta do pequeno príncipe, e sua estimada rosa, de quem ele fugiu, e para quem irá retornar. Na Terra, o pequeno príncipe aprende sobre os segredos da importância da vida a partir do seu convívio com uma raposa, uma serpente e o piloto narrador da história.

### **O livro audiovisual<sup>19</sup> como recurso de acessibilidade**

O decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as leis 10.048 (de 8 de novembro de 2000) e 10.098 (de 19 de dezembro de 2000) referentes à acessibilidade, aponta-nos que a acessibilidade refere-se às condições

“para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

Em conformidade com este decreto, o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), a Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB) e o Ministério da Cultura (MinC) elaboraram o Projeto Acessibilidade em Bibliotecas Públicas em 2014, que visa tornar acessível os conteúdos das bibliotecas públicas brasileiras, aprimorando a qualidade dessas bibliotecas numa perspectiva inclusiva.

Em uma das ações deste projeto, o livro “O Pequeno Príncipe” foi disponibilizado no formato audiovisual acessível, na plataforma do Youtube<sup>20</sup>. No mesmo vídeo, encontramos vários recursos, a fim de atingir diferentes públicos, mesmo o público sem deficiência. O livro é completamente narrado em áudio em língua portuguesa, com recursos de audiodescrição de imagens, voltado para o público com dificuldades de acesso às informações através da visão. Ao passo que a história é lida, surge o recurso da legenda, também em língua portuguesa, localizado no canto inferior da tela. Para os surdos usuários de Libras, há a janela de Libras<sup>21</sup> com um intérprete traduzindo o texto exposto no áudio e nas legendas. O intérprete do projeto é o Felix Oliveira.

<sup>19</sup> Neste trabalho, chamaremos de “livro audiovisual” o livro descrito neste capítulo, com os recursos de acessibilidade. Para nos referirmos ao livro impresso, disponível na modalidade escrita das línguas orais, chamaremos de “obra”.

<sup>20</sup> O vídeo está disponibilizado no Canal “Acessibilidade em Bibliotecas Públicas”, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=foMiwFIVHCc>.

<sup>21</sup> A janela de LIBRAS é, segundo a norma 15290 da ABNT, um “[e]spaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na língua portuguesa são interpretadas através de LIBRAS”.

## A janela de Libras

A norma 15290 de 2005 da ABNT, que “estabelece diretrizes gerais a serem observadas para acessibilidade em comunicação na televisão”, é a que mais se aproxima para definir os padrões que devem ser observados para a edição de vídeo do formato acessível explanado anteriormente. Um dos objetivos dessa norma é “possibilitar o exercício da cidadania aos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”, através da janela de LIBRAS, que é o fragmento do material observado nesse trabalho.

Essa norma estabelece as características que a janela de LIBRAS deve ter para o usuário, dividindo em quatro elementos:

*Estúdio.* Deve ter espaço e iluminação suficiente para garantir a qualidade da gravação, promovendo nitidez e evitando o aparecimento de sombras. Também deve ter um tripé fixo e marcação no solo, a fim de evitar inconstâncias da posição do intérprete no vídeo.

*Janela.* Deve ter contraste de cores o suficiente para garantir a nitidez das filmagens, especialmente entre o fundo e os elementos do intérprete. A janela deve, ainda, abranger todos os movimentos e sinais do intérprete.

*Recorte.* Quanto ao recorte no televisor, a norma afirma que “a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da tela do televisor” e “a largura da janela deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela do televisor”. Ainda faz observações para que a legenda e o deslocamento da janela pela tela interfiram o mínimo possível nas informações transmitidas na janela.

*Requisitos para a interpretação e visualização da LIBRAS.* Promover o contraste entre o intérprete e o fundo, evitando uso de fundo e de vestimentas próximas ao tom de pele do intérprete, garantir a boa visualização da janela e evitar a sobreposição de outras imagens com a janela do intérprete.

Todos esses elementos exigidos pela norma 15290 parecem ter sido atendidos para a produção do livro audiovisual analisado neste trabalho, o que indica um material de qualidade técnica satisfatória.



## O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

Ronice Quadros (2004) aponta que o intérprete de Libras tem cinco papéis principais no exercício de sua função: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade. Ela explana ainda que:

“Quando há carência de intérpretes de língua de sinais, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada. As implicações disso são, pelo menos, as seguintes:

- a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas);
- b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais;
- c) os surdos ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc.
- d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania; [...]
- f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos”. (QUADROS, 2004)

O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - Português (doravante TILSP) exerce um papel fundamental, então, para a produção do material acessível para surdos. Na análise que faremos a seguir, serão abordados vários elementos, tanto linguísticos como tradutórios. Este trabalho não deve ser visto como uma crítica negativa para os profissionais envolvidos, mas como uma análise para que se observe que as escolhas tradutórias e, no caso da Libras, a organização das informações podem influenciar diretamente na compreensão de um texto literário.

### Das características do livro audiovisual

A obra “O Pequeno Príncipe”, no corpo do seu texto, já traz diversas imagens que integram à narrativa. Observando no capítulo I, por exemplo, percebe-se que as imagens são parte essencial da narrativa, podendo comprometer a compreensão do texto se estiverem ausentes. As imagens da jiboia engolindo o elefante é parte do texto, é informação que não está anunciada no texto escrito, mas não descrita. Sem as imagens, a mensagem total do texto fica comprometida.

Em outros momentos do livro, as imagens trazem uma informação suplementar àquelas trazidas no texto, auxiliando o leitor na compreensão da mensagem. No capítulo V, por exemplo, há uma imagem dos elefantes empilhados no pequeno asteroide B-612, e

também outra imagem com os baobás fincados no mesmo asteroide. No texto, há a menção das hipóteses representadas nas imagens, que vêm com informações suplementares, como a proporção dos tamanhos do asteroide, dos elefantes e dos baobás. Na ausência das imagens, a informação se perderia, mas não comprometeria a compreensão final do texto.

Há ainda os momentos em que a principal função das imagens é ilustrar a história, sem trazer novas informações relevantes para a compreensão ou o enredo do texto, como nos capítulos VII e VIII, onde as imagens da flor e do pequeno príncipe ilustram o que está sendo narrado no texto, sem acrescentar novas informações. Na ausência das imagens, nenhuma informação se perderia, tampouco se comprometeria a compreensão final do texto.

No formato do livro audiovisual, essas imagens ganham movimentos, porém sutis, para não interferir nas informações que estão sendo transmitidas pelo TILSP na janela de Libras. Quando o narrador faz a audiodescrição para o público não-vidente, os movimentos ganham um pouco mais de destaque, e a janela do intérprete desaparece, dando destaque à imagem. As legendas acompanham a audiodescrição. As mesmas imagens que estão presentes na obra estão presentes no livro audiovisual, com poucas exceções de imagens que foram suprimidas na versão eletrônica. As imagens são as mesmas presentes no livro, porém, para evitar com que elas se sobreponham à janela do intérprete e vice-versa, algumas das ilustrações foram espelhadas em relação a como aparecem no livro, e jogadas para o lado oposto da janela do intérprete.

O momento em que o texto é interrompido para ser realizada a audiodescrição é quase sempre o mesmo momento em que o texto escrito da obra é interrompido para dar lugar a uma das ilustrações do autor, também com poucas exceções. O leitor da obra, ao se deparar com uma ilustração no meio do texto, tem, pelo menos, duas opções: desviar o olhar para a ilustração e depois retornar ao começo da página para o texto ou seguir o caráter linear do texto, lendo-o até surgir uma ilustração. Uma sensação semelhante ocorre com o livro audiovisual: o leitor pode optar por focar na imagem (já que tem a possibilidade, pelo formato eletrônico do livro, de pausar o vídeo) ou seguir o TILSP até ele desaparecer para dar lugar à ilustração. Percebe-se que houve preocupação dos profissionais em manter no livro audiovisual, o máximo possível, as sensações transmitidas pela imagem ao leitor da obra impressa.

Todo o texto escrito do livro é traduzido para Libras, exceto a divisão dos capítulos. Os profissionais envolvidos com a produção do livro audiovisual optaram por transmitir essa informação através de recursos de vídeo. Entre os capítulos, o TILSP desaparece e dá lugar a um grande letreiro com o nome “Capítulo”, seguido da numeração do mesmo. A audiodescrição segue a leitura do letreiro, e as legendas desaparecem.

## **Do uso dos elementos linguísticos da Libras**

Um dos grandes problemas tradutórios é lidar com a estrutura sintática distinta entre as línguas envolvidas no processo tradutório. O português e a Libras possuem estruturas sintáticas distantes, devido à natureza distinta entre as línguas: enquanto uma é oral-auditiva (com uma estrutura sintática linear), a outra é espaço-visual (com estrutura sintática espacial, tridimensional)<sup>22</sup>. Existem muitos elementos da Libras que não estão presentes no português, e vice-versa. A Libras possui elementos como os classificadores e a possibilidade de execução de dois ou mais signos simultaneamente, não presentes no português; ao passo que o português possui conectivos, como preposições, artigos e conjunções não presentes na Libras.

Quando o TILSP tem a sensibilidade com o texto e com as línguas com as quais ele trabalha e percebe os momentos ideais para usar esses elementos, o produto final fica mais adequado ao público-alvo, no caso, os surdos usuários de Libras. Se a sinalização do TILSP segue a estrutura sintática do português, aparece um fenômeno conhecido como “português sinalizado”. Evitar esse fenômeno é um desafio para qualquer TILSP. Abaixo seguem alguns elementos da estrutura sintática da Libras, e como eles aparecem no livro audiovisual.

### Da organização espaço-temporal do livro audiovisual

Todo tradutor, no seu ato de traduzir, depara-se com estruturas linguísticas diferentes entre as línguas, em maior ou menor grau. Essas diferenças são bem evidentes quando trata de uma língua oral-escrita para uma língua de sinais. “As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS e KARNOPP, 2004). Dessa forma, toda a organização do discurso é feita através do espaço. Por essa característica, diferentemente das línguas orais, é possível expressar diferentes signos na língua de sinais concomitantemente, pelo uso das duas mãos. A organização temporal do surgimento dos elementos que compõem as orações também é influenciada pela percepção visual do receptor.

---

<sup>22</sup> Para se aprofundar sobre o “efeito hipnótico” que uma língua pode exercer sobre a outra por causa de sua proximidade, recomendamos o trabalho de Heloísa Pezza Cintrão: “Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta”.

No capítulo inicial da obra, por exemplo, deparamo-nos com a frase “Ela representava uma jiboia engolindo um animal”<sup>23</sup>. A frase está na ordem direta do português: sujeito (jiboia), seguido de verbo (engolindo) e de objeto (animal). A representação feita pelo TILSP mostra, com a mão direita, surgindo a cobra (sujeito), depois, com a mão esquerda, surgindo o animal (objeto) para, por fim, executar a ação de engolir (verbo) com os dois elementos (sujeito e objeto) apresentados na tela concomitantemente. Esse tipo de organização da oração parece natural para os usuários de Libras, visto que está organizada visual e espacialmente.

No capítulo VI, o pequeno príncipe conversa com o aviador sobre o pôr-do-sol. Para descrever a ação do recuo da cadeira do pequeno príncipe para que ele pudesse ver outro pôr-do-sol, o TILSP se utiliza do recurso de espaço, sempre recuando a cadeira para mais próximo do próprio corpo, dando a informação visual da ação executada pelo personagem na obra.

No capítulo X, o uso do espaço foi fundamental para demonstrar a ideia de pluralidade dos planetas por onde o pequeno príncipe viaja. Colocando cada planeta em um lugar diferente do espaço e, logo em seguida, fazendo um sinal verbal indicando a visita do pequeno príncipe a cada um dos planetas, apontando para os lugares onde foram colocados anteriormente foi a estratégia utilizada pelo TILSP, se desapegando da estrutura sintática do português e assumindo a estrutura sintática espacial da Libras.

### **Dos classificadores**

A Libras, por sua natureza espacial, possui também uma sintaxe espacial, como demonstramos anteriormente no exemplo da cobra que engolia um animal. Essa sintaxe favorece o uso dos classificadores.

“Classificadores, em geral, são formas que estabelecem um tipo de concordância, que evidenciam uma característica física, atribuindo-lhe uma adjetivação, por meio da qual os elementos sinalizados são representados” (DIAS JÚNIOR e SOUSA, 2011), ou seja, os classificadores possibilitam outra forma da transmissão de informações que não por meio dos sinais<sup>24</sup>. Segundo Dias Júnior e Sousa (2011), os classificadores podem representar “objetos, pessoas e animais, descrevendo-os quanto à forma, ao tamanho e incorporando-lhes ações”.

<sup>23</sup> Todas as frases transcritas do livro neste trabalho se deram a partir do livro audiovisual. Não foi possível encontrar, entre as informações veiculadas no Youtube ou no site do projeto, a informação sobre qual tradução o livro audiovisual foi tomado por base, mas suspeitamos ter sido baseada na tradução de Dom Marcos Barbosa.

<sup>24</sup> Para mais conceitos e para compreender melhor a diferença entre sinal e classificador, recomendamos a leitura do material de Jurandir Ferreira Dias Júnior e Wilma Pastor de Andrade Sousa, dentro do material de apoio pedagógico do curso de Letras Libras EAD na UFPB.

Fenômenos da natureza e outras possibilidades verbais podem também ser representados pelos classificadores.

A língua portuguesa não possui classificadores. As informações em Libras que são expressas por meio de classificadores têm uma outra estrutura sintática no português. Sendo assim, sempre que um TILSP utiliza um classificador como uma estratégia tradutória, ele evita seguir a estrutura sintática do português, fazendo com que o texto aparente ser mais natural em Libras, adequando-se ao público-alvo.

O trabalho de Felix Oliveira com os classificadores é presente em todo o texto, em todos os capítulos. Várias ações dos personagens do livro são expressas através de classificadores, como pilotar o avião, levantar-se, dormir, comer, plantar etc.; bem como outros tipos de informações, como a distância do deserto, os elefantes empilhados, a diferenciação entre a rosa e o cravo, a demonstração do grande tamanho do livro do geógrafo etc.

No capítulo V, ao relatar o dilema dos baobás, o pequeno príncipe relata que um dos grandes perigos seria, se eles crescessem demais, rachar o planeta. O livro não diz *como* o planeta iria rachar, tarefa que coube ao TILSP de imaginar como o planeta rachou, visto que é uma informação que deveria ser transmitida, imgeticamente, através de um classificador. Por serem mais detalhados e precisos do que um sinal, o uso dos classificadores pode acrescentar informações que não estão presentes no texto da obra.

O uso de classificadores, no caso deste livro audiovisual, reforça ainda o gênero literário, já que este gênero, em Libras, é marcado pelo uso dos classificadores. Martins e Oliveira (2015) demonstram como o uso dos classificadores é presente no gênero literário, em especial no gênero infantil. O uso de classificadores valoriza a história gramatical e sintaticamente, tornando-a mais envolvente e atrativa, em especial quando combinados com o uso dos espaços e das expressões não-manuais.

### **Das Expressões Não-Manuais**

As expressões faciais e corporais (que, juntas, compõem as expressões não-manuais da Libras) presentes nas línguas de sinais é um dos elementos que confunde alguns com o mito de que a língua de sinais seria uma mistura de teatro e gesticulação. Mas “[a]s expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis na língua de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais” (QUADROS e KARNOPP, 2004). Entre as marcações de construções sintáticas, temos as noções de frases afirmativas, negativas, interrogativas, imperativas, noções de coordenação e

subordinação de orações etc., e pela característica de diferenciação de itens lexicais, as expressões não-manuais ganham um espaço significativo nos estudos fonológicos da Libras<sup>25</sup>.

Alguns itens lexicais da obra escrita ganham uma tradução através de expressões faciais ao invés de um sinal. Por exemplo, ao traduzir “é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”, no capítulo inicial, o TILSP optou por omitir o sinal de “cansado”, e expressar essa informação através da expressão facial, visto que o sinal de “cansado” poderia transmitir uma ideia diferente da pretendida pelo autor do texto. O sinal de “cansado” pode trazer à tona a ideia do cansaço físico (ou até mesmo a exaustão), que é ligeiramente distinto do tipo de cansaço descrito no texto. A expressão facial capta com mais sutileza a conotação da palavra “cansado” no contexto em que ela está inserida do que o sinal em si.

As expressões faciais, a nível de texto, podem ser utilizadas como um elemento diferenciador de personagens de uma história. Ela identifica os personagens, e o TILSP consegue, através da expressão facial, demonstrar as ações e verbalizações dos diferentes personagens no decorrer da história: o narrador, o pequeno príncipe, a rosa, a raposa, a serpente, o rei, o vaidoso, o bêbado, o empresário, o acendedor de lampiões, o geógrafo... cada um deles ganha uma expressão diferente no trabalho do Felix Oliveira.

Há sempre algo do tradutor no texto traduzido. Apesar da fidelidade estar entre os papéis do exercício da profissão de TILSP, especialmente em textos literários, pode-se haver diferentes interpretações para o mesmo texto. Há alguns momentos do livro audiovisual em que o TILSP utiliza expressões faciais que não são as descritas adjetivamente na obra, o que pode gerar uma ligeira diferença de interpretação do leitor que tem contato com a obra.

### **Dos Elementos de Coesão e Coerência**

Um dos maiores problemas de compreensão que podem surgir dentro de uma tradução é através da quebra dos elementos de coesão e coerência do texto. Segundo Koch e Travaglia (1993), enquanto a coesão lida com a linearidade do texto, atuando em seus elementos linguísticos, a coerência lida com a boa formação de um texto, na capacidade que o texto tem de provocar a compreensão dos leitores. O livro audiovisual apresenta alguns problemas de coesão e coerência, que serão expostos a seguir.

---

<sup>25</sup> Para se aprofundar na compreensão das expressões não-manuais enquanto elemento fonológico da Libras, recomendo a leitura de “Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos”, de Ronice Quadros e Lodenir Karnopp e de “Aspectos linguísticos da Libras”, de Karin Strobel e Sueli Fernandes.

No segundo capítulo, o pequeno príncipe se volta para o aviador e pede para que o aviador desenhe um carneiro. Porém, duvidando de suas habilidades com desenho, entrega para o pequeno príncipe o desenho de uma jiboia que havia engolido um elefante - desenho esse que o aviador já havia feito quando criança. Logo em seguida o pequeno príncipe replica, dizendo que não queria uma jiboia, e sim um carneiro. O aviador fica “estupefato”, surpreso com a resposta do pequeno príncipe, já que, até então, nunca ninguém havia reconhecido a sua jiboia, sempre a enxergavam como um chapéu. Essa “surpresa” não está expressa no livro audiovisual. Desta forma, o texto em Libras perde a coesão com o primeiro capítulo, onde está descrito o dilema do aviador com seus desenhos quando criança, que está presente na obra.

No início do capítulo IV, o narrador demonstra a sua surpresa ao descobrir que “o seu [do pequeno príncipe] planeta era um pouco maior do que uma casa”. Na estrutura sintática comparativa da Libras, faltou o elemento do “um pouco maior”, que poderia ser expresso com o sinal de “pouco” ou de “quase”, ou até mesmo ser representado imagneticamente os tamanhos, sendo postos um do lado do outro, para efeito comparativo. A informação passada para Libras foi demasiada lógica, de que o planeta seria maior que uma casa, e perdeu-se o sentido de que o planeta, na verdade, é muito pequeno. Em vários outros momentos dos capítulos anteriores e subsequentes, há a menção de que o planeta do pequeno príncipe é pequeno, porém é nessa frase que se evidencia o quão pequeno realmente é - informação que foi omitida na escolha tradutória no livro audiovisual.

No capítulo V, o pequeno príncipe conversa com o aviador sobre o dilema dos baobás: “Às vezes não há inconveniente em deixar um trabalho para mais tarde. Mas, quando se trata de baobá, é sempre uma catástrofe. Conheci um planeta habitado por um preguiçoso. Havia deixado três arbustos...”. A primeira e segunda frases deste trecho destacado desaparece completamente na tradução. Estas frases são importantes para manter a coesão e a coerência entre o dilema dos baobás do pequeno príncipe e a informação de que havia um planeta com um preguiçoso. O adjetivo “preguiçoso”, na obra, está relacionado ao fato de deixar o trabalho para mais tarde. Apesar da informação principal do trecho estar presente, há uma quebra muito brusca entre as frases anteriores e a frase que faz menção ao preguiçoso no livro audiovisual.

No capítulo VII, alguns trechos desaparecem, provocando alguns problemas. A frase “Espinho não serve para nada, são pura maldade das flores” desaparece na tradução. Na obra, o pequeno príncipe refuta esta afirmação, com a frase “Não acredito! As flores são fracas e ingênuas. Defendem-se como podem. Elas se julgam terríveis com os seus espinhos...”. Sem



a fala do aviador, perde-se a coesão do diálogo, que segue, na obra, completamente pautado e motivado pela frase do aviador que foi omitida. Nesse mesmo diálogo, em seguida, a frase “E isso não tem importância!” que o pequeno príncipe fala duas vezes no final de seus argumentos também desaparecem na tradução. Na sequência do diálogo, quando o pequeno príncipe começa a discutir aparentemente sem um motivo preciso e sem essas duas frases, perde-se a sensação de ironia, e ganha-se uma sensação de ingenuidade. A característica do personagem foi modificada com a omissão desses trechos.

Outro problema consideravelmente recorrente na tradução é em relação aos diálogos. Uma das formas mais utilizadas e comum na Libras para a reprodução de diálogos é através do uso do espaço, numa estratégia chamada de role-play:

“Quanto ao uso do espaço na Libras, temos ainda o recurso chamado de Role-Play. Trata-se de um recurso frequentemente usado na Libras durante o desenvolvimento de uma narrativa. O sinalizador assume a posição dos personagens referidos na narrativa, alternando com cada um deles em situações de diálogo ou ação. Essa mudança de papéis e de posição dos personagens referidos possibilita, ao interactante, melhor definição dos personagens na narrativa, facilitando, com isso, a compreensão dos fatos”. (DIAS JÚNIOR e SOUSA, 2011)

Na técnica do role-play, cada personagem do diálogo está posicionado em um espaço/direção. Ao fazer um diálogo do aviador com o pequeno príncipe, por exemplo, o TILSP, ao assumir o papel do pequeno príncipe, sinaliza olhando para cima e para a direita, por exemplo, se colocando no lugar do personagem. Ao sinalizar o aviador, faz o contrário, olha para baixo e para a esquerda. Esse elemento faz com que o leitor compreenda a qual personagem estão atribuídas as falas sinalizadas.

Porém há alguns momentos do livro em que o TILSP sinaliza uma fala numa posição diferente da estabelecida anteriormente para aquele personagem, atribuindo aquela fala a um personagem diferente da obra. Esse é um problema de tradução, pois compromete diretamente na compreensão do texto, e às vezes o leitor pode se perder na história ou atribuir características e ações diferentes aos personagens do que está presente na obra que deu origem à tradução. No diálogo com a raposa, por exemplo, no capítulo XXI, acontece exatamente este fenômeno, e há diversos momentos em que as falas da raposa são atribuídas ao pequeno príncipe e vice-versa.

Outro problema ainda nos diálogos aparece com a ordem das frases. É comum, e bastante aceitável, no português, estruturas sintáticas como as seguintes: “- Por que é que bebe? perguntou-lhe o príncipezinho” ou “- É para esquecer, disse o beberrão”. Nesse diálogo, a fala do personagem antecede os verbos de enunciação. A organização linear do



texto em português, onde cada fala é organizada em uma linha distinta, facilita na leitura. Porém, em Libras, se as frases são traduzidas nesta mesma ordem, pode causar confusão para o leitor. O texto não é linear, como a obra escrita. O ideal é que os verbos de enunciação apareçam sempre antes das falas dos personagens: esta é a ordem sintática natural para diálogos em Libras. Ao inverter a ordem dessas frases, o verbo de enunciação fará referência à frase seguinte, causando confusão no leitor.

A depender do contexto, diversas são as possibilidades para as escolhas tradutórias. Porém, para se manter a coesão e a coerência do texto, é preciso que essas escolhas tradutórias sejam feitas e mantidas nos diversos momentos do texto. No capítulo VII, ao perceber o quanto o pequeno príncipe se preocupava com sua flor, o aviador propõe desenhar uma mordaca para o carneiro, a fim de evitar que ele coma a flor. Na tradução, o sinal escolhido pelo TILSP não representa uma mordaca, e sim uma coleira. Essa mudança do objeto, apesar de manter o sentido do objetivo da mordaca (evitar que o carneiro coma a flor), modifica significativamente a representação imagética do texto. Posteriormente, no capítulo XXV, o pequeno príncipe cobra do aviador a promessa que ele havia feito, de desenhar a mordaca. Desta vez, na tradução, o sinal escolhido pelo TILSP representa uma mordaca. Essas escolhas tradutórias quebram a coesão do texto, que ligava antes o início da narrativa, quando o príncipe conhece o aviador, com o fim da história, quando ambos estão prestes a se despedir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após abordar alguns elementos sintáticos presentes na Libras, e analisando como eles aparecem no processo tradutório de Português para Libras, percebemos que, entre todos os elementos apresentados, a equipe profissional envolvida com o projeto, em especial o TILSP Felix Oliveira, teve como foco atingir o público-alvo, seguindo ao máximo as estruturas sintáticas da Libras. Apesar dos problemas de coerência e coesão que foram observados no livro audiovisual, o trabalho é de bastante relevância para o desenvolvimento da literatura em meio à comunidade surda. Esta análise se mostra relevante para os que estão galgando o caminho de se tornarem um tradutor e intérprete de Língua de Sinais – Português, que podem aprimorar as suas estratégias tradutórias a partir dos elementos que foram abordados nesse trabalho, que devem ser levados em consideração no processo tradutório, a fim de que o texto final seja adequado para o público-alvo. Esperamos, ainda, em momentos posteriores, dar continuidade a esta análise, detalhando os elementos aqui apresentados. Por fim, esperamos

também ter incentivado outras análises de outras obras, a fim de fortalecermos os trabalhos produzidos na área de tradução e interpretação de Libras e Português, bem como fortalecer a literatura na área de Libras.

## REFERÊNCIAS

**Acessibilidade em Bibliotecas Públicas.** Disponível em <http://acessibilidadeembibliotecas.culturadigital.br/>, com acesso em 26.out.2017.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida; MORAES, Karine; AMARAL, Nelson Cardoso. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.14, n.4, Belo Horizonte, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290: Acessibilidade em comunicação na televisão.** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf>, com acesso em 11.nov.2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 03.dez.2004.

BRASIL. 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, 25.abr.2002

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, 07.jul.2015.

CINTRÃO, Heloísa Pezza. **Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta.** Tradterm, vol.12, São Paulo, 2006.

DIAS JÚNIOR, Jurandir Ferreira; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Libras III. in: FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (org.). **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. Capítulo II.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 2002.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Antoine de Saint-Exupéry**. Última atualização 25.abr.2017. Disponível em [https://www.ebiografia.com/antoine\\_de\\_saint\\_exupery/](https://www.ebiografia.com/antoine_de_saint_exupery/), com acesso em 11.nov.2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira Martins; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. **Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais**. Educação & Sociedade, vol.36, n.133, Campinas, 2015.

MONTEIRO, Júlio Cesar Neves. **Literatura brasileira e literatura traduzida no Brasil**. Cadernos de Tradução, v.1, n. 31, Florianópolis, 2013.

"O Pequeno Príncipe" com recursos de acessibilidade. **Brasília: Acessibilidade em Bibliotecas Públicas**, 2016. Produção disponibilizada digitalmente. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=foMiwFIVHCc>, com acesso em 26.out.2017.

'O Pequeno Príncipe' faz 70 anos. 11 de abril de 2013. Disponível em <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/04/o-pequeno-principe-faz-70-anos.html>, com acesso em 11.nov.2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos; MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANCHES, Ana. **Infográfico: conheça os 10 livros mais traduzidos de todos os tempos**. 25.fev.2014. Disponível em <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2014/02/25/1084333/infografico-conheca-os-10-livros-mais-traduzidos-todos-os-tempos.html>, com acesso em 11.nov.2017.

STROBEL, Karen Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos Linguísticos da Libras**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA VISUAL PARA O ALUNO SURDO**

Wandra Maria Gonçalves de Souza, BEZERRA  
Contatos Empreendimentos Ed. & Serviços  
[wandramaria@hotmail.com](mailto:wandramaria@hotmail.com)

Eixo: 2 - GT: 1 - Linguagem, Inclusão e outras artes

### **RESUMO**

O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa que visa levantar análise sobre a importância da literatura visual para a valorização da cultura surda através da contação de histórias, poesia surda, piadas, dentre outros gêneros textuais. Além disso, verificar como é o conhecimento do aluno em sala de aula no seu dia a dia com outros surdos em relação ao contato com a literatura visual. Investigar como os surdos tem acesso a esse artefato cultural produzido por sua comunidade, se compartilham esse conhecimento com outros surdos em casa ou na escola, e ainda, como esse processo acontece na apropriação do seu desenvolvimento como aluno e como sujeito de sua história. A pesquisa foi desenvolvida em Guarabira com dois surdos de escola regular de ensino fundamental II através de questionário com perguntas objetivas, tendo clareza e criticidade do aluno como o sujeito principal desta história. Nesse sentido, esse trabalho foi desenvolvido partindo da perspectiva da literatura visual como um elemento importante para a formação da identidade do surdo, valorizando a sua apropriação cultural e partindo desse contexto conhecer como acontece esse processo de apropriação da sua cultura como um todo na comunidade surda, pois, a literatura surda mostra toda a vivência dos surdos em sua história no qual sua cultura permanece viva em todos os contextos da comunidade surda.

**Palavras Chave:** Cultura Surda. Identidade surda. Literatura visual. Artefato cultural. Surdo.

## INTRODUÇÃO

A Literatura Brasileira é formada por crônicas, poemas e narrativas, dentre outros textos escritos desde a colonização. Literatura é um registro com uma linguagem carregada de significados culturais de uma comunidade linguística. “A literatura não existe no vácuo. Os escritores como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade.” (Pound<sup>26</sup>, 2006, p. 36).

Cada comunidade tem sua cultura, a comunidade ouvinte elabora material escrito que é mais acessível desde muitos anos, mas a comunidade surda foi diferente, esse processo de comunicação através de literatura não podia ser registrado porque a literatura é visual, na época não existia tecnologia para esta modalidade de comunicação. Mas já existiam poemas, histórias contadas que os surdos viviam, piadas, entre outros, então como não tinha como gravar, aqueles surdos que morriam não podiam transmitir para outros surdos suas histórias culturais que seria de geração para geração. Por isso e por outros motivos o registro e a preservação da literatura desta comunidade se desenvolveram lentamente.

Com o surgimento das novas tecnologias como vídeos em VHS, CDS, DVD a literatura ficou acessível aos surdos, que começaram a ganhar espaço e ter suas produções literárias gravadas (registradas), desenvolvendo trabalhos que foram considerados um avanço para a comunidade surda.

A partir desses avanços tecnológicos acontecendo na sociedade, houve um crescente desenvolvimento de obras clássicas da literatura mundial traduzida ou adaptada para a comunidade surda. A possibilidade desse registro fomentou também o surgimento e o registro de obras criadas por autores surdos. A multiplicidade de produções literárias dessa comunidade linguística não se restringe ao registro fílmico, mas se apresenta também nas publicações em livros com textos que contém imagens com figuras sinalizadas (sinais representados em desenhos) e textos em escrita da língua de sinais.

O ensino nas escolas priorizava a oralidade e a língua portuguesa, não havia literatura visual em línguas de sinais, os surdos se reuniam em suas casas, em associações, e contavam suas histórias de vida, conversavam em libras longe dos ouvintes, pois os mesmos não aceitavam essa língua para comunicação. Com a aprovação da **Lei 10. 436/02 Art. 1º** a Libras “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

---

<sup>26</sup>Ezra Pound, poeta, teórico e crítico de literatura norte-americano.

Essa conquista foi muito importante para a comunidade surda, pois a comunicação dos surdos é através da língua de sinais, uma língua visual-gestual. Através desta língua uma pessoa surda pode desenvolver uma interação com seus pares que integram a mesma comunidade linguística que a sua, bem como interagir com pessoas ouvintes. Esta autonomia linguística possibilita que este sujeito adquira informações fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto cidadão com direito, deveres e responsabilidades.

Nas escolas hoje, o professor de libras já pode transferir para o aluno a literatura visual valorizando a cultura do surdo através das histórias registradas. O ensino teve um avanço a partir das tecnologias e também os surdos foram se apropriando desse conhecimento para ensinar aos novos surdos e a cultura ser perpassada pelas futuras gerações surdas. A literatura brasileira é traduzida para libras e muitos clássicos da literatura mundial já foram adaptadas para libras. Hoje tem sites como arara azul, que disponibiliza a coleção de clássicos da literatura brasileira e mundial em libras/português e livros infantis. A pretensão deste trabalho é refletir e registrar a valorização da literatura visual como elemento de ensino para a cultura do aluno surdo.

Comopodemos observar, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que ainda não aceitam ter filhos surdos, mas hoje com a inserção da libras na sociedade ouvinte nas escolas está começando a mudar os olhares, os surdos tem como 1ª língua a libras e 2ª língua, a língua portuguesa, no entanto, a comunidade é bilíngue.

A modalidade Bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas que se sugerem acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como primeira língua e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral. [...]Na ideologia de bilinguismo as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam seus pais, professores ou outros (PERLIN e STROBEL, 2008, p.15-16).

## **RERENCIAL TEÓRICO**

A palavra cultura tem muitos significados. Mas quando relacionamos com pessoas surdas, essa cultura tem uma forma de aprender de acordo com sua comunidade e suas vivências. Ao longo dos tempos os surdos foram formando sua cultura própria em forma de sinalização. A cultura do surdo é sua identidade cultural, diferente da comunidade ouvinte, para os ouvintes o surdo é deficiente, porque ser surdo é o resultado da perda de uma

habilidade para a maioria do povo, sendo assim um ponto de vista. Os estudos mostram que hoje é diferente, pois os surdos têm a mesma capacidade de aprender como qualquer pessoa ouvinte. “Segundo Montesquieu (apud Maupassant 1997, p.56-57), um órgão a mais ou a menos em nossa máquina teria feito de nós outra inteligência”.

A pessoa surda tem capacidade de aprender igual a uma pessoa ouvinte, não há limitação, pois, a surdez não atrapalha no aprendizado sendo ele dado de forma correta, pois é nesse momento que é colocado em prática a cultura do aluno surdo em sala de aula com a comunicação sinalizada através de um interprete ou um professor de libras. A cultura surda é definida como

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 27).

Quando falamos da cultura surda, identidade do surdo e na comunidade surda, é impossível não lembrar das histórias tristes que antecederam todas essas conquistas de respeito às diferenças. A mudança da visão clínica para uma visão multicultural e identitária foi adquirida com muito sofrimento, mas está se expandindo. Nesse contexto, a Libras está sendo difundida na sociedade ganhando forças e as pessoas ouvintes estão se aproximando dessa língua que faz parte da cultura surda.

Através dos estudos da língua de sinais e das novas tecnologias os surdos estão conseguindo deixar a herança de registros em vídeos, artefatos históricos, com produções culturais dos surdos da atualidade para as novas gerações de surdos.

Segundo Strobel (2008) os artefatos culturais, não são apenas produções materiais de uma cultura, mas consistem nas produções palpáveis e não palpáveis que expressam sua forma de ver, entender e transformar o mundo o qual ele se apropria para seu desenvolvimento cognitivo, cultural e de sua identidade. Tanto no âmbito escolar como no seu dia a dia, o surdo é capaz de adquirir seu próprio conceito de mundo através das produções da comunidade surda. Portanto, essas produções culturais, denominadas de artefatos culturais são: experiência visual, linguístico, familiar, literatura surda, artes visuais, vida social e esportiva, político e materiais.

Quando falamos em cultura surda pensamos que a cultura é apenas o que o surdo aprende na sua comunidade, seus costumes, suas crenças, mas vai muito além disso. A cultura surda e a identidade surda estão intrinsicamente ligadas, pois todo o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo está ligado à sua necessidade de compreender tudo que está a sua



volta que é o “contato com outro e com suas diferenças” para a construção desse conhecimento de mundo que é tão importante.

Com o desenvolvimento da comunidade surda no decorrer dos anos aconteceram movimentos sociais dos surdos em busca de seus direitos que aos poucos foram ganhando força na sociedade e hoje vemos que foram sancionadas leis e decretos a favor dos seus direitos, a língua de sinais como L1 e obrigatoriedade de interpretes em salas de aula como também em estabelecimentos públicos. **De acordo com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Capítulo I, Art. 2º**: “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Um dos artefatos culturais segundo Strobel também muito importante para a comunidade surda é a literatura Surda que abrange criações, tais como: poesia em língua de sinais e livros publicados por autores surdos. A literatura brasileira é muito conhecida diferentemente da literatura surda, que se tornou mais evidente depois que a tecnologia expandiu a partir no século XX, os surdos começaram a gravar vídeos de histórias surdas traduzidas para libras e também foram feitas adaptações para surdos através do desenvolvimento dos surdos no decorrer dos anos, as poesias começaram a ser gravadas, dentre outras produções.

A literatura é registrada com o objetivo de que os futuros surdos tenham acesso a essa cultura se apropriando dos conhecimentos das poesias, histórias ou piadas que são feitos pelos surdos mais velhos. A literatura surda é sinalizada, então, não tem relatos de sinalização de histórias em libras antes do século XX, porque não existia gravadores, webcam, dentre outras tecnologias, quando um surdo fazia alguma poesia ele juntava a outros surdos e ensinava para que todos tivessem conhecimento da produção e incentivava aos demais criarem suas histórias ou poesias.

A literatura surda refere-se a várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas. (STROBEL, 2008, p.46)



## 2 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa descritiva, com método dedutivo que é aquela pesquisa que observa o fenômeno, descreve e registra suas características classificando sem que haja a interferência do pesquisador neste processo. O método dedutivo foi feito no momento em que o pesquisador parte de uma hipótese, uma ideia antecipada sobre um fato. Esse tipo de pesquisa foi escolhido porque seria melhor ter o contato para descrever, relatar a vivência do surdo com a realidade, também foi para mostrar a importância da literatura visual para a cultura do aluno surdo. A partir desse método a investigação aconteceu com livros, sites, pessoas para descobrir se o aluno surdo tinha contato com o ensino da literatura visual ou se conhecia essa cultura que faz parte de sua comunidade.

As pessoas entrevistadas para a realização dessa pesquisa foram duas alunas surdas do sexo feminino com a idade de dezesseis anos, que estão cursando o ensino fundamental II do 8º ano no horário da tarde na escola Y na cidade de Guarabira-Paraíba, é uma escola pública estadual do ensino fundamental e médio que tem alunos surdos e ouvintes, disponibiliza de sala de AEE, com estrutura para portadores de necessidades especiais, segundo a lei No 10.098/02, Cap. IV da acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo Art. 11. “A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

### 2.1 Instrumento

Foi realizado um questionário como instrumento de pesquisa, escolhi esse instrumento porque facilita para o entrevistado, o mesmo fica mais à vontade para responder, em tempo é favorável e ajuda para responder no ambiente em que a pessoa que for responder se sinta à vontade, podendo entregar a duas ou três pessoas no mesmo período de entrega, o anonimato também para quem responde e obtém respostas mais rápidas e exatas.

O questionário como instrumento de coleta de dados, nos aponta algumas possíveis crenças, mas não garante que essas crenças façam parte das teorias implícitas do professor, reforçando, então, a importância de se usar outros instrumentos e procedimentos (BARCELOS e VIEIRA, in MOREIRA e MONTEIRO, 2006).

## 2.2 Procedimentos

A coordenação da escola na pessoa da diretora foi informada sobre a produção desse trabalho de conclusão do curso de Letras/Libras e autorizou a aplicação de questionário com duas alunas surdas, tendo a ajuda de um intérprete ou de alguém da família que tivesse conhecimento da Libras. Depois de entregar às duas alunas o questionário, elas ficaram à vontade para responder e no dia seguinte entregaram na coordenação, que posteriormente, repassou para a pesquisadora autora do presente trabalho.

## 2.3 Análise dos dados

Foi realizada a análise de dados do questionário com quinze perguntas sendo dez questões fechadas e cinco abertas. As questões fechadas são objetivas, pois facilita e ajuda o pesquisador, as questões abertas é uma busca de algo mais explicado com detalhes dando espaço para o aluno que estava respondendo ser espontâneo e dar opiniões.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa feita com duas alunas surdas buscando encontrar argumentos sobre a valorização da literatura visual como um elemento importante para a cultura do aluno surdo. Infelizmente, o retrato da realidade foi diferente do ideal esperado, porque as alunas não têm contato com a literatura traduzida e a literatura adaptada. As entrevistadas relataram não conhecer a literatura visual, pois à escola que estudam não tem professor de Libras. E de fato, isto é um dado relevante, pois quando não há a presença desse profissional, a transmissão do conhecimento formal oriunda da comunidade surda é inexistente.

A literatura surda refere-se a várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas. (STROBEL, 2008, p.46)

Durante a pesquisa constatou-se que a aluna A tem pais ouvintes, a mesma relatou que em sua casa somente a sua mãe sabe Libras, e muito pouco. Na escola não tem professor de Libras, somente uma intérprete na sala para traduzir os conteúdos dados pelo professor. A mesma relatou que tem amigos surdos e ouvintes, mas os ouvintes não sabem Libras, suas conversas são mediadas pela intérprete. Afirmou que gosta da literatura visual, porém na escola não é dado como conteúdo, pois não tem professor de Libras. O contato com a literatura é difícil, só tem acesso a literatura quando a aula é de português e o conteúdo é poesia o qual faz parte da literatura brasileira. Não tem conhecimento sobre história dos surdos de sua comunidade, pois não tem contato com surdos mais velhos, devido seus pais serem ouvintes.

As histórias da literatura Brasileira que a mesma conhece são dadas em sala de aula e traduzidas para a libras, a aluna não tem acesso a literatura surda (criada e adaptada pelos próprios surdos). Com base nesses dados é importante refletir que a contação de histórias em libras é um momento importante para o desenvolvimento: linguístico, pois contribui para a aquisição da língua de sinais, cognitivo, intelectual, social e emocional. Além disso, estimula a fantasia e o imaginário através de histórias contadas por surdos ou ouvintes, sendo traduzida para Libras.

Neste contexto, a aluna A não teve contato com a contação de história, pois na escola que estuda a mesma tem aulas expositivas em seu dia a dia e o professor não disponibiliza desse conteúdo (contação de história em Libras), algo tão importante para o aluno, principalmente nas series iniciais, tanto para crianças, como jovens e adultos surdos. Pois, possibilita o contato com a língua de sinais, classificadores e marcadores da Libras. Pois como vimos no referencial teórico deste trabalho, a literatura visual envolve vários contextos na formação da identidade do aluno surdo e na apropriação da cultura surda. Por isso é tão importante para o aluno surdo ter acesso a este artefato cultural e haver a valorização da literatura visual como um elemento fundamental de ensino.

Outro dado verificado na pesquisa consiste no fato que as duas alunas têm as mesmas experiências com relação ao contato da literatura visual, ou seja, a ausência deste conteúdo em sala de aula. Isso representa um prejuízo, pois através da literatura visual o aluno surdo desenvolve com mais facilidade o seu conhecimento com língua de sinais que é também um dos primeiros artefatos culturais que Strobel menciona em seu livro publicado em 2008: “A imagem do outro sobre a cultura surda”.

Semelhante a aluna A, a aluna B também tem pais ouvintes e na sua casa às pessoas não sabem Libras, a escola não tem aula de Libras e seus amigos são surdos e ouvintes, mas os ouvintes não sabem Libras a sua socialização com os ouvintes é com ajuda do intérprete. Tudo o que ela faz na escola é acompanhada da intérprete, seja no intervalo, ou na sala de aula, na interação com o professor, a mesma tem que pedir ajuda ao interprete. Esta aluna respondeu que gosta de literatura porque a sua professora do ensino fundamental I contava histórias infantis e a intérprete traduzia para Libras, mas hoje no ensino fundamental II, só vê nas aulas de português quando o conteúdo é poesia ou literatura brasileira.

Neste momento, a interprete faz a tradução de forma bem simples sem imagens. Não tem muito contato com as histórias da comunidade surda porque seus pais são ouvintes e é difícil o contato com outros surdos mais velhos. Não conhece nenhuma literatura surda só os clássicos da literatura em português. A mesma não tem contato a literatura surda por isso não sabe qual a importância para o conhecimento dessa cultura, nos dias atuais só tem contato com a poesia que também faz parte da literatura brasileira criada por ouvintes, e não por surdos.

Tendo pais ouvintes o contato com outros surdos dificulta esse acesso á literatura surda como sendo um elemento importante para o conhecimento da cultura de sua comunidade. “A literatura surda tem se desenvolvido e isso é importante porque as pessoas podem ver o valor da língua de sinais e o valor da cultura surda, expressados nas criações dos surdos (ADRIANO e PEIXOTO, 2013, p.266).”

Constatamos então nesse estudo, que ainda nos dias atuais existem surdos que não se apropriam de conhecimentos de sua comunidade, não participam das associações de surdos de sua cidade, pois na sua maioria são filhos de pais ouvintes e o contato com outro surdo é apenas na escola. Além disso, embora hoje sancionada a lei de libras, ainda há restrições de comunicação do surdo na sociedade. Esse problema se perpetua até os dias atuais devido à proibição da língua de sinais no ano de 1880 que atrasou o desenvolvimento das produções literárias da comunidade surda.

#### **4. CONCLUSÃO**

A análise do trabalho foi realizada através de pesquisa com pessoas surdas para mostrar a realidade vivida pelo aluno em sala de aula nos dias atuais. Com relação ao conhecimento da literatura visual foi possível perceber que ainda precisa ter mais

acessibilidade para que a educação dos surdos possa se adequar a realidade do aluno em sala de aula. Tendo em vista, que a literatura surda faz parte da cultura do aluno surdo e da formação de sua identidade. Por isso, o aluno deve ter contato na escola e em casa para desenvolver a criatividade de criar novas produções literárias, e se apropriar desse elemento importante para sua formação como aluno surdo neste contexto atual da sociedade.

A pesquisa que foi feita na escola buscou verificar a realidade do aluno surdo, sua vivência e contato com a literatura. Sendo assim, os dados desse estudo visam contribuir para a sociedade ter conhecimento das dificuldades existentes na comunidade surda com relação a essa temática da apropriação do ensino da Libras no ambiente escolar, incluindo a literatura visual em geral para os alunos surdos e ouvintes.

Como vimos, a literatura surda faz parte dos artefatos culturais da comunidade surda, tendo assim um grande valor linguístico em sua formação na apropriação da Libras no contexto atual em que se vive. É importante que os profissionais da educação estejam preparados para lecionar sobre a literatura visual aos alunos surdos, pois vemos hoje nas escolas que os alunos estão bem distantes dessa realidade, embora seja possível incluir este conteúdo nos planejamentos, tanto para alunos ouvintes como alunos surdos.

É importante fazer chegar aos ambientes escolares um currículo adequado para os profissionais e alunos em geral para que a literatura surda seja valorizada para o desenvolvimento e apropriação da cultura do surdo na sociedade. Muitas escolas ainda hoje precisam adaptar-se a esta realidade trazendo para as salas de aula professores formados e qualificados para desenvolver este trabalho. Tendo em vista que muitas escolas hoje estão se adequando ao ensino inclusivo na educação dos surdos, mas em muitas ainda se restringe ao acesso de intérpretes nas salas, onde o professor é o mediador e o intérprete traduz os conteúdos aos alunos com surdez. Como apresentamos nesse estudo, o Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002 dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular no Capítulo II, Art. 3º.

Nesse contexto, onde as leis foram sancionadas e no qual existe um grande respaldo sobre este assunto dentro das leis, a esta altura do ensino educacional, os municípios e estados deveriam já se adequar a este modelo inclusivo e inserindo em todas as escolas o ensino da Libras para o conhecimento da sociedade ouvinte para que o contato com a língua de sinais seja aplicado no dia a dia dos alunos, com isso, se tornar mais acessível, tanto na escola como em qualquer lugar que a pessoa estiver. Dessa forma, o surdo teria acesso a qualquer ambiente sem passar por constrangimento ou alguma perda de informação que ele necessite.

## REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida; PEIXOTO, Janaína Aguiar, organizadoras. **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas 7**. João pessoa: editora da UFPB,2013.

BRASIL, Lei N.º 10.098 de 23 de março de 1994. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em 30/04/2017.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 25/04/2017.

BRASIL, 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. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em 01/05/2017.

FARIA, Sandra Patrícia de. **Cultura Surda e Cidadania**. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/53249473/Cultura-Surda-e-Cidadania> >. Acesso em: 20/04/ 2017.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Ed. Plexus Editora, 2002.

LEI DE LIBRAS. Disponível em:<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/lei-de-/13574>> Acesso em: 20/04/2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**/ Maura Corcini Lopes – 2º ed. rev. Ampl. –Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce Charara. **O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva**. Artigo online.Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100014)>. Acesso em 30/04/2017.

MYCHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. Pesquisa, **Orientações e Normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://sistemachaplin.com.br/dados/arquivo/arquivo00000003.pdf>>. Acesso em: 30/04/ 2017.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

QUADROS, R. M de. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**26 e 27  
JANEIRO  
2018**

**CCHLA  
UEPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES**

RAMOS, Jéssica da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
([jessica\\_vramos@hotmail.com](mailto:jessica_vramos@hotmail.com))

ARAÚJO, Aline de Fátima da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
([line\\_gbaraujo@hotmail.com](mailto:line_gbaraujo@hotmail.com))

MUNIZ, Tamyres Soares Targino  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
([tamyress02@gmail.com](mailto:tamyress02@gmail.com))

SANTOS, Raylla Samara Pontes dos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
([rayllasamara@hotmail.com](mailto:rayllasamara@hotmail.com))

### **RESUMO**

Este artigo busca apresentar a música como uma nova ferramenta de ensino, apresentando a mesma como suporte para ouvintes aprenderem Libras, de modo que, estarão em contato com o mundo do surdo através de um aparato lúdico, onde aprenderão a L2 de modo dinâmico e interativo. Dentre tantos desafios que os surdos encontram para serem inclusos nas salas de aula regulares, surge a necessidade de promover uma interação entre ouvintes e surdos, por meio da música, um instrumento facilitador, para alunos ouvintes aprenderem a Língua de Sinais. Dentre os percursos utilizados para a realização deste artigo, utilizamos o método qualitativo, onde buscamos evidenciar a música como ferramenta de ensino de Libras, pois esta, como artefato cultural, onde envolve a todos de forma conjunta, como meio de socialização. Para dar mais veracidade a este trabalho, utilizamos como arcabouço teórico AZULAY (2010), GODOY (2000), FERREIRA (2010), MARQUES (2016), STROBEL (2008) e ROSSI (2010). Conforme citado, a música é um forte instrumento de progresso educativo e social, por isto, entende-se que utilizar a mesma como ferramenta para o ensino de Libras para ouvintes, promoverá uma transformação da realidade da inclusão do sujeito surdo no ensino regular, uma vez que, quando trata-se de inclusão, precisamos nos ater também ao ouvinte, pois o mesmo receberá a cultura do surdo e este precisa estar preparado para estas experiências.

**Palavras-chave:** Música. Ouvinte. Ensino de Libras. Inclusão.



## 1. INTRODUÇÃO

Em meio a tantos obstáculos que o surdo já enfrentou e ainda enfrenta em toda a sua história, é possível observar alguns avanços, mesmo que em passos pequenos, no que diz respeito a sua inserção e aceitação na sociedade como um todo. Deste modo mostraremos como o ensino de Libras a ouvintes torna-se um instrumento que facilita a aproximação e interação entre o ouvinte e o surdo. É justamente o que Sacks enfatiza:

A Libras aparece como esse elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. Além de representar uma conquista para os surdos, a Libras é um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo, preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS, 2002 P.82).

Nesta perspectiva, este artigo busca apresentar a música como uma ferramenta de ensino da Língua Brasileira de Sinais a ouvintes, sendo a mesma um importante mecanismo de socialização, assim a música exercerá a função de um instrumento de ensino dinâmico, interativo e lúdico.

GODOY (2000) afirma que:

“[...] A arte escapa a qualquer censura. A arte nos remete à liberdade, à auto-estima, a arte não tem limites, não tem barreiras a não ser a do preconceito, da exclusão da injustiça. A arte desconhece diferenças, desconhece limites e, por isso mesmo, coloca-nos a todos em pé de igualdade” (GODOY, 2000, P. 39)

Desta maneira a música com seu caráter artístico, nos permite utilizá-la como um aparato pedagógico, com a finalidade de ensinar a Libras a ouvintes, possibilitando assim o conhecimento a cerca de uma nova cultura, proporcionando desta forma uma aproximação entre o surdo e o ouvinte.

O interesse por pesquisar sobre essa temática se deu a partir do contato com a Língua de Sinais como componente curricular do curso de Letras da UEPB, assim, após conhecer um pouco sobre o mundo do surdo, sua cultura, sua língua, surgiu a vontade de pesquisar a cerca do assunto, podendo contribuir desta forma para a expansão da língua de sinais, tornando-a acessível a todos.



Assim buscaremos mostrar também neste artigo a importância da Língua de Sinais na busca de um ambiente de interação entre surdos e ouvintes, e assim trazer a música como uma forma de metodologia para o ensino de Libras, mostraremos a importância de se aprender esta língua, e por meio da exposição de uma experiência com Libras apresentaremos a música como um recurso dinâmico que facilita a aprendizagem da mesma.

Deste modo, temos como Objetivo Geral: apresentar a música como instrumento e metodologia de ensino de Libras para ouvintes, promovendo o acesso ao conhecimento desta língua, como meio de aproximação entre surdos e ouvintes.

Como Objetivo Específico: mostraremos de que forma a música se torna uma ferramenta eficaz como suporte metodológico para ouvintes aprenderem Libras, essa constatação se dará através de uma experiência na graduação em Letras/ Português, na qual tivemos contato com a Língua Brasileira de Sinais. Dentre todas as metodologias utilizadas durante as aulas, a que nos chamou mais atenção foi a música, pois consideramos a mesma um recurso metodológico dinâmico, prazeroso e interativo, uma forma inovadora de se aprender uma nova língua, no nosso caso Libras.

O presente artigo está dividido em partes para que haja uma melhor compreensão do leitor, assim temos a Metodologia, tópico que apresentaremos os métodos que utilizamos para a construção do artigo, onde por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo iremos expor de que forma a música pode ser um eficaz recurso pedagógico para o ensino de Libras a ouvintes.

Em seguida temos a Fundamentação Teórica, onde teremos o tópico intitulado O Ensino de Libras como L2, veremos o que é o que Libras, como se deu seu reconhecimento como língua natural do surdo, apresentaremos o decreto 5.626/2005o qual estabelece fatores para a difusão da Libras, abordaremos ainda qual a importância de se aprender a Libras, o que ela proporciona no meio social.

Temos ainda os Resultados e Discussão onde através de um relato de experiência mostraremos os resultados obtidos, os questionamentos e impressões a cerca do tema em questão.

E por fim as Considerações Finais, onde sintetizaremos a cerca do objetivo do artigo, certificando sobre a eficácia da música como ferramenta para o ensino de Libras, e as Referências Bibliográficas.

## **2. METODOLOGIA**

Para que se tornasse viável o estudo através da música como instrumento do ensino de Libras, se fez necessário ir em busca de informações que possibilitassem a realização da mesma, isto é, eleger os métodos, as estratégias, os recursos que serão utilizados para a obtenção dos resultados. Assim Gil (1999) afirma que “o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento”, ou seja, desta forma conseguiremos as ferramentas necessárias para efetivação da pesquisa.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, de forma que apresentaremos a música dentro de um contexto educacional, utilizando-a como ferramenta pedagógica para o ensino de Libras a ouvintes. É justamente o que Triviños (1987) esclarece: “a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto”.

Primeiramente iniciamos como uma revisão bibliográfica, na qual buscamos informações acerca do tema, para que fosse possível desenvolver uma fundamentação teórica para a construção do corpo da pesquisa.

Em seguida houve um relato de experiência a fim de apresentar a eficácia da música como instrumento para o ensino de Libras a pessoas ouvintes, no qual descrevi os objetivos e as facilidades de aprender uma nova língua utilizando a música como recurso metodológico.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3.1 LÍNGUA DE SINAIS**

No Brasil os estudos sobre a Língua de Sinais iniciaram em 1981 com Gladis Knak Rehfeldt com “A Língua de Sinais do Brasil”, conforme confirma Quadros (2004), citado por Santos (2011): “são vários os linguistas e os estudos que tratam das línguas de sinais, dentre eles a autora destaca os estudos que foram iniciados no Brasil pela pesquisadora Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981)”, depois outra pesquisadora a Lucinda Ferreira Brito realizou pesquisas a cerca do assunto, as quais foram publicadas em formato de livro em 1995, intitulado de “Por uma gramática das línguas de sinais”. Podemos citar ainda outros estudiosos sobre o assunto: Karnopp (1994), Felipe (1993), Quadros (1995), a partir da realização dessas pesquisas, a língua de sinais começou a ser reconhecida no Brasil.

A Língua Brasileira de Sinais é a língua natural do surdo brasileiro, com capacidade de transmissão de qualquer conceito, abstrato, complexo, os falantes da língua de sinais podem conversar sobre todos os assuntos que envolvem a sociedade, assim confirma Rubio (2014):

As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas. Elas podem ser comparadas à complexidade e expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestos. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas Línguas. [...] (RUBIO et al, 2014, p.3).

Por ser uma língua natural e que surgir de maneira espontânea através da interação dos sujeitos surdos, é particular de cada comunidade, portanto não é universalizada, conforme cita Rubio (2014):

As línguas de sinais não são universais. Cada uma possui sua própria estrutura gramatical. A língua de sinais, assim como a língua oral é a representação da cultura de um povo. Países com a mesma língua oral possuem línguas de sinais diferentes. Um exemplo é o caso de Brasil e Portugal. Por mais que esses países possuam a mesma língua oral, possuem língua de sinais diferentes. (RUBIO et al, 2014, p.3).

A Língua de Sinais se diferencia das línguas orais no que diz respeito a sua modalidade, uma vez que as línguas orais são de modalidade orais-auditivas, e as línguas de sinais de modalidade gestuais-visuais, como bem aponta Rubio et al (2014, p.3 ): “[...] as línguas de sinais diferenciam-se das línguas orais porque se utilizam de um meio visual-espacial, ou seja, na elaboração das línguas de sinais precisamos olhar os movimentos que o emissor realiza para entendermos sua mensagem”.

A Libras possui os seguintes parâmetros: configuração de mãos- o formato que a mão irá assumir, ponto de articulação- o local onde é feito um determinado sinal, o movimento- o deslocamento que a mão irá fazer na realização de determinados sinais, alguns sinais irão apresentar movimentos outros não, orientação das mãos- a direção que a mão aponta na elaboração do sinal e por fim as expressões não- manuais, que compreende as expressões faciais e corporais, para Silva (2007, p. 28) as “expressões faciais são formas de comunicar algo, um sinal pode mudar completamente seu significado em função da expressão facial utilizada”.

Desta maneira estes cinco parâmetros são de extrema importância para se aprender a Libras, uma vez que por meio deles é possível realizar os sinais de forma correta e entender como se dá a realização dos mesmos.

### 3.2 O ENSINO DE LIBRAS COMO L2

Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, língua oficial do surdo brasileiro, a mesma foi reconhecida pelo legislativo a partir da Lei 10.436 de 24 abril de 2002 a qual reconhece e define a Libras. Segue o conteúdo da Lei:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (CONGRESSO NACIONAL, 2002).

Como dita em Lei a Libras é uma língua de modalidade, visual- motora, ou seja, ela é transmitida através das mãos e assimilada por meio da visão, como toda e qualquer língua a Libras também possui todos os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que uma língua requer.

Três anos depois, esta Lei foi regulamentada através do decreto 5.626/2005 no qual foram acrescentadas mais questões em benefício a pessoa surda, como bem cita Marques (2016):

O Decreto 5.626/05 regulamenta para que alunos surdos tenham a sua disposição a inclusão da Libras como disciplina no currículo escolar, aborda também a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, já a Língua Portuguesa para eles deve ser a segunda língua, como princípio uma educação bilíngue, como também a inclusão de Libras como disciplina curricular na Educação Superior na formação de professores e de fonoaudiologia seja obrigatório, e facultativo nos outros cursos de graduação. (MARQUES *et al*,2016, P.4)

Com este decreto, a Libras passou a ter um maior reconhecimento e visibilidade, fazendo com que mais pessoas pudessem ter acesso a mesma, proporcionando assim uma socialização entre surdos e ouvintes, uma vez que para interagir, socializar e aceitar o outro precisamos conhecer sua cultura, Strobel (2008, p.20) afirma que: “a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar”, assim a

Libras sendo este forte traço cultural, permite que através dela haja essa comunicação, interação e inclusão, pois a mesma é um grande instrumento de socialização.

Desta forma utilizar a Libras como L2 para ouvintes abre um novo horizonte para a difusão da Língua de Sinais e da cultura do surdo, gerando assim uma verdadeira interação entre ouvintes e surdos, contribuindo assim para a inserção do sujeito surdo na sociedade.

Como citado no decreto, a Libras deve ser conteúdo obrigatório na formação superior do professor, uma vez que o educador poderá receber alunos surdos em suas salas de aula, e para que possa acontecer uma socialização entre ambos, o professor precisa conhecer a língua de sinais, a cultura do surdo para que possa atendê-lo e incluí-lo de maneira eficaz em suas aulas, assim afirma Rossi (2010):

Ao ser reconhecida como disciplina no ensino superior, a Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, intelectual e social de seus usuários, ampliando-se para os atendimentos públicos da sociedade, impulsionando a inserção social do surdo, pois este poderá exercer sua cidadania participando de maneira ativa e consciente no meio social, já que sua Língua materna será respeitada e assimilada pelo meio social. (ROSSI, 2010, P.81).

Portanto é evidente a importância da inserção da Libras como componente curricular no ensino superior, pois além de possibilitar a difusão da Língua de Sinais Brasileira e da cultura do surdo, contribui de maneira expressiva para a construção de um espaço de inclusão, no qual o sujeito surdo seja inserido no meio social de forma efetiva.

Corroborando este pensamento Lebedeff, Santos (2014, P. 1074) afirma:

Entende-se que, ao ensinar a Libras para futuros professores, para além do ensino de uma língua propriamente dita, também se está contribuindo para a inclusão das pessoas surdas em nossa sociedade, tendo em vista a indissociabilidade entre linguagem e sociedade. Leva-se em consideração, portanto, as funções sociais da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na vida dos alunos.

Neste sentido ensinar Libras como L2 para os docentes em formação promoverá uma interação entre o futuro professor e o aluno surdo, possibilitando a comunicação entre ambos de forma a incluir o surdo de maneira ativa no meio educacional, visto que a Libras possui essa função social de aprendizagem, colaborando para a disseminação da cultura surda.

O contato com a Libras nas licenciaturas é de grande importância, como confirma Soares (2015): “percebemos que o ensino da LIBRAS é de suma importância para a preservação da identidade surda, bem como contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura das pessoas não ouvintes”.

Deste modo a Libras como disciplina afirmada em Lei, é uma necessidade para construção de um ambiente de inclusão, pois através da mesma é possível enaltecer, respeitar e propagar a cultura do surdo, construindo assim esse espaço de socialização entre surdos e ouvintes.

É perceptível que a Libras como segunda língua para ouvintes é um fator importante para construção de um ambiente inclusivo, assim percebemos a necessidade da Língua Brasileira de Sinais ser inserida como L2 desde as series iniciais, fato que propiciaria uma maior difusão da língua do surdo, e contribuiria para a ampliação de um meio social mais inclusivo.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante as nossas graduações tivemos a experiência de ter a Libras como componente curricular, isso ocorreu no quinto período do curso de Letras/Português, como firmada em lei, o ensino de Libras é obrigatório nos cursos de formação de professores.

No decorrer das aulas nos foi apresentada a teoria e prática da Língua, conhecemos um pouco das lutas dos surdos, a sua cultura, como também os aspectos históricos dos surdos, a legislação, as metodologias educacionais voltadas ao surdo, os artefatos culturais, toda a trajetória da língua de sinais, conseqüentemente aprendemos a prática de forma contextualizada, começamos pelo alfabeto manual que inclui nossa apresentação pessoal, depois as saudações e a cada novo encontro a professora nos apresentava novos sinais em diferentes contextos.

Ao longo de todo componente curricular, foram utilizados diversos recursos didáticos, como a literatura surda, vídeos, dinâmicas, realização de diálogos, a música, entrevista com um surdo, uma gama de ferramentas metodológicas para um melhor aproveitamento da disciplina, dentre todos os recursos metodológicos usados o que nos chamou mais atenção pelo seu caráter inovador foi a música, um instrumento eficaz no auxílio da aprendizagem como bem afirma Félix (2014, p. 18): “na contemporaneidade são muitos os estudos que comprovam a eficácia da música como ferramenta auxiliar em sala de aula em diversos níveis da educação básica e até mesmo no ensino superior”.

É visível que a música tem um caráter dinâmico, e interativo que facilita a aprendizagem de qualquer que seja a disciplina, na Libras ela vai funcionar de forma a ajudar na memorização da língua, fazendo com que o aluno internalize com mais facilidade os conhecimentos adquiridos, como também nos proporciona o uso das expressões faciais e dos demais parâmetros pertencentes a Libras, é justamente o que aponta Loewenstein (2012, p.21): “com a música cria-se um ambiente onde o aprendiz se expressa de maneira espontânea e expõe de forma natural seus conhecimentos sobre a língua-alvo para a análise do professor”.

Por ser um instrumento de ensino prazeroso tanto para o professor quanto para os alunos, a música proporciona um ambiente harmonioso para a construção do conhecimento, segundo Loureiro (2003): “a música favorece no processo de aprendizagem por se tornar um material riquíssimo que auxilia a prática pedagógica do professor”. É justamente o que nos foi possível observar no decorrer das aulas, quando tínhamos o contato com a Libras através da música, a identificação era imediata, pois tornava o conhecimento mais significativo contribuindo para a internalização da Língua de Sinais.

Assim, Ferreira (2002, p.9) afirma:

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana; também não é menos verdadeiro que, quando tem a música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original.

Deste modo, a música tem uma maior capacidade de fazer com que o conteúdo proposto seja assimilado com mais facilidade, era exatamente o que acontecia durante as aulas de Libras nas nossas licenciaturas, quando a professora nos trazia uma música traduzida em Libras, tínhamos mais facilidade de compreender o contexto do sinal nas colocações existentes na música, uma maior capacidade de assimilação dos novos léxicos aprendidos nos diferentes contextos expressos, além do mais este instrumento de ensino favorece a expressão e o movimento, parâmetros próprios da língua de sinais, assim Ferreira (2010, p. 13) confirma que: [...] “com o uso da música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas, na observação de questões próprias à disciplina alvo”.

Conforme ainda cita Bürman (2002):

[...] as canções constituem um recurso autêntico, flexível e lúdico que permite, mediante uma adequada exploração didática, criar contextos do uso da língua significativos para os estudantes. Seu potencial didático pode se analisar em relação com suas características como amostras da língua ‘em todos os níveis da análise linguística’, com os conteúdos culturais, e com o seu valor de desenvolvimento da

competência comunicativa, a partir de um trabalho integrado as destrezas (BÜRMAN et al., 2002, p. 84).

Como vimos ao longo de toda pesquisa a Libras é um grande instrumento de interação, a música por sua vez também mostra-se uma ferramenta interativa, capaz de fornecer neste sentido uma maior integração entre professor e aluno, nesta perspectiva citamos o RCNEI (1998, p. 49) que certifica que: “a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”.

Como forma de verificar a nossa aprendizagem no componente curricular Libras, nos foi proposto uma atividade prática com foco na literatura surda, onde a professora abriu uma exceção e acrescentou a música, nesta atividade teríamos que apresentar para toda a turma, uma poesia, piada, música, fábula, ou um conto em Libras, a atividade foi realizada em dupla, e a maioria dos alunos escolheram de forma imediata a música para apresentar, reforçando a ideia de que há uma identificação direta dos alunos com este recurso didático.

Reafirmando a ideia de que a música é um forte recurso na aprendizagem de uma nova língua, neste caso a Libras, Moreno (2011) citado por Loewenstein (2014) defende que:

o professor [...] pode e deve usar as músicas como parte de sua aula. Além de uma linguagem autêntica, as canções são facilmente obtidas e fornecem vocabulário amplo, e se estende a noções gramaticais, aspectos culturais e diversão para os alunos. As canções contribuem de maneira valiosa nas formas de falar, ouvir e praticar a língua dentro e fora da sala de aula. (MORENO, 2011, apud LOEWENSTEIN, 2014)

Ficou evidenciado aqui, como a música pode ser um eficaz instrumento pedagógico para o ensino de Libras a ouvintes, seu caráter interativo, dinâmico, prazeroso, fornece subsídios para que a aprendizagem ocorra de maneira mais intensa, assim por meio da experiência com a Libras obtida através da graduação, foi possível observar e analisar essa ferramenta de ensino, de modo a ir em busca de argumentos que comprassem o nosso pensamento acerca da música como aparato metodológico para o ensino da Língua de Sinais Brasileira a ouvintes.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música proporciona um leque de possibilidade sem relação ao ensino aprendizagem, desta forma fica nítido a sua eficácia como instrumento pedagógico no ensino de Libras como 2º língua.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais como L2 para ouvintes favorece a construção de um espaço de inclusão, espaço esse que vem sendo edificado aos poucos, “como um fenômeno sociocultural recente, a inclusão exige permanente esforço para a caracterização e compreensão de suas peculiaridades” (AZULAY, 2010)

Neste sentido, este artigo mostra como o ensino de Libras a ouvintes é de extrema importância para a difusão da língua do surdo, bem como favorece para a criação de um espaço de inclusão, e assim por meio deste trabalho oferecemos uma ferramenta metodológica eficaz para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, levando os professores a refletirem a cerca de um inovador instrumento de ensino, neste caso a música, como bem destaca Félix (2014) “a música é mais uma estratégia facilitadora no desenvolvimento da inteligência, na integração do ser e no aprimoramento de habilidades e competências exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem”.

É interessante perceber que mesmo em uma escala pequena, oferecer uma temática que aborde a Libras, divulga esta língua ainda tão pouco conhecida, e mais, nos leva a refletir sobre como seria transformador o ensino da mesma em todos os âmbitos da educação, não apenas sendo obrigatório nos cursos de formação de professores, começaria então a partir desta perspectiva a construção de um ambiente realmente inclusivo, com isso Azulay (2010) afirma ainda que: “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas”

Nesta perspectiva o ensino de Libras a ouvintes, através do uso da música como metodologia mostrou-se um eficiente instrumento pedagógico para o ensino da mesma, de forma a despertar no aluno um maior interesse pelo conteúdo, já que utilizá-la torna aprendizagem dinâmica, interativa, prazerosa, e os objetivos são alcançados de forma efetiva.

Assim, conforme mencionado, nosso artigo atingiu seu objetivo apresentado, evidenciando que a música pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino de Libras a ouvintes, levando em consideração os estudiosos do assunto e a exposição de uma experiência com a Libras durante a graduação, na qual a música foi utilizada como uma das metodologias de ensino.

## REFERÊNCIAS

AZULAY, C. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** / Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação Diva Albuquerque e Silviane Barbato. Brasília: Editora UnB, 2010.

BÜRMAN, Marta Gil.; BERGÉS, Manuela Gil Toresano.; MERINERO, Sonia Izquierdo.; PASTOR, Inés Soria. **Explotación multimidia de las canciones en clase de E/LE.** In: **Anais. X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza Del Español e Lusohablantes.** São Paulo, p. 84-9, 2002.

BRASIL - Lei Federal 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Presidência da República, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial curricular nacional para a educação infantil. V1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; JUNIOR, Wilson Oliveira. **A música como recurso didático na construção do conhecimento.** Bahia: Cairu em Revista, 2014.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 3. ed. SP: Contexto, 2002.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.A. Arte. **Jornada para as estrelas – Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos,** Brasília: 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. **Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras,** RBLA, Belo Horizonte, p. 1073-1094, 2014.

LOEWENSTEIN, Neide Maria. **A importância da música no ensino aprendizagem de espanhol.** Medianeira, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papirus, 2003.

MARQUES, Marcley da Luz; ARNAUD, Ana Paula de Andrade Rocha; SOUTO, Francinaide Maria de. **O ensino de Libras na Educação Inclusiva-** Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Campina Grande: 2016

MORENO, Tânia Aparecida. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias.** 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensinoda-lingua-inglesa-atraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/>>. Acesso em: 18 de dez de 2017

QUADROS, Ronice Müller. **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, 2004. 94 p.: il.

ROSSI, Renata Aparecida. **A Libras como Disciplina no Ensino Superior**. São Paulo: Revista de Educação, 2010.

RUBIO, J. A. S., QUEIROZ, L. S. **A aquisição da Linguagem e Integração Social: A LIBRAS como formadora de identidade do surdo**. São Roque – SP: Faculdade de São Roque, Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 5, nº 1, 2014. Disponível em <[http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi\\_atual\\_2014.html](http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html)>. Acesso em 20 de dezembro de 2017

SACKS, O Vendo vozes. **Uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SANTOS, Veronice Batista dos. **Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo**. Campo Grande, 2011.

SILVA, I.; et all. **Aprendendo Libras como segunda língua- nível básico**. Santa Catarina: Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET, 2007.

SOARES, Lidiane Alves; SILVA, Bruno Ferreira da; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. **O Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB: Uma Análise da Importância da Disciplina na Formação Docente**. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. Rio de Janeiro: 2015.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



**I SINEIL**  
I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **UM MODELO DE JOGO DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE PEDAGÓGICO E TECNOLÓGICO, NA PERSPECTIVA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Autor: Gilson Celso Rodrigues Filho  
(Faculdade Internacional da Paraíba)  
[gilsonfilhopb@alunofpb.com.br](mailto:gilsonfilhopb@alunofpb.com.br)

Coautor Alessandro da Silva Costa  
(Faculdade Internacional da Paraíba)  
[sandroasc1974@gmail.com](mailto:sandroasc1974@gmail.com)

Orientador: Marcos Túlio Gomes Silva Júnior  
(Faculdade Internacional da Paraíba)  
[mtgsjr@gmail.com](mailto:mtgsjr@gmail.com)

Coorientador: Ivanildo Félix Júnior  
(Faculdade Internacional da Paraíba)  
[Ivanildo.junior@fpb.edu.br](mailto:Ivanildo.junior@fpb.edu.br)

### **RESUMO**

O lúdico tem um papel importante na aprendizagem e na socialização, pois por meio dele a criança adquire motivação e habilidades necessárias à sua participação social. Os objetos educacionais lúdicos, em especial os jogos educativos, vêm a cada dia mais sendo produzidos com mais e mais tecnologias computacionais. Este trabalho tem como objetivo demonstrar um jogo de tabuleiro, através de um protótipo, classificado como objeto de aprendizagem, expondo suas características tecnológicas e pedagógicas. A metodologia utilizada para a realização do presente projeto foi apoiada no aprendizado baseado em projetos, na qual as atividades desenvolvidas referendaram a indissociabilidade entre teoria e prática. Metodologicamente a prática teve início com a apresentação do problema a ser resolvido conduzido por um aprendizado baseado em tecnologia com vista à solução para situações reais. Consideramos que o protótipo necessita de ajustes específicos para sua futura introdução no ambiente educacional e para estar em conformidade com as normas e atenda a requisitos mínimos de segurança. Pretendemos, como trabalho futuro, simular a utilização deste dispositivo em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Educação inclusiva. Tecnologia assistiva.

## **INTRODUÇÃO**

O lúdico tem um papel importante na aprendizagem e na socialização, pois por meio dele a criança adquire motivação e habilidades necessárias à sua participação social... Caracterizando-se como favorecedor da aprendizagem por meio das representações mais simples de uma realidade, sendo que o ambiente encoraja o aprendiz a manipular os seus objetos a fim de descobrir novos conhecimentos (CRISTÓVÃO, 2011). Os objetos educacionais lúdicos, em especial os jogos educativos, vêm a cada dia mais sendo produzidos com mais e mais tecnologias computacionais. Segundo Cristóvão (2011) normalmente, as ferramentas (ou aplicativos) não são construídas com propósito educacional, mas são utilizadas na educação por serem abertas e permitirem um uso mais amplo e para diversas situações, dependendo mais da familiaridade que o usuário tem delas. Pode-se afirmar então que, a utilização dos objetos de aprendizagem estimula a criatividade e a imaginação. Além disso, os OA's favorecem o dinamismo das aulas e a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos de forma lúdica e muitas vezes imperceptível, assim como ocorre durante o brincar (CAMBRUZZI; DE SOUZA, 2014).

## **OBJETIVO**

Este trabalho tem como objetivo demonstrar um jogo de tabuleiro, através de um protótipo, classificado como objeto de aprendizagem, expondo suas características tecnológicas e pedagógicas e levantando a proposta de sua utilização na educação infantil e inclusiva. Sua aplicação está direcionada ao ensino-aprendizagem de números, cores e formas geométricas, seu público-alvo são crianças na faixa escolar do 1º ao 5º do ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a realização do presente projeto foi apoiada no aprendizado baseado em projetos, na qual as atividades desenvolvidas referendaram a indissociabilidade entre teoria e prática. Metodologicamente a prática teve início com a apresentação do problema a ser resolvido conduzido por um aprendizado baseado em

tecnologia com vista à solução para situações reais. As tarefas foram orientadas para a construção colaborativa de conhecimento por meio do estabelecimento de um processo coletivo e dinâmico e que possibilitaram o constante movimento de ação-reflexão-ação.

Na etapa de construção do protótipo utilizou-se uma placa protoboard, um microcontrolador arduino uno, no qual foi realizado o upload de um código (algoritmo) que simula as faces de um dado através de uma sequência aleatória de um a seis, led's nas cores primárias amarela, azul e vermelha, um botão de acionamento tipo push button, resistores, um dispositivo sonoro buzzer e fios jumper's.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Tecnologia Assistiva**

A tecnologia assistiva (TA) tem características interdisciplinares voltadas a dotar a pessoa com deficiência, seja por incapacidade ou mobilidade reduzida, de uma melhor qualidade de vida. Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização (GALVÃO FILHO, 2009). O trecho abaixo nos faz entender, segundo as autoras Rocha e Castiglione (2005), a dimensão e as áreas de conhecimentos envolvidas na TA:

A Tecnologia Assistiva envolve tanto o objeto, ou seja, a tecnologia concreta (o equipamento ou instrumento), quanto o conhecimento requerido no processo de avaliação, criação, escolha e prescrição, isto é, a tecnologia teórica. Tem como áreas de aplicação: adaptações para atividades da vida diária; sistemas de comunicação alternativa; dispositivos para utilização de computadores; unidades de controle ambiental; adaptações estruturais em ambientes domésticos, profissionais ou público; adequação da postura sentada; adaptações para déficits visuais e auditivos; equipamentos para mobilidade; adaptações em veículos (ROCHA, CASTIGLIONI, 2005).

### **Educação Inclusiva**

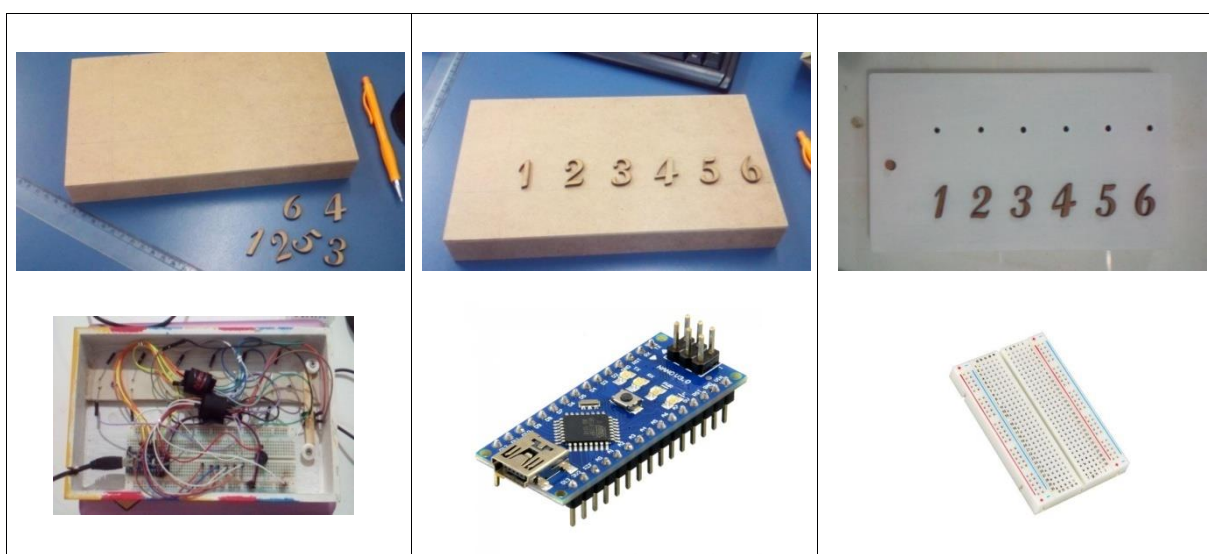
A educação torna-se inclusiva a medida que proporciona de forma plena a cidadania, reconhecendo e valorizando as diferenças e, acima de tudo rejeitando a exclusão gerada pelas relações: iguais versus diferentes e/ou normais versus deficientes.

O conceito de escola inclusiva, apresentado por Glats e Fernandes (2005), nos leva a uma melhor compreensão do que seja a educação inclusiva:

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Construção do Protótipo



### Classificação do protótipo

Merece destaque, enquanto resultado, o processo de classificação do protótipo que conforme Nascimento (2010) segundo especialistas da arte de brincar, os jogos e brinquedos podem ser classificados de acordo com suas competências e dessa forma garantindo a segurança das crianças.

A tabela 1 (ficha técnica), abaixo, apresenta a categoria, a aplicação, faixa etária, os objetivos e a classificação do protótipo, considerando, entre outros aspectos, a classificação proposta pelo ICCP (Centro Nacional de Informação sobre Brinquedos).

TABELA 1 – FICHA TÉCNICA

FICHA TÉCNICA	
<b>CATEGORIA</b>	BRINQUEDO EDUCATIVO JOGO EDUCATIVO
<b>APLICAÇÃO</b>	EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL DE GRAU LEVA
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	CRIANÇAS NA FAIXA ESCOLAR DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
<b>OBJETIVO</b>	FIXAÇÃO DOS NÚMEROS, DAS CORES PRIMÁRIAS E DAS FORMAS GEOMÉTRICAS BÁSICAS
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	ATIVIDADES INTELECTUAIS DIDÁTICO; OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO (INFORMÁTICO)

**FONTE:** Dados empíricos da pesquisa, 2017. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

## CONCLUSÃO

Consideramos que o protótipo necessita de ajustes específicos para sua futura introdução no ambiente educacional e para estar em conformidade com as normas e atenda a requisitos mínimos de segurança.

## TRABALHOS FUTUROS

Pretendemos, como trabalho futuro, simular a utilização deste dispositivo em sala de aula. Pois, necessário se faz entender suas funcionalidades, levantar suas regras de utilização, entender o contexto de utilização e as interações inerentes a ele e, por fim, entender as consequências de seu uso. Num segundo momento, promover um processo de avaliação e validação do dispositivo com a participação efetiva de professores, alunos e pesquisadores com vista a sua efetiva inclusão no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

CRISTOVÃO, H. M.; NOBRE, I. A. M. Software Educativo e Objetos de Aprendizagem In: **Informática na Educação: Um Caminho de Possibilidades e Desafios.** 1 ed. Serra : IFES, 2011, v.1, p. 127160.



CAMBRUZZI, Eduardo; DE SOUZA, Rosemberg Mendes. **O uso da robótica educacional para o ensino de algoritmos.** Anais do V Encontro Anual de Tecnologia da Informação, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.* 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/TA\\_dequesetrata.htm](http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm). Acesso em: Dez/2017.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** Revista Inclusão. MEC/SEESP, n.1. 2005. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em: Dez/2017.

NASCIMENTO, H.A.B. de F. **Jogos e Brinquedos e suas Classificações.** In: II JORNADA PEDAGÓGICA DA LALUPE, 2010, Ponta Grossa. Anais da II JOPED. Ponta Grossa: Universidade estadual de Ponta Grossa, 2010. disponível em: [http://www.joped.uepg.br/2010/anais/painel/20187\\_1\\_FINAL.pdf](http://www.joped.uepg.br/2010/anais/painel/20187_1_FINAL.pdf). Acesso em: Dez/2017.

RAMOS, P. E. **O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação.** MT: SEDUC, 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0s-novas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o.aspx>. Acesso: Out/2017.

ROCHA, E. F.; CASTIGLIONI, M. C. **Reflexões sobre recursos.** Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 97-104, set./dez., 2005.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UEPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **LITERATURA SURDA E O ENSINO DE LIBRAS: UM OLHAR PARA A CRIANÇA OUVINTE**

**SANTOS**, Raylla Samara Pontes dos.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
 rayllasamara@hotmail.com

**ARAÚJO**, Aline de Fátima da Silva.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
 line\_gbaraujo@hotmail.com

**RAMOS**, Jéssica da Silva.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
 jessica\_vramos@hotmail.com

**MUNIZ**, Tamyres Soares Targino.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
 tamyress02@gmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo versará sobre o ensino de Libras, numa perspectiva inclusiva da criança ouvinte por meio do suporte pedagógico aqui utilizado, a Literatura Surda, difundindo um olhar sobre o que é Libras e como é constituída a língua natural do surdo. Nosso objetivo é apresentar a Literatura Surda como suporte pedagógico para o ensino de Libras a crianças ouvintes, promovendo uma interação entre crianças ouvintes e o sujeito surdo, por meio de sua literatura. Nesta perspectiva, abordaremos conceitos acerca da Literatura Surda e quais os tipos existentes. Como aporte teórico, este trabalho fundamenta-se a luz dos pensamentos de STROBEL (2008), PERLIN (2004), KARNOPP (2010), LABORIT (1994), MOURÃO (2011) e GOLDFELD (1997). Neste viés, esta pesquisa surgiu de uma coleta bibliográfica, unida a uma intervenção pedagógica de caráter observatório-interativo, para assim levantarmos os dados relevantes para a efetivação e alcance dos nossos objetivos, sendo este o ponto alto da pesquisa, por meio desta intervenção, pudemos perceber que a Literatura Surda pode servir de ferramenta pedagógica para o ensino de Libras, pois, esta torna-se uma maneira lúdica, unindo teoria e prática, na qual envolveu as crianças ouvintes que aprenderam brincando e divertindo-se. Este instrumento pedagógico, instigou nas crianças ouvintes, o desejo de aprender um pouco mais sobre Libras, de modo que, durante a intervenção foi perceptível que os alunos ouvintes sentiram-se atraídos, além da consciência prévia da importância de aprender a Língua de Sinais, para promover a comunicação e inserir o surdo no convívio social.

**Palavras-Chave:** Libras. Criança Ouvinte. Literatura Surda.

## 1. INTRODUÇÃO

Imersos no século XXI, diante de tantas modificações, a tecnologia em alta, o mundo globalizado, ainda estamos distantes de uma sociedade igualitária. Perceber e aceitar o outro dentro de seus percalços ainda é um grande desafio. Nesta perspectiva, buscou-se compreender os avanços que vem ocorrendo ao povo surdo brasileiro ao longo de sua história, como também observar o acesso a Libras e a sua Literatura.

Neste sentido, este trabalho buscou promover uma linha de acesso entre o mundo surdo e as crianças ouvintes por meio da Literatura Surda, que surge com o intuito de promover uma facilitação de experiências literárias através de uma língua acessível, neste caso a Língua Brasileira de Sinais.

Com base nestes conhecimentos, Karnopp (2010) define:

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p. 161).

As crianças ouvintes conheceram um pouco da realidade dos surdos através da Literatura Surda, contribuindo de algum modo para a aproximação de ambos, trabalhando a partir da interação com crianças ouvintes, que conheceram um pouco do fantástico mundo da literatura para surdos de forma prazerosa e dinâmica, e assim, envolvendo-os e mostrando para as crianças ouvintes que é plausível a comunicação com surdos, onde viram que isso é possível, através da Língua Brasileira de Sinais.

Como pergunta norteadora, abordamos: Qual a importância da Literatura surda para o ensino de Libras a crianças ouvintes?

Sendo assim, apresentou-se como Objetivo Geral: Apresentar a Literatura Surda como ferramenta pedagógica para o ensino de Libras a crianças ouvintes, promovendo uma linha de acesso entre crianças ouvintes e o mundo do surdo, por meio de sua literatura.

Bem como identificar como Objetivos Específicos: Apresentar o conto “As Aventuras de Pinóquio”, interpretado em Libras e traduzido em Português na versão voz, para as crianças ouvintes, a fim de analisar se houve a compreensão e comparação entre as duas línguas, no intuito de verificar de que modo a literatura surda pode servir de ponte para aproximar a criança surda e a criança ouvinte, como também o acesso a Libras; Perceber e avaliar como se dará o contato das crianças ouvintes com a literatura surda, de tal modo a analisar se aceitarão as experiências como aprendizado para sua construção de vida enquanto

cidadãos pensantes; Identificar as contribuições que acarretará esta pesquisa para o sujeito ouvinte como também, ao ensino de Libras.

Para melhor compreensão do leitor, o trabalho está dividido em partes, tendo à “*Metodologia*” no primeiro capítulo, com uma descrição dos métodos utilizados para a execução desta pesquisa, em seguida, a “*Fundamentação Teórica*” em sua revisão de literatura, com o capítulo intitulado “*O Que é Literatura Surda?*”, onde definimos os conceitos, respondendo ao próprio título, como também informações do tipo: quando surgiu, quais os tipos e quais aspectos relevantes tornam essa Literatura Surda, diferenciada e tida como ferramenta pedagógica.

Por conseguinte, temos os “*Resultados e Discussões*”, onde relatamos o que ocorreu durante a intervenção feita na escola campo, quais objetivos foram alcançados, quais as impressões e questionamentos levantados, em contrapartida ao tema deste trabalho.

Por fim, as “*Considerações Finais*”, com uma síntese sobre o objetivo dessa pesquisa, informando a autenticidade da Literatura Surda como subsídio para o ensino de Libras a crianças ouvintes, e as Referências Bibliográficas.

## **2. METODOLOGIA**

Para que fosse possível este estudo, a respeito do uso da Literatura Surda como ferramenta para o ensino de Libras para as crianças ouvintes, fez-se necessária a busca de elementos que facilitassem e fornecessem informações e subsídios necessários para a efetivação do mesmo, ou seja, selecionar métodos e técnicas que foram aplicados para obter resultados satisfatórios dentro da pesquisa. Diante disto, citamos Gil (2008, p.,15) que afirma que: “Esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais.” Ou seja, para se obter as ferramentas nas quais nos ajudaram a alcançar os objetivos desejados.

Seguindo este viés, o presente artigo contou com uma pesquisa de campo, onde ocorreu a intervenção pedagógica, a fim de coletar informações necessárias para levantar dados, pois fizemos uma análise de caráter observatório e interativo, para então analisar de que modo a Literatura Surda pode aproximar de forma inclusiva, a criança ouvinte do mundo surdo.

Isso foi possível através de uma exposição, onde apresentamos o conto interpretado em Língua de Sinais e traduzido para Português na versão voz, de uma forma dinâmica e divertida, para que assim chamasse a atenção das crianças ouvintes e despertasse o interesse

de aprender. Inicialmente, partimos de uma pesquisa bibliográfica, onde foram levantados dados bibliográficos a respeito do tema, para que se tivesse um embasamento teórico necessário para estruturar a pesquisa. Foi um momento de muita leitura e levantamento de dados relevantes para esta pesquisa.

Por conseguinte, houve o contato direto com as crianças ouvintes, sujeitos indispensáveis da pesquisa, as quais, apresentamos a Literatura Surda através do conto “As Aventuras de Pinóquio”, instrumento base desta pesquisa, como também, fizemos uso de algumas questões orais para que tivéssemos ainda mais informações sobre esta experiência. Por fim, analisamos, os dados coletados, a fim de responder os questionamentos levantados neste trabalho e alcançar os objetivos aqui propostos.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 O QUE É A LITERATURA SURDA?**

Definir Literatura Surda ainda é considerado um pouco difícil, levando em conta o leque de possibilidades para conceituá-la. O que se sabe é que, o próprio termo nos leva a pensar na mesma como representações feitas pelos próprios surdos, traduzindo a partir delas, suas vivências, experiências em comunidade, relações, lutas, vitórias, conquistas, dando teor a sua cultura e identidade, como bem alega Mourão (2011), quando diz:

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para literatura surda. Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzida por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma de discurso – sem eles, não há representação surda. (MOURÃO,2011, p. 72).

Assim, pode-se compreender a Literatura Surda como representações de surdos, na busca pela sua própria identidade e espaço na sociedade, representações estas, que buscam originalidade e até mesmo recriações do que já existe.

Seguindo esta linha de pensamento, pode-se dizer que não se sabe ao certo quando a Literatura Surda surgiu, pois, tendo em vista que durante muito tempo o ensino de Libras foi restringido, o que não significa que a mesma não circulava dentre os grupos de surdos, considerando-se assim que, criações dos mais diversos gêneros textuais já existiam há muito tempo, não sendo reconhecidos pela descaracterização da língua e pela ausência dos meios tecnológicos da época, para registrar as obras.

Além do mais, a língua de sinais é gesto-visual, um dos fatores pelos quais não há tantos registros de pessoas surdas. Atualmente, essas obras são mais apreciadas através de

imagens de vídeos e Dvd's, ressaltando que também existe uma diversidade de registros escritos, através da escrita de sinais ou “sign write”, porém, precisa-se aumentar este acervo para que chegue a mais leitores. Citamos então Rosa (2006), afirmando que:

Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez. Pesquisar como se desenvolvem estes aspectos conjuntamente fará com que a expressão da arte e da literatura surda seja registrada em livros e em materiais midiáticos, capazes de manifestar a diferença linguística e cultural de surdos, através do caminho da autorepresentação. (ROSA, 2006, p. 59).

Delimitar os conceitos sobre Literatura Surda ainda é uma tarefa difícil, pois enquadra-se em diversas acepções explícitas ao contexto inserido. Como já citamos anteriormente, temos a concepção de Literatura Surda como os registros em Língua de Sinais por pessoas surdas. Não implica dizer que esta seja uma definição única e cabível, o fato é que, a Literatura Surda se efetiva dentro do meio cultural inserido, onde o sujeito não cria sozinho, sendo um trabalho em conjunto para a produção de significados.

Strobel (2009b, p. 62), define Literatura Surda como: “às experiências que o povo surdo passa, suas dificuldades e/ou vitórias das explorações e tiranias dos ouvintes, como reagem diante dessas situações; mostra também as ações de grandes militares e líderes surdos e valoriza suas identidades surdas”. Pensar em Literatura Surda é imaginar um universo mágico, cheio de fantasias, narrando registros de vida, experiências e aspectos de pessoas surdas. Rosa e Klein (2009, p. 2-3), em vista disso, afirmam que “a literatura sinalizada é uma expressão artística dos surdos registrados através de vídeos e a divulgação desse material em língua de sinais, mostra o enfoque de uma diferença cultural, que é própria dos surdos”.

A literatura surda é considerada um artefato cultural, pois a mesma consiste em fazer representações do indivíduo surdo, buscando enfatizar aspectos de sua identidade e processos socioculturais da comunidade na qual está inserido. A mesma encontra-se dividida em três estilos:

### TRADUÇÕES

Para entendermos o que é a tradução em literatura surda, nos ateremos ao conceito de “traduzir”, segundo Guerini (2008):

A palavra *traduzir* deriva do latim *traducere*, e segundo o dicionário *Aurélio* etimologicamente significa “conduzir além”, “transferir”. Atualmente, seu leque de significados é muito amplo e além do original “transferir” quer dizer entre outras coisas, também “transportar, transladar de uma língua para outra”, “revelar, explicar,

manifestar, explicar”, “representar, simbolizar”. *Traduzir* no sentido de “passar de uma língua para outra”, é uma metáfora do ato físico de transferir. (GUERINI, 2008, p.02).

Nesta perspectiva, cabe a compreensão de tradução, como passar algo de uma língua para outra, neste caso, tomar uma obra literária da Língua Portuguesa, por exemplo, e traduzir para Língua de Sinais ou vice-versa e interpretá-la. O profissional responsável por esta tradução e interpretação é o intérprete de Língua de Sinais, sendo este tipo de obra literária utilizada em nossa pesquisa.

### ADAPTAÇÕES

As adaptações nada mais são do que, utilizar obras já existentes e adaptá-las para a comunidade surda, onde podemos destacar que o enredo irá sofrer alterações para adaptar-se à realidade da comunidade surda, tornando-as mais próximas possíveis de sua vida, como também, geralmente seus principais personagens serão surdos dando mais ênfase as características, abordagem reais e representatividade, de sua comunidade.

A mais conhecida nesse contexto é a “Cinderela Surda” (2007):

Não sabemos quem contou esta história pela primeira vez. Ela foi sendo recontada entre os surdos e nós resolvemos registrar e divulgar este belo texto. A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. Nosso objetivo, neste texto, é recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda. Assim, esse livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais, conhecido também como sign writing. (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p.5)

### CRIAÇÕES

Já as criações, são produções puras e textos originais dos próprios surdos, narrativas que trazem suas próprias experiências, vivências em sua comunidade, fatos reais de sua vida. Um dos mais conhecidos é o livro: “Tibi e Joca” (BISOL, 2001), citado por Karnopp (2006, p.104):

Uma história de dois mundos (BISOL, 2001), que narra a história de um menino surdo em uma família com pais ouvintes que começam a usar a língua de sinais. O texto explora o visual (o desenho) e, além da história registrada em língua portuguesa, há um boneco-tradutor que sinaliza a palavra-chave que vai dando sequencialidade à história.

Nosso acervo de materiais literários não é muito extenso, mas é possível encontrarmos alguns clássicos da Literatura Brasileira, traduções e adaptações como: Cinderela Surda; Rapunzel Surda; Patinho Surdo; Alice no país das maravilhas; Iracema; O alienista; Adão e Eva; Os três porquinhos; Chapeuzinho vermelho; Dentre outras, demos ênfase em nossa



pesquisa ao conto “As aventuras do Pinóquio”, um clássico muito conhecido pelas crianças ouvintes.

O surdo está exposto e distribuído na sociedade, dentre os ouvintes, como bem afirma (WILCOX, 2005, p. 78), “todos são pessoas surdas vivendo em uma sociedade dominada pelos ouvintes”. Assim, ele se constitui de acordo com fatores relevantes, como: o meio no qual este faz parte, a cultura em que está inserido, ou seja, fatores estes que resultam diretamente no sujeito surdo sócio/histórico de modo pessoal.

Portanto, faz-se necessário ressaltar a importância da criança ouvinte está próxima da comunidade surda através da Língua de Sinais, entrelaçada a Literatura Surda, como forma de facilitar a interação, incentivar o bilinguismo e fazer com que a criança ouvinte perceba o surdo como um ser dotado de experiências e pertencente a um grupo linguístico distinto do nosso, mas que, existem possibilidades de nos inserirmos neste grupo linguístico, através da língua de sinais.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A presente pesquisa, apresentou-se através de uma intervenção pedagógica, onde utilizamos o conto “As Aventuras de Pinóquio”, interpretado em Libras e traduzido em português na versão voz, para uma turma de crianças ouvintes.

A mesma ocorreu no dia 11 de Setembro de 2017, em uma instituição privada de ensino, na cidade de Cacimba de Dentro, no Curimataú Paraibano. A instituição é a mais nova da cidade, com menos de 2 anos de atuação, porém tem crescido progressivamente e ganhado muito espaço na educação pela atuação e sistema de ensino.

A duração da intervenção foi de 1:15:00, tendo início as 09:45 H (nove horas e quarenta e cinco minutos) e terminou as 11:00 H (onze horas). A turma que nos serviu de suporte foi o 5º ano do ensino Fundamental I, a sala consta com 10 alunos, sendo 5 meninas e 5 meninos, todos ouvintes, com faixa etária entre 9 e 10 anos de idade. No dia da intervenção, apenas 9 alunos estavam presentes.

O conto que utilizamos conforme já citado foi “As Aventuras de Pinóquio”, interpretada em Libras por Nelson Pimenta professor surdo e traduzida em Português na versão voz, com duração de 00:15:50 (quinze minutos e cinquenta segundos).

Para iniciar a aula, fizemos o seguinte questionamento: Já imaginaram como seria se na nossa escola, ou até mesmo na sala de aula, tivéssemos um coleguinha surdo? De imediato todos, responderam: Não! Como íamos falar com ele? Daí então, passamos para uma breve



introdução sobre o surdo, onde explicamos as singularidades do sujeito surdo e que o mesmo possui uma língua pela qual pode se comunicar, que é a Libras.

Imediatamente, percebemos que as crianças moviam as mãos, indicando que os surdos se comunicavam através dos “gestos” e emitindo alguns sons com a boca. Nesse momento surgiu a indagação: “Eles são surdos-mudos não é tia?”. Passamos então para os esclarecimentos de que os surdos não se comunicam por gestos e sim por sinais que tem valor linguístico, como também não são surdos-mudos, pois os mesmos não falam porque não escutam, mas que possuem as cordas vocais intactas e que, não devemos utilizar essa expressão pois agrega preconceito. Estes são surdos, possuidores de uma língua diferente da nossa, uma língua sinalizada rica em expressões e conceitos.

Dois dos alunos, se pronunciaram expondo que na antiga escola que haviam estudado, havia um coleguinha surdo e que era muito “ruim”, pois ninguém entendia ele, além do mais, ele “só fazia barulho”, comprovando assim que ele não tinha nenhuma perda nas cordas vocais e era muito bravo por não conseguir ser compreendido.

Logo questionamos: Se vocês soubessem Língua de Sinais, iriam poder se comunicar com ele, será que seria diferente essa relação? Responderam que sim! Pois, eles iam poder conversar, ajudar nas tarefas, brincar e ele não ficaria mais bravo, e a comunicação fluiria. Em seguida, indagamos o que vinha em mente quando ouviam a palavra Literatura, e foram citando: leitura, livros, histórias, personagens e etc. E então, explicamos que os surdos também têm acesso a tudo isso por meio da Literatura Surda, através das historinhas traduzidas, adaptadas ou criadas, onde foi explicado um pouco sobre cada uma.

Perguntamos se as crianças conheciam o conto “Pinóquio”, todos já conheciam e começaram a expor as características do conto e do personagem, demonstrando total familiaridade, surgiu o espanto quando revelamos que eles iriam assistir o conto mas com um diferencial, seria interpretada em Língua de Sinais e traduzido para o Português na versão voz, todos ficaram ansiosos, esperando para ver como seria. Com o auxílio de um retroprojeter, o conto que era em DVD, foi lançado para as crianças. Ao decorrer da narrativa, observamos que todos prestavam atenção e tentavam sinalizar em alguns momentos, conforme exibia no vídeo. Terminando o vídeo, iniciamos alguns questionamentos.

A primeira pergunta foi sobre o que acharam interessante no conto, alguns disseram que era muito legal, outros que não entenderam nada, outros observaram a rapidez com que o ator sinalizava, que ele fazia muitas expressões com o rosto. A segunda pergunta foi se era difícil compreender e aprender Libras, todos disseram que era difícil, alguns disseram que precisava praticar muito para aprender e entender.

A terceira pergunta foi sobre qual sinal acharam mais fácil e qual o mais difícil. Imediatamente, a maioria citou como mais fácil o sinal de Pinóquio e Gepeto, o mais difícil eram todos os outros que não tinham entendido. Interessante perceber que alguns pensavam que haviam identificado o sinal do Pinóquio e Gepeto, porém haviam relacionado a outro sinal, muitos sinais eles remetiam ao momento em que o ator sinalizava, ou seja, na medida que ele fazia algum sinal, remetiam ao que o intérprete falava.

Em outro momento, foi realizada uma atividade relacionada a quarta pergunta, questionamos se eles gostariam de aprender um pouco mais sobre Libras, um dos alunos imediatamente disse que não, pois era muito difícil, os demais disseram que gostariam sim. Um deles, inclusive, disse que gostaria de aprender para poder conversar com um vizinho surdo. Ainda disseram que é difícil, mas, como para aprender a ler e escrever precisou de prática, aprender aquela língua também seria.

Após esse momento de exposições de opiniões, apresentamos figuras impressas dos principais personagens e alguns elementos do conto apresentado: o Pinóquio, Gepeto, Pepe, escola, circo, baleia, fada, Raposa, Dona Gata e menino. Relembramos os sinais, feitos no conto e sinalizamos em conjunto. Em seguida, entregamos uma cópia do alfabeto em Libras (Datilologia), para cada aluno. Impressionante como chamou a atenção das crianças, imediatamente estavam tentando sinalizar cada letra, tentando formar seus respectivos nomes.

Passamos então a formar os nomes dos personagens e dos elementos do conto, sinalizando letra por letra, foi o momento mais simplificado de fazer com as crianças. Em seguida, revisamos os sinais dos personagens e também sinalizando letra por letra do nome de cada personagem e elemento do conto. Para finalizar, fizemos uma foto onde todos fizemos o sinal de “desculpa”, representando o momento em que Pinóquio se arrepende de todas as travessuras.

A realização e o sentimento de missão cumprida foi perceber no dia seguinte, que uma sementinha havia sido plantada, as crianças chegaram mostrando que aprenderam formar seu próprio nome em Libras, por meio do alfabeto que havíamos dado a cada um e até que tinham visto outros vídeos no you tube.

Nesta perspectiva, citamos Souza (2014), onde afirma a importância das traduções literárias para a aproximação da criança ouvinte com o universo do surdo:

[...] além de efeitos estéticos, percebe-se que, ao serem traduzidos para línguas orais, eles podem constituir verdadeiras pontes de contato cultural entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, valorizando as potencialidades surdas e funcionando como ferramentas de esclarecimento cultural para os que não estão ainda familiarizados com as realidades existentes no mundo surdo. (SOUZA, 2014, p. 171).

Assim, reafirmamos o conceito aqui defendido de que a Literatura Surda é uma eficiente ferramenta pedagógica para o ensino de Libras, de tal modo que, é uma maneira lúdica onde as crianças ouvintes terão mais interesse em prestar atenção, aprender os sinais mais repetidos e pelo fato de já conhecer a história, tornou-se mais fácil relacionar os sinais.

É perceptível como as crianças ouvintes se sentiram atraídas pela Língua de Sinais e como elas aceitaram-na como uma diversão, como tiveram aquele momento como uma aula legal, diferente e lúdica. A cada sinal, quando o colega não acertava, ou quando um ajudava o outro a sinalizar, os sorrisos, a atenção, alguns mais ágeis, outros mais devagar, mas, todos tentando acertar e fazendo dentro de suas limitações.

Diante de tudo que foi exposto, percebemos que há consciência de que aprender a Língua de Sinais é uma forma de comunicar-se com o surdo para que eles não fiquem bravos por não serem compreendidos, nem se sintam excluídos do meio social. Isso nos faz refletir sobre como é importante a inserção de Libras como segunda língua no currículo escolar, de modo que, haveria aceitação e inclusão.

Esta pesquisa nos mostrou que é possível incluir o surdo no convívio de crianças ouvintes, como também é possível inserir Libras no currículo escolar, pois a aceitação e busca de mais conhecimento vieram naturalmente. Prova disso, foi a tentativa de aprender sinalizar seus próprios nomes e buscar mais histórias em Língua de Sinais.

Neste contexto, citamos Silva (2001):

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p.21).

O surdo é considerado bilíngue por ter a Língua de Sinais como primeira língua e desenvolve também o conhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, pois, o mesmo está inserido no convívio com outros surdos e também com ouvintes. Já a criança ouvinte, pode estar exposta a situação de ter contato com o surdo porém, estando inserido nesse contexto não é conhecedor e falante da Língua de Sinais, onde as escolas priorizam o ensino de outras línguas diversas, mas não percebem a importância da adesão do ensino de Libras, como um componente curricular que viabiliza a uma educação inclusiva.

Assim, compreende-se as dificuldades que a criança surda está exposta diariamente, a exemplo disso, a criança surda reconhecida e citada pelos alunos ouvintes, quando a descreveram como brava, por não conseguir comunicar-se com seus coleguinhas de sala, que eram todos ouvintes. De um lado, uma criança surda, não conhecedora de Libras, locada em uma sala de aula que cujos alunos se comunicam através da oralidade, de outro, crianças ouvintes, que apenas falam e escrevem, ambas não conseguem interagir, de tal modo, a criança surda não renderá em aprendizagem, nem tampouco quando se trata da interação, troca de conhecimento, aceitação e respeito mútuo.

Ficou evidenciado aqui, o quão favorável a Literatura Surda pode ser para o ensino de Libras a crianças ouvintes, pois podemos constatar que as próprias crianças ouvintes percebem a importância do aprendizado da mesma, para a inclusão da criança surda. Além disso verificamos a aceitação de algo que para elas é desconhecido, que é a Língua Brasileira de Sinais, identificamos a consciência em entender que apesar de ser difícil, é com a prática que essa língua vai sendo internalizada.

Sendo apenas uma intervenção pedagógica, ou seja, uma pesquisa de curto prazo, consideramos que os resultados obtidos foram consideráveis, diante do que esperávamos. Sendo assim, esperamos que, algum dia essa seja uma forma do ensino de Libras se expandir e chegar ao alcance de todos, vista como necessária, no intuito de inserir o surdo no convívio social, não apenas ser aceito, mas poder compartilhar experiências, comunicar-se, participar das decisões e ser um cidadão composto de criticidade e autenticidade.

## **5. CONCLUSÃO**

Diante das novas propostas educacionais, avanços e facilidades que a tecnologia oferece ao sistema de ensino, seria relevante pensar na formação do professor, ou seja, em sua trajetória na academia, afim de prepará-lo para encarar a diversidade do alunado que irá encontrar nas salas de aula de nosso país. E é na academia, onde essa formação começa a ter as bases e noções do que é a realidade de uma sala de aula heterogênea. Portanto, o sistema de ensino precisa nesse momento, de desenvolvimento do profissional em formação para prepará-lo, não somente para dar aulas, mas, para preparar cidadãos dentro de suas individualidades.

Neste sentido, esta pesquisa tem o intuito de fazer com que os profissionais repensem em suas práticas, afim de incluir crianças ouvintes ao convívio dos surdos, instigando os ouvintes a despertarem o interesse pela Língua de Sinais, através da Literatura Surda e para

isso, é preciso que o ensino de Libras seja incluído no currículo acadêmico dos profissionais, e no currículo das escolas de ensino básico, para que seja possível o ensino-aprendizagem de Libras em todos os âmbitos escolares.

Há de se considerar a importância das atribuições educacionais às crianças desde os primeiros anos escolares, fase de maior aceitação e facilitação do processo ensino-aprendizagem. Comprovamos a partir dessa pesquisa, que é possível utilizar-se da Literatura Surda para o ensino de Libras a crianças ouvintes, onde a mesma tomou uma proporção considerável ao despertar o interesse e curiosidades das crianças ouvintes.

Podemos compreender e informar por meio desta pesquisa e diversos autores, o conceito de Literatura como processo cultural, onde os sujeitos ouvintes e surdos encontram-se e configuram sua própria identidade, utilizando-se de experiências da sua vivência cotidiana, da interação com o outro, onde vai formando seu conceito de mundo a partir do reconhecimento do próprio eu, por meio de vários gêneros, nos quais passam a se reconhecer e se identificar com um determinado personagem ou próprio protagonista da vida real.

Deste modo, a formação leitora do surdo passa a tomar espaço na Literatura Surda, onde o mesmo passa a ser autor de sua própria vida, despertando sua imaginação, criatividade, senso crítico e incentivando sua atuação em sociedade, por meio de criações, adaptações ou traduções de obras literárias.

A importância maior disso tudo, é perceber a contribuição, embora tão pequena, para a divulgação da Língua Brasileira de Sinais, proporcionando as crianças ouvintes o interesse em aprender um pouco mais e buscando outros exemplos de Literatura Surda. O intuito em apresentar essa nova ferramenta pedagógica para as crianças ouvintes, foi além do nosso objetivo pois, além de despertar o interesse em aprender Libras, fez as crianças refletirem acerca do possível contato que ambas têm e/ou possam ter com os surdos, do quanto seria importante se tivessem a noção sobre a Língua de Sinais, para promover a comunicação.

A educação brasileira fala tanto em inclusão, onde se tem a ideia de que seja, somente retirar os alunos com particularidades das salas especiais e inseri-las nas salas regulares sem oferecer subsídios para que as mesmas cresçam, desenvolvam-se, aprendam, construam conceitos, interajam e acima de tudo, estejam socializadas com as demais crianças.

No que diz respeito o sujeito surdo, como inseri-lo sem que o mesmo tenha acesso a Língua Brasileira de Sinais, sem que o sujeito professor domine a mesma e até mesmo os demais alunos ouvintes. Como interagir e aceitar o outro sem ter conhecimento sobre a língua, impossibilitando o acesso e a efetivação da facilitação do processo de comunicação, socialização e ensino-aprendizagem. São questões que muito precisam ser avaliadas pela

educação brasileira, tratando de definir o termo “Educação Inclusiva” que muito deixa ainda a desejar, em sua aplicação.

Nesta perspectiva, a Literatura Surda, mostrou-se eficiente para o ensino de Libras às crianças ouvintes, despertando nos mesmos o interesse em aprendê-la de modo dinâmico e prazeroso, através de historinhas que já fazem parte do conhecimento prévio das crianças. Em particular, as traduções, que utilizam as histórias já existentes na Literatura e as traduzem para a Língua de Sinais, facilitando a compreensão por já haver o conhecimento da narrativa e incentivando o aprendizado de Libras.

Conforme já foi dito, nossa pesquisa alcançou o objetivo proposto, ao revelar que a Literatura Surda pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para o ensino de Libras a crianças ouvintes, tendo em vista que a mesma foi analisada, ou seja, aplicada em sala de aula de crianças ouvintes, para se chegar a conclusão aqui explícita, que por sinal foi muito proveitosa e demonstrou um alto nível de aprendizado e interesse.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira. PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **O Direito Do Surdo À Literatura: Por Uma Educação Literária Multimodal.** Linguagem em (Re)vista, vol. 10, n. 20. Niterói, jul./dez. 2015.

ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acessado em: 12 de ago de 2017.

APOLINÁRIO, Andréia Aléssio. **O que os surdos e a literatura têm a dizer?** Uma reflexão sobre o ensino na Escola Anpacin do município de Maringá/PR. Maringá, 2005.

BRASIL. Lei Federal 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Presidência da República, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília, 2015.

CANEPPELE, Guilherme Buhl. **Sistema de custos e análise de preços para uma indústria de confecções.** Três Passos, RS, 2012.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez E Bilinguismo: Perspectivas, Possibilidades e Práticas Na Educação Para Surdos.** Salvador, 2010.

CUNHA, Erika Juliano; LIMA, Renato da Silva. **A abordagem sócio-interacionista e a teoria do construtivismo como bases para a simulação de conceitos logísticos em salas de aula.** Bauru-SP; 2004.

Declaração De Salamanca E **Enquadramento Da Ação Na Área Das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso E Qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <redeinclusao.pt/media/fl\_9.pdf>. Acesso em: 06 de Out de 2017.

FERREIRA, Rita Wanderline; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **A importância da Literatura Visual no Processo de Ensino-aprendizagem do(a) Aluno(a) Surdo(a)**. 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br> Acesso em: 09 de Set de 2017.

GAVA, Águeda Aparecida. **Breves Considerações Sobre A Literatura Surda**. “Considerations For Deaf Literature”. 2015.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Florianópolis, 2008.

KLEIN, Alessandra Franzen. **Uma proposta bilíngüe na educação Infantil: Libras-Português**. Horizontina, 2011.

LACERDA, Lúcia Loreto; MORAIS, Cristina Richter Costa. **O Ensino Da Língua De Sinais Para Crianças Ouvintes: Uma Proposta de Bilinguismo às Avestas**. Curitiba, 2013.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes; **Adaptação e Tradução em Literatura Surda: A Produção Cultural Surda Em Língua De Sinais**. [S.I]: Portal Apend Sul, 2012. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br). Acesso em: 23 de Mai de 2017.

MORENO, Sandra Cristina Silva. **A Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola Regular**. 2017. Disponível em: [www.pedagogia.com.br](http://www.pedagogia.com.br). Acesso em: 26 de Ago de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **“Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico”**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. **A Importância Da Literatura Infantil Em Libras No Desenvolvimento Infantil**. Ed. Arara Azul; edição: N°20; 2017.

SLOMSKY, Vilma Geni. **Educação Bilíngüe para Surdos: Concepções e Implicações Práticas**. 1º Ed. (2010), 2º reimpr. Ed. Juruá. Curitiba, 2012.

STUMPF, Marianne Rossi. QUADROS, Ronice Müller de. LEITE, Tarcísio de Arantes. **Estudos da língua brasileira de sinais**. Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. COELHO, Ivan Ivic. PEREIRA, Edgar. **Recife: Fundação Joaquim Nabuco**, Editora Massangana, 2010.





# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

## **Eixo 2: GT 02 - LETRAMENTO (S): FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO**

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria do Carmo Aguiar  
de Melo Neta*



## EIXO 2, GT 2

*Este Gt compreende o debate sobre o letramento a partir das práticas de leituras e escritas, mas, sobretudo a partir da óptica do sujeito que possui limitações na aprendizagem. Dessa forma, fomentaremos a discussão o letramento como princípio básico para o respeito à cidadania no espaço escolar, contribuindo com a formação docente para lidar com este novo contexto. Delineou discussões sobre Inclusão; Formação Profissional; Letramento(s); Interdisciplinaridade; Cidadania e Espaços Sociais.*

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria do Carmo Aguiar*



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UEPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **LETRAMENTO: BASES PARA O ENSINO INCLUSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos<sup>27</sup>  
 Nadja Maria de Menezes Moraes<sup>28</sup>  
 Maria do Carmo A. Melo  
 Rosilene Felix Mamedes (PPGL-CNPq)

### **RESUMO:**

A educação possui um importante papel na vida de qualquer ser humano, visto que tem início no nascimento e se prolonga até a morte. É por meio do aprendizado que um indivíduo consegue desenvolver os comportamentos necessários para sua convivência no meio social. Nessa perspectiva a escola é o espaço, formal, onde cada indivíduo irá compartilhar saberes. Entretanto, algumas inovações vêm sendo necessárias para uma maior eficácia dos conteúdos explanados e também para que ocorra a inclusão de todos. A maior das mudanças está relacionada ao novo perfil do professor. Esse profissional precisa estar voltado para a realidade do alunado, buscando conciliar conteúdo a fatos do cotidiano. A palavra a ser enraizada é construção e não reprodução. Ao quebrar os paradigmas tradicionais, o processo ensino-aprendizado ocorrerá de forma agradável e eficaz. Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre o perfil do professor de língua portuguesa no ensino médio e suas práticas de letramento na sala de aula.

**Palavras-chaves:** Professor. Língua Portuguesa. Letramento.

### **INTRODUÇÃO**

O professor precisa ser um facilitador do processo constante de formação cidadã. Seu objetivo deve estar voltado para preparar o estudante para utilização dos

---

<sup>27</sup> Licenciada em Letras/Português pela UEPB e Especializanda em Neuropsicopedagogia pela Universidade Maurício de Nassau;

<sup>28</sup> Graduada em Pedagogia pela UNA VIDA – Universidade Estadual Vale do Acaraú e Especializanda em Neuropsicopedagogia pela Universidade Maurício de Nassau.

conhecimentos adquiridos na escola ao seu favor na vida diária. Na verdade para conseguir sucesso nessa profissão é necessário comprometimento, desejo pelo novo e interatividade com o contexto social de cada aluno. Assim, as práticas em sala de aula não estarão distantes das transformações que passa a sociedade, sejam elas culturais, econômicas, políticas ou sociais. A prática social de leitura Soares (2009) definiu o fenômeno de letramento como sendo uma prática de cunho social, que está ligada diretamente com as habilidades da leitura e da escrita, em que os sujeitos se desenvolvem em seu contexto social.

Nessas palavras a autora não deixa dúvidas sob o comportamento do profissional comprometido com a construção do saber. Cada indivíduo é autor de sua história. Nessa concepção, o professor já não é mais aquele que apenas ensina, mas que aprende permanentemente, numa relação professor-aluno horizontal, recíproca e dialética. Na qual não há lugar para o autoritarismo, visto que ambos envolvidos no processo aprendizagem vão trabalhar os conteúdos a partir da realidade cultural e social dos indivíduos, tendo como base os questionamentos e argumentos que até o silêncio proporciona.

É imprescindível dizer aqui, que o sistema educacional brasileiro vem melhorando consideravelmente nos últimos anos em: qualificação profissional, estruturas escolares e recursos didáticos pedagógicos, práticas inclusivas. Entretanto, ainda fica perceptível um desinteresse inquestionável por parte do alunado que desiste dos estudos antes mesmo de concluir o ensino fundamental e médio. E as polêmicas disseminam-se ainda mais quando o tema é aula de língua portuguesa, qual a causa de tanto repúdio? Werneck (1998, p. 13) afirma: “[...] Creio que ensinamos demais e os alunos aprendem cada vez menos! Aprendem menos porque os assuntos são a cada dia mais desinteressantes e desligados da realidade dos adolescentes.”

Argumentaremos neste trabalho, quais os possíveis erros do sistema educacional brasileiro. E quais as soluções propostas por renomados teóricos da área. O nosso objetivo é ampliar os conhecimentos didáticos dos leitores para que esses possam perceber que é possível, na prática, um ensino de língua sem as práticas de decorar regras gramaticais, pois ela só é válida por alguns instantes sendo logo após esquecida.

### **Um ensino inovador**

Sabemos que para ministrar uma boa aula é necessário que o professor esteja seguro em relação ao conteúdo a ser tratado, isto é, que conheça o assunto de modo a conduzir

discussões produtivas e orientar processos de descoberta por parte dos alunos. Contudo, entre sentir-se seguro e ser capaz de esgotar o assunto há uma longa distância.

Dizemos isso por perceber que os aprendizes estão saturados com métodos de ensino tradicionalistas, que priorizam o professor como “único mestre detentor do saber”. Esquecendo-se que os educandos também podem contribuir para a construção de conhecimentos. Ao repensar essa forma autoritária de centralizar o conhecimento, os professores conquistarão a credibilidade do alunado e poderão levá-los a outros lugares através da imaginação e da busca pelo saber. Segundo Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Partindo dessa perspectiva a aula deverá ser um momento que induza a busca, o questionamento e o compartilhamento de informações e pensamentos entre o professor e o aluno, sempre com o intuito de construir uma sociedade mais desenvolvida e organizada com uma pluralidade de conhecimento. Weis (1987, p. 212) traz uma visão bastante interessante a cerca da aprendizagem dos alunos corroboramos quando diz que:

Cabe à escola conhecer o modelo de aprendizagem de cada aluno para poder ampliá-lo ou reformá-lo. A partir da análise dos aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais o professor terá condições de identificar como o aluno pode aprender e como realmente aprende que recurso mobiliza o que já foi conhecido e como se utiliza o que conhece, quais são seus interesses e motivações. Identificar o aluno através do seu modelo de aprendizagem significa compreender o que pode servir de atrativo ou de reforço para ação educativa (WEIS, p. 212).

Nos métodos tradicionais de ensino colocava-se o professor como o centro e o aluno, por sua vez, seria tratado como um simples produto do processo educacional. Desse modo, a passividade das crianças no processo de ensino esperada pelas escolas tradicionais não sairia da teoria, visto que no processo de aprendizagem se exige uma interação intelectual; portanto, ou ocorre uma ação em busca do saber por parte do aluno ou então não ocorre aprendizado. Os alunos precisam ser motivados a buscar o conhecimento. Franco (1995, p. 11) esclarece:

[...] nós vemos muitas vezes professores que não se propõe, por exemplo, a alfabetizar. Pegam uma cartilha e a seguem ao pé-da-letra. Comumente o resultado de tal empreendimento é bastante desastroso. O professor se apegando na metodologia (muitas vezes chamada de ‘processo de alfabetização’) e esquece que cada aluno pode estar vivenciando aquelas aulas de uma maneira particular.

Fica perceptível nas palavras desse autor que o ensino de língua portuguesa contextualizado e interativo faz com que o educando sintam-se despertado a conceber e participar no ambiente escolar. Ora, se a Teoria Construtivista defende justamente que o indivíduo vai aprendendo a partir do momento em que assimila as coisas, no desenrolar da experiência; o papel do professor é produzir esse conhecimento de uma maneira não imposta, mas que instigue o interesse no aluno de buscar e cada vez mais, consiga desenvolver a sua mente e produzir novos saberes.

Em nosso campo pedagógico, citamos Coll & Solé (2006, p. 19) quando eles afirmam que “Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender”. Segundo Ferreira e Teberosky (2000) *apud* Bezerra e Oliveira, (2012, p. 92).

As crianças “leem” símbolos diferentemente dos códigos adultos, seguindo hipótese que vão formulando e reformulando com o tempo. As ideias formuladas pelas crianças compõem uma sequência que se inicia na hipótese pré-silábica (não relaciona grafia com som), depois ocorre a elaboração da hipótese silábica (em que há uma relação da grafia com o som), para fechar o ciclo na elaboração da hipótese alfabética quando compreendem as letras como representação de sons menores que a sílaba[...].

Assim, podemos perceber a deficiência no aprendizado dos alunos porque os seus mestres não ensinam de acordo com o ponto de vista citado. Ora, se o aluno é obrigado a ouvir tudo o que o professor tem a falar, sem chances de ser ouvido, para assim, de acordo com as suas assimilações de conhecimentos, produzir e desenvolver determinado saber a cerca do conteúdo que está sendo trabalhado, o educando não sentirá a menor vontade em interagir durante a aula.

É imprescindível retratar nestas linhas que infelizmente o ato de decorar ainda é utilizado por vários estudantes até se formarem. O educar dessas escolas se distancia do sentido de educar de Freire (1996, p. 29):

[...] viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9394), ano de 1996, destaca que o professor deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Artigo 22). Então, o educador tem essa função de introduzir o estudante na descoberta e prática de valores em que se atribuem um sentido à educação, o que será efetuado por intermédio do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, os professores devem, a partir do diálogo, acreditar no potencial do aluno. Segundo Bakhtim (1997, p. 73)

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Ou seja, não basta saber como se constrói o conhecimento, é necessário proporcionar aos alunos uma autonomia dinâmica que contribua na construção de uma sociedade organizada e desenvolvida.

Esse autor nos possibilita refletir acerca de como o professor deve trabalhar com a educação, o ser professor, com a responsabilidade de ensinar e aprender, buscar saber, dar maior valor para a experiência que o aluno possui, aplicando o ensino baseado na perspectiva construtivista.

Até o momento se falou a respeito do que o professor precisa fazer para melhorar a qualidade do ensino, embora saibamos que esse processo não se dar exclusivamente pela imposição do mesmo. Dessa forma, os pais dos alunos esperam que os mestres, a qualquer custo, implantem o conhecimento nos aprendizes, sem se preocuparem como o alunado está contribuindo para a absorção dos conteúdos; com relação a esse fato, discorre Werneck (1998, p. 94) “o trabalho não é para ser feito exclusivamente pela escola, é também problema da família, dos alunos, das direções, dos professores, de todo o conjunto que trabalha em responsabilidade”.

Assim, o autor retoma o diálogo entre os interessados no ensino-aprendizagem. Aos pais cabe à orientação e o estímulo pelo novo; aos próprios alunos, arcar com as responsabilidades e os deveres; a direção escolar prezando sempre por uma boa qualidade no ambiente, e aos mestres, propiciar sempre o conhecimento de uma maneira interativa.

Referente aos mestres, Machado em uma entrevista concedida pela *Nova Escola* (2001, p. 21), afirma que “dois fatores contribuem para que a criança se interesse pela leitura, curiosidade e exemplo. Assim é fundamental ao professor mostrar esse interesse”.

No tangente a utilização de novas metodologias, o professor dispõe de recursos tecnológicos inovadores e que podem despertar interesse nos aprendizes, basta utilizar-se deles sempre que possível. Os estudantes de licenciatura, em especial, devem entender a grande importância desses como aliados ao conhecimento.

O computador, direcionado pedagogicamente pelo professor no processo de ensino pode ser acatado como um recurso bastante eficaz para o processo educativo, pois ajuda a “[...] desenvolver o senso crítico do aluno, ensiná-lo a pensar melhor, aguçar suas faculdades de observação e pesquisa, sua imaginação, sua memória e os novos horizontes de sua comunicação” (ANTUNES, 2001. p. 63).

Como mencionado acima o autor destaca que esse recurso pode se viabilizar enquanto instrumento didático pela sua ampla capacidade de atrair pessoas. Apresentações de slides, vídeos, tudo o que tiver alguma relação com o conteúdo da aula pode e deve ser utilizado; assim, o aluno ficará encantado com as diversas maneiras que o professor utiliza para ensinar.

Diante dessa nova forma pedagógica de educação, as tecnologias oportunizam as escolas uma renovação na maneira de trabalhar os conteúdos programáticos, disponibilizando ao educando eficiência na construção do conhecimento, transformando a aula em um espaço real de interação, de troca de resultados.

Nesse novo contexto, surgem outros espaços entre os muros da escola. Representando uma diversidade de lugares de ensino-aprendizagem para além das salas de aula. E o professor atuará como mediador do ensino, proporcionando a formação da identidade do aluno, seu desenvolvimento da capacidade crítica e de sua autoconfiança, além do despertar da criatividade.

Freire (1996, p. 29) defende que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino”; levando o mestre a refletir que ele deverá buscar práticas que contribuam para a formação do sujeito e assumindo-se como integrante nesse processo de absorção de

conhecimentos, procurando novas ideias e se propiciando sempre as possíveis mudanças. Assim, as técnicas do ensino terão um melhor desenvolvimento e qualidade.

### **Um novo ensino de gramática na escola**

Deve-se ter em mente que a língua é compreendida como algo que se encontra em constante transformação visto que essa é recriada a cada momento, conforme as necessidades de seus falantes. Portanto, o aprendiz deve ser motivado e estimulado a entender o processo de ensino de gramática o relacionando a seu cotidiano e experiências.

O objetivo do ensino da língua portuguesa não deve ser limitado ao ensino das regras e estruturas da gramática; deixando as fundamentais partes do estudo que são justamente a língua e seus diversos modos de comunicação. Conforme Bagno (1999, p. 52)

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficialmente, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultados naturais das forças internas que governam o idioma.

Estudar a gramática é de suma importância e necessita existir, visto que o educando reconhecendo as estruturas que compõem a língua conseguirá usá-la de modo mais simples e coerente. Parece claro que ensinar gramática não deve ser a prioridade das aulas de Língua Portuguesa. E se este for o objetivo o máximo que o professor conseguirá, caso insista nesse tipo de prioridade, é um alto índice de rejeição. Como alerta Neves (2002, p. 238):

É preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente como atividade de exercitação da metalinguagem [...] consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação (estruturção/representações/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas), e de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, alguns conhecimentos do que se considera bom uso da língua).

Dessa forma devemos sempre procurar meios e métodos para conseguirmos trabalhar da maneira mais simples e de modo compreensível o ensino de gramática em sala de aula, pois ocorre certo receio por parte dos alunos quando se fala em gramática devido às práticas já



utilizadas que não valorizam a interação entre este e as estruturas gramaticais e sim apenas aprende-las de forma solta sem criticidade e funcionalidade. Pois, de acordo como Cagliare (2002, p. 97) descreve, “o grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo”.

É óbvio que os docentes têm particularidades a serem cumpridas dentro do ensino de gramática, desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos é um papel que requer muita preparação e ânimo para seguir na empreitada. Sobre o que querem os docentes nessa premissa postulada, (TRAVAGLIA 2001, p.107) discorre algumas linhas:

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua [...] é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”, aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa.

O comprometimento do professor, como se observa, é justamente provocar essa interação comunicativa, e que ela desperte certo furor no aluno, mostrando para esse quando e como a língua se diferencia de acordo com o contexto que a usamos. Mesclando sempre a diferenciação existente na oralidade e na escrita da língua portuguesa. Dessa forma é pertinente utilizar recursos que priorizem e manifestem a contextualização da língua e sua interação dentro das diversas formas de comunicação.

Outra vertente ainda visível a críticas é o fato de alguns professores de língua portuguesa utilizar-se dos textos para um pretexto do ensino de gramática. Continuam nas regras colocando em supremacia a gramática normativa, mas camuflam essas ideias ao utilizarem do texto frases ou palavras isoladas. Sem a devida interpretação do real sentido e distinção do uso da palavra segundo o contexto do momento. Para Soares (2001, p. 106), a alfabetização precisa andar em conjunto com o letramento. Com isto ela afirma que

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem [...] (SOARES, 2001, p. 106).

É importante ressaltar que é preciso sim ensinar gramática na escola, mas não somente gramática. Os alunos necessitam de professores que acreditem no seu potencial e não os aprisionem a exercícios de fixação descontextualizados. Não existe mais lugar para regras de classes de palavras isoladas, como se elas possuíssem formas fixas. Ao quebrar esse paradigma as aulas de língua portuguesa seriam mais produtivas e participativas. E os alunos iriam parar de alimentar a ideia de que português é difícil e o professor dessa disciplina sabe tudo de gramática. Segundo (POSSENTI, 2011 p. 22)

Outra simplificação: em geral, esperamos que alguém que sabe gramática tenha todas as respostas. Com Por razões que seria interessante analisar ouvimos todos os dias economistas cheios de dúvidas (e alguns com certeza demais), meteorologistas que não fazem previsões arriscadas, médicos que dizem que cada caso é um caso e que aguardam para ver se a medicação fará ou não efeito [...] por que esperar que os professores de português devem saber de tudo, e de improviso? [...]

Na verdade, o motivo dessa certeza quanto ao professor de português dar-se justamente porque a escola ensina as mesmas regras gramaticais do ensino fundamental ao ensino médio. Tudo se explica em certo e errado, não existe um ensino de gramática voltado para os diferentes domínios de gramática ou ainda o porquê das línguas mudarem ou se relacionarem entre si.

Sendo assim acreditamos em um ensino de gramática inovador, que justifique a utilização das regras e capaz de atender de perto seu falante. Em que serão trabalhadas palavras e seus sentidos. Textos e suas interpretações. Isto desembocará em uma escola que mais alunos se interessam pelo estudo da sua língua e não a repudie pelo estudo das regras privilegiadas, que na verdade não é o suficiente para englobá-la. Conclui-se que há, antes de tudo, a necessidade de uma organização curricular diferenciada para atender para a realidade linguística dos nossos alunos.

## Considerações Finais

O processo de ensino aprendizagem tem o objetivo de levar o indivíduo, a fazer uso da leitura e da escrita para o seu convívio social. Mas, para que esse processo de transformação ocorra, é necessário que o professor tenha como principal objetivo a construção do conhecimento, afim de que sejam investigadores de se mesmos, sejam capazes de investigar o todo, e propor sugestões que impliquem em novos conhecimentos.

O educador tem que ter um perfil mais competente, menos dominador. Estar sempre interagindo, compreendendo melhor o aluno, suas necessidades e seus comportamentos. Visto que, hoje em dia, eles interagem mais, são mais espertos, curiosos, ativos, estão sempre buscando novos desafios, aprendem com mais facilidade, tem mais acesso ao mundo tecnológico, o que ajuda ainda mais no seu desenvolvimento.

Sendo assim, os profissionais precisam estar preparados para transmitir de forma mais conveniente o assunto proposto, fazendo com o complexo se torne fácil. Entender melhor os estímulos de cada um, para assim, os envolver sempre novas metodologias.

O professor tem se utilizar de metodologias de ensino, relacionando formas de conteúdos a práticas cotidianas, envolvendo os alunos em atividades do seu cotidiano, estimulando sempre o seu processo de exploração.

Relacionar o cotidiano do aluno com o ambiente escolar é um importante estimulador e facilitador da aprendizagem, afastando vários tipos de atividades que não oportuniza uma aprendizagem significativa.

A construção do conhecimento só será possível, se o professor for intencional no uso de suas metodologias. Desenvolvendo sempre um ambiente onde o aluno seja, ouvido, visto e aumente a sua capacidade de desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, L. Tamar Silva; OLIVEIRA, Estela L. Gaspar. *Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa: (com números e exercícios)*. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- COOL, César; MARTTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. (org.). *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- FRANCO, Sergio Roberto Kieling. *O construtivismo e a educação*. 4. ed. (revisada e ampliada). Porto Alegre: Mediação, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Produção Textual e análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAZAROTTO, Luiz Fernando. *Manual da gramática: guia prático da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2004.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática-história, teoria, análise e ensino*. São Paulo. UNESP, 2002.
- MACHADO, A. M. *A leitura deve dar prazer*. In: Nova Escola: a revista de quem educa. São Paulo, ed. 16, n. 145, set. 2001, p. 21-2.
- POSSENTI, Sírio. *Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*. 1.ed. São Paulo. Parábola editorial, 2011.
- SARMENTO, Leila Lauer & TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 1º e 2º graus. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Câmara dos Deputados, *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, 5 ed. Brasília: Centro de Documentação e informação. Edições Câmara, 2010.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

WERNECK, Hamilton. *Ensinamos demais, aprendemos de menos*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Considerações sobre a instrumentalização para o diagnóstico*. In: Scoz, Beatriz et al (org.). *Psicopedagogia; o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.



**I SINEIL**  
I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## MULTILETRAMENTOS, LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
adriana.korrea@gmail.com

ALMEIDA, Natália dos Santos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
nataliaalmeida.edu@gmail.com

### RESUMO

Em face da influência que a tecnologia no cotidiano das pessoas na atualidade, a escola precisa superar as práticas de ensino pautadas no quadro e papel, contemplando os *tablets* e *smartphones* utilizados por um número crescente de usuários de várias idades. A interação com a tecnologia interfere nos meios de se comunicar e aprender gerando novos gêneros, chamados de gêneros digitais e que, pelas linguagens envolvidas (som, imagem, palavras) exigem multiletramentos. Neste sentido, considerando que o letramento corresponde às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, os multiletramentos, utilizando ou não a tecnologia, pressupõem a utilização de diferentes semioses no processo comunicativo, apropriando-se assim de diferentes suportes disponíveis no mundo conectado. Este trabalho tem como objetivo de apresentar a experiência de duas atividades de ensino de Libras na universidade, utilizando-se do celular na construção coletiva dos gêneros apresentação pessoal e apresentação da família, destacando as habilidades desenvolvidas pelos educandos neste processo, bem como a interação dos alunos com a comunidade escolar para a construção do gênero. Esta pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e, para tanto, realizamos pesquisas bibliográficas e a construção de um diário de campo no qual consta o registro do processo de construção dos vídeos-textos e da reflexão docente sobre as atividades e os seus desdobramentos, possibilitando a associação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Os autores que embasam o trabalho são Klein (1995), Rojo e Moura (2012), Strobel (2009) entre outros. Como principais resultados identificamos o uso da tecnologia para fins educacionais, ampliação do vocabulário, reflexão sobre as estruturas monitoramento e automonitoramento da produção, trabalho em equipe e divulgação da Língua de Sinais para além da instituição educacional.

**Palavras-chave:** Libras. Interação. Novas Tecnologias.

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é o sistema de comunicação que pode ser adquirido naturalmente pelos surdos brasileiros. Após as pesquisas de Stokoe, em 1960, que comprovaram o status linguístico das Línguas de Sinais, estes idiomas foram, progressivamente, sendo reconhecidos em diferentes países e passaram a integrar a educação das pessoas surdas (CUNHA *et. al.*, 2013).

No Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, a Libras foi reconhecida como uma segunda língua do Brasil. Conforme aponta o documento legal, essa língua é apresentada como uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias (*sic*) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Vemos assim que, ao dispor de uma organização linguística compartilhada na comunidade de falantes, ao remeter à possibilidade de perpetuar histórias e compartilhar conceitos e ideias, entre os integrantes desta minoria linguística, constatamos que se trata de uma língua complexa e completa, que é produtora de cultura.

Nesta lei, há a referência ainda à obrigatoriedade do Poder Público e das empresas concessionárias de serviços público difundirem a Libras. O documento determina também que os Sistemas Educacionais Brasileiros devem inserir, nos cursos de licenciatura de fonoaudiologia e na formação para a atuação na Educação Especial, a Libras como componente curricular.

Estas ações, como vemos, visam ampliar o uso da Libras nas escolas e em outros espaços sociais, portanto, devemos refletir sobre as estratégias de ensino desta língua. Neste sentido, considerando que vivemos em um mundo permeado pela tecnologia (que chega à escola pelas práticas sociais de uso das tecnologias da comunicação) faz-se necessário refletir sobre as formas interlocução, de produção e de circulação das informações em Libras neste mundo conectado.

Por esta razão, compreendemos que durante a formação docente inicial é necessário que o educador realize atividades que utilizem diferentes meios de comunicação, conhecendo as formas de identificar e produzir textos, que Rojo e Moura (2012) chamou de gêneros digitais. Para a autora, estas produções na língua apresentam peculiaridades na produção desses gêneros e isso ocorre em função dos meios e dos suportes tecnológicos que são utilizados por alunos de diferentes idades.

Tratando-se do ensino de Libras e pela Libras nas escolas, vemos que a tecnologia contribuiu no sentido de favorecer o registro de vídeos-textos, que podem ser compartilhados e acessados remotamente, seja de forma síncrona ou assíncrona, envolvendo um número maior de interlocutores e promovendo, assim a difusão da língua (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011).

Neste sentido, refletir sobre os usos da língua, situados em um determinado espaço e tempo, e voltado para práticas sociais compartilhadas por um grupo nos remetem a discussões sobre o letramento (KLEIMAN, 1995).

Destacamos ainda que, para Rojo e Moura (2012, p. 37) “as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação de imagens, de som, de animação e a combinação destas modalidades” e com este uso simultâneo de semioses na produção do texto, que é denominado pela autora de texto multimodal, são requeridos novos letramentos: o que é chamado de multiletramento.

Por este motivo, o trabalho em tela tem como objetivo de apresentar a experiência de duas atividades de ensino de Libras na universidade utilizando-se do celular na construção coletiva de dois gêneros textuais: a apresentação pessoal e a apresentação da família. Para tanto, utilizaremos a abordagem qualitativa para apresentar o relato desta experiência, destacando as habilidades desenvolvidas pelos educandos neste processo, bem como a interação dos alunos com a comunidade escolar para a construção do gênero.

## **2 LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE**

Conforme destacamos anteriormente, a Libras é uma língua visual-gestual utilizada pelos surdos brasileiros. Como o próprio nome sugere, este sistema de comunicação é utilizado predominantemente no Brasil e, portanto, não se configura na única língua de sinais existente no mundo.

De acordo com Gesser (2009, p. 37), tanto a Libras quanto a Língua Americana de Sinais – ASL, tiveram origem na língua de sinais francesa trazida por educadores que participaram da fundação de escolas para surdos nos respectivos países. A autora afirma ainda que, apesar de ser possível identificar, historicamente, as origens destas línguas na França (e, portanto, um parentesco entre estas línguas) existem fatores que interferem no sentido de minimizar, gradativamente, as semelhanças entre elas. Dentre os fatores destacados pela



estudiosa estão diversificação de significados de vocábulos e sentenças (sejam em virtude da extensão territorial ou do contato com outras línguas) que geram, em determinada comunidade de falantes, uma mudança do sistema de comunicação.

Considerando que a língua é um artefato cultural, ou seja, é produto de uma cultura e permite divulgá-la, vemos que o processo de disseminação da Libras (apresentado na Lei nº 10.436/2002 – Lei da Libras) configura-se em um espaço privilegiado de compreensão e internalização da Cultura Surda.

Strobel (2008), pesquisadora da temática Cultura Surda, no livro intitulado *Imagens do outro* sobre a cultura surda, aponta oito artefatos culturais do povo surdo, que são: a experiência visual, a língua de sinais, organização/constituição familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Neste trabalho, apesar de entender que o conhecimento da Cultura Surda na sua plenitude é relevante para o exercício da profissão de educador de surdos destacaremos, entre dois destes artefatos: a experiência visual e a língua de sinais.

Antes de tratarmos destes artefatos, precisamos realizar uma breve distinção nos conceitos de comunidade surda e de povo surdo tratados por Strobel (2008). Para definir a comunidade surda, a autora se apropria do conceito apresentado por Padden e Humphries (2000) no qual discorre que surdos e ouvintes que vivem em um determinado grupo, delimitam objetivos comuns para a vida social e se organizam de modo a conquistar estes objetivos. Já o Povo Surdo, segundo a mesma estudiosa, refere-se “aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística (*sic*)” (STROBEL, 2008, p. 31). Em face do exposto, observamos que a análise e, posteriormente, a produção de textos em Libras são relevantes para a compreensão das formas de interação com o mundo pelo surdo e que é expressa pelo primeiro artefato que iremos discorrer: a experiência visual.

Perlin e Miranda explicam que a experiência visual decorre da utilização deste meio de apreensão do mundo como primordial para a comunicação e que isso decorre da falta de audição. Para as autoras, este fator gera a “cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Vemos assim que da experiência visual, decorrem outras relações que são importantes para a ampliação do conhecimento acadêmico e do conhecimento de mundo. Sobre a Língua de Sinais, Strobel

(2008, p. 44) destaca que este sistema de comunicação “é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal”.

Diante disso é relevante que o docente que atuará com surdos (seja na classe especial ou na inclusiva) inicie a comunicação com os surdos e proponha atividades que o usuário da Libras tenha a oportunidade de se expressar nesta língua, pois, a partir desta experiência, o aluno ampliará a capacidade comunicativa na sua língua e poderá, mediante a consolidação desta comunicação, aprender uma segunda língua.

### **3. METODOLOGIA**

Este trabalho objetiva relatar e analisar duas experiências de atividades utilizadas para o ensino de Libras em uma universidade do nordeste, nas quais utilizamos celular e as redes sociais para a construção coletiva de um diálogo para apresentação pessoal e outro para apresentação da família. Para tanto, utilizaremos a abordagem qualitativa que, como o próprio nome destaca, não se preocupa em quantificar os dados, mas relacioná-los a estudos realizados anteriormente (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para o relato desta experiência, destacamos as habilidades desenvolvidas pelos educandos durante e após a realização das tarefas. No processo de construção da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico e construímos um diário de campo no qual foi registrado o planejamento, o processo de construção dos vídeos-textos, da reflexão docente sobre as atividades e os seus desdobramentos, possibilitando a associação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A proposta da disciplina de Libras apresentada parte de conteúdo e de situações necessárias para a prática docente, portanto, o componente curricular tem um caráter teórico-prático e se fundamenta no fato de que nos comunicamos por meio de gêneros. Esta disciplina foi pensada na perspectiva de que os conteúdos teóricos versassem sobre a Língua de Sinais, sobre a surdez e acerca das estratégias didáticas de educação da pessoa surda em classes

inclusivas. Como desdobramentos, são apresentadas as leis que amparam práticas diferenciadas de atendimento ao surdo (na classe regular ou inclusiva, bem como no atendimento educacional especializado para ensino de Libras e em Libras).

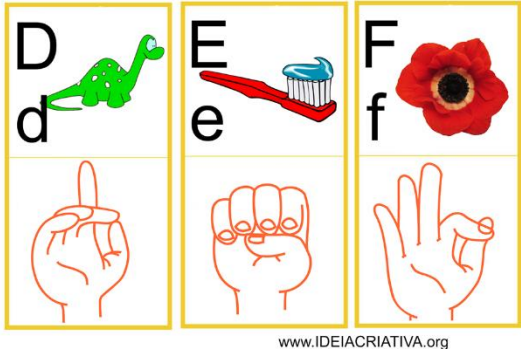

Ressaltamos que o atendimento educacional especializado – AEE para a pessoa com surdez atende a especificidades de aprendizado das línguas envolvidas no processo de aquisição da Libras temos o momento denominado de AEE de Libras; para o aprendizado dos conteúdos por meio da língua de sinais, foi pensado no AEE em Libras e, por fim, para a compreensão do registro em Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo há o AEE para ensino da Língua Portuguesa. Conforme DAMÁZIO (2007), não se trata de três atendimentos, mas de um único que se divide em três momentos e, que têm desdobramentos além da Sala de Recursos Multifuncional – SRM. O AEE de Libras, por exemplo, deve ser ofertado à família do surdo, aos funcionários da escola e à comunidade na qual a escola se encontra inserida de modo que amplie o número de interlocutores que utilizam Libras no contato com o surdo.

Simultaneamente aos estudos teóricos, às análises de vídeos dos surdos que se expressam em Libras e de educadores de surdos que tratam das características dessa língua visual-espacial e do seu uso social, realizamos atividades de uso da Libras e de ampliação do vocabulário por meio de atividades sinalizadas em classe, tais como o Amigo Secreto com datilologia, apresentações individuais, jogos produzidos com material de baixo custo (reciclados e cartolinas), os quais destacamos o dominó em Libras e o jogo da memória da família.

A apresentação do alfabeto foi seguida de uma discussão sobre o uso da datilologia como empréstimo linguístico das línguas orais, já que representa letras do alfabeto utilizado nestas línguas, estratégia que se difere da constituição da maior parte dos sinais da Libras, conforme destaca Gesser (2009). Além disso, trabalhamos as situações recorrentes de uso deste recurso linguístico presente nas línguas de sinais que foi utilizado, principalmente, para perguntar ou substituir sinais que os alunos desconheciam e, portanto, utilizavam este recurso como estratégia para realizar perguntas.

A seguir vemos os jogos que foram produzidos e entregues aos grupos para fixação das formas manuais que correspondem às letras do alfabeto. Em seguida, discutimos as possibilidades de uso do material para o ensino de classes com surdos e em turmas para surdos e ouvintes.

**Quadro 1 – Jogos para o ensino do alfabeto manual**

Arquivo disponível no site	Adaptação do material
 <p>www.IDEIACRIATIVA.org</p>	

Fonte: [www.coisasdeanasilvia.blogspot.com](http://www.coisasdeanasilvia.blogspot.com) (2018)

Em seguida, realizamos atividades como ditado em Libras, associação de palavras à imagem (mediadas por uma apresentação criada no programa computacional Power Point) e um Amigo Secreto (simbólico), tendo um abraço como presente. Nesta atividade, os alunos sortearam um papel no qual estava escrito o nome de um colega (em português) e deveria ser apresentado por meio da datilologia. Na sequência, o colega sorteado vivenciava a mesma experiência.

Os cumprimentos e saudações foram estudados em contexto, através de vídeos de diálogos de apresentação pessoal que estão disponíveis no *YouTube* e no *Facebook* e, para a reflexão sobre os sinais pessoais em Libras, discutimos a importância do “batismo em Libras” que é o momento no qual é designado o sinal pessoal pelo surdo. Este sinal corresponde a representação, em uma língua de sinais, de uma característica, em geral física ou comportamental, que a pessoa será conhecida na comunidade surda (CUNHA et. al., 2013). Em seguida, apresentamos sinais de alguns famosos para que os alunos identificassem a quem se referia. Nesta atividade, o sinal foi apresentado a primeira vez, caso a turma não acertasse, demos dicas, como por exemplo o sinal da apresentadora Angélica, que é realizado tendo como referência o sinal na pele característico da artista. Na tarefa, inicialmente mostramos o sinal e como dicas foram realizadas mímicas referentes a “mulher”, “famosa” e “apresentadora”.

Para a aula seguinte, solicitamos que os alunos pesquisassem sinais que correspondiam às suas características físicas e psicológicas. Foi uma atividade que trabalhamos o

autoconhecimento, tendo em vista que enquanto alguns alunos rapidamente se definiam, outros tinham dificuldades de identificar quais pontos os tornavam peculiares. Discutimos a necessidade de conhecermos a nós mesmos, uma reflexão importante para a formação humana mas que não é contemplada, de forma explícita, na ementa da disciplina. Na ocasião, convidamos um surdo para realizar o batismo do sinal, e, nesta atividade, o docente surdo se dirigiu a cada aluno que dizia o seu nome (em datilologia), apresentaram as suas características a partir da pesquisa deste vocabulário em Libras e, em seguida, professor e aluno combinaram com o sinal. Dizemos que o sinal foi combinado pois ficou claro que o discente poderia expressar a sua insatisfação diante do sinal realizado e, assim, ambos construiriam um sinal que os agradasse.

Esta atividade possibilitou uma situação real de uso da Libras com a presença de um nativo da língua, sendo o momento bem recebido pela maioria, que encontrou uma forma de utilizar o conhecimento adquirido no componente curricular na prática.

Após serem batizados em Libras, os educandos assistiram às apresentações em Libras disponíveis no *YouTube*, discutiram e formularam o roteiro da sua apresentação pessoal e, em duplas, utilizaram os seus celulares para gravar um vídeo que foi postado no grupo secreto, no *Facebook*, criado especialmente para esta turma. A opção pelo uso da rede social foi discutido em sala, tendo em vista se tratar de um site de fácil acesso, amplo uso social e que permitiria que o vídeo fosse assistido mais de uma vez, em dias e horários diversos (de forma assíncrona) por todo o grupo. O momento da gravação ocorreu em um tempo da aula na qual a docente esteve em sala à disposição dos pares de alunos para dirimir eventuais dúvidas. Como a turma se dividiu em duplas, foi orientado que outra dupla realizasse a gravação e a monitoração da sinalização dos participantes, estimulando a solidariedade e a cooperação.

Antes de prosseguir no relato, precisamos distinguir dois processos que podem existir no momento da produção linguística que são: a automonitoração (simultânea ou consecutiva), e o processo de monitoração da sinalização. O processo de automonitoração simultânea ocorreu durante a sinalização, quando o próprio enunciador observou o erro e o corrigiu, optando por refazer o vídeo ou apenas realizar a correção durante a sinalização. O processo de automonitoração consecutiva ocorreu quando o aluno, ao assistir ao vídeo produzido, realizou a correção.

Já o processo de monitoração também ocorreu em dois momentos: quando os alunos que filmavam e estavam de apoio (ao lado daquele que filmava) identificavam o erro daqueles

que eram filmados e os avisavam ou quando os próprios alunos que produziram o diálogo em Libras, assistiam ao vídeo reviam as sinalizações.

Dos dezessete vídeos gerados e postados no grupo secreto do *Facebook* que é constituído por 48 membros (incluindo a professora e três monitoras), identificamos que 81,2% dos vídeos foram visualizados por mais de 70% da turma denotando o êxito da atividade. Segue abaixo um resumo de visualizações dos vídeos:

**Tabela 1 – Visualização dos vídeos de apresentação pessoal**

<b>Quantidade de vídeos</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Total de visualizações</b>	81,2%	79,1%	77%	75%	72,9%	68,7%	47,9%

Fonte: próprio autor (2018)

Conforme observamos, o *Facebook*, rede social utilizada para interação que suporta diferentes semioses (textos, imagens, vídeos, sons) foi produtiva para o estudo da Língua de Sinais permitindo que o vídeo fosse visualizado pelos colegas e por mais de uma vez, além de permitir a inserção de comentários. Destacamos que optamos, em classe, pelo uso de um grupo secreto pois alguns estudantes relataram o incômodo que causaria se o seu vídeo fosse partilhado abertamente. Contudo, acordamos que seria possível e muito produtivo partilhar esta experiência (a fim de divulgar a Libras) desde que os alunos que apareceram no vídeo concordassem com a exposição.

Verificamos também que a produção favoreceu o contato com a tecnologia e o uso de aplicativos de edição de imagens tendo em vista que foram indicados e ensinados pelos alunos aos colegas que não dispunham do mesmo conhecimento sobre o recurso.

A segunda atividade refere-se à produção de um vídeo sobre o vocabulário: Família. Solicitamos que os alunos apresentassem a sua família, apresentando, ao menos dez sinais diferentes referentes aos membros da família e as relações de parentesco. Este vídeo foi realizado no ambiente familiar para que ampliássemos a divulgação da Libras e, no vídeo, deveriam aparecer as pessoas da sua família.

Esta atividade sucedeu a anterior e, portanto, os alunos já tinham ampliado o léxico individual na Libras e tinham vivenciado situações uso da Libras. Além disso, dispunham de um conhecimento maior da tecnologia e sabiam quais seriam os colegas que precisariam buscar para auxiliá-los com as edições dos vídeos.

Trabalhamos, inicialmente, o conceito de multimodalidade dos vídeos sugerindo o uso deste recurso na produção individual. Inicialmente, os alunos deveriam realizar a sua apresentação, explicitar a temática que era “A minha família” e, em seguida, deveriam apresentar os familiares. Alguns apresentaram parte da família por fotos (por estarem em locais diferentes) mas sempre havia, ao menos, um membro presente. Houveram aqueles que inseriram amigos que consideram irmãos e outros que estenderam a relação familiar aos animais domésticos (que também apareceram no vídeo, recebiam algum sinal de parentesco e o sinal do respectivo animal: cachorro, gato, pássaro). Estes vídeos e aqueles que apresentavam crianças foram muito comentados nas aulas posteriores.

A experiência, além do uso da tecnologia, da ampliação do vocabulário em Libras, das habilidades de comunicação, permitiu que os alunos conhecessem a realidade familiar dos colegas, permitindo-os conhecer as organizações familiares e, como pano de fundo, a residência dos sinalizantes. Outro fato interessante é que alguns licenciandos ensinaram Libras para que os familiares pudessem participar, de uma forma ainda mais significativa, do vídeo. Durante a apresentação (a identificação do parentesco) alguns parentes realizaram um cumprimento em Libras e, em alguns casos, além do cumprimento, produziram o nome por meio da datilologia. Vemos assim que a atividade envolveu um grupo maior de pessoas, permitindo a divulgação e a discussão da Libras na família dos estudantes.

Do mesmo modo combinado anteriormente, o vídeo foi disponibilizado no grupo secreto da turma no *Facebook*. Houveram ainda os alunos que publicaram ou compartilharam o vídeo na sua página pessoal na rede social, ampliando a discussão e o aprendizado da Língua a outras pessoas da sua rede de contatos. Entre as produções, observamos uma variedade de formas de apresentação, que variam desde a disposição de fotos (na parede) como uma galeria, uso do computador para mostrar a imagem do parente, a foto impressa, a apresentação dos membros da família individualmente ou mesmo a reunião da família em um único espaço e a nomeação dos seus membros era feita um de cada vez.

Houveram vídeos que contaram ainda com outras semioses como a música e a legenda em Língua Portuguesa sendo que, este último, possibilita o acesso tanto a usuários de Libras

quanto aos utentes em Língua Portuguesa, mostrando ser um recurso possível para o ensino da Libras, da Língua Portuguesa e da tecnologia, tanto na classe especial quanto na inclusiva. Debateremos ainda sobre as mudanças que a tecnologia nos trouxe, tendo em vista que os mais jovens tinham o menor número de fotografias impressas.

Após as experiências, discutimos o uso da tecnologia como facilitadora no processo de construção do conhecimento em classes inclusivas e o uso de textos sinalizados em classes inclusivas. Destacamos que o trabalho envolveu discussões que extrapolam o uso da língua e levantam a possibilidade de discussão do uso da língua como mediador e produtor de culturas, bem como o incentivo ao uso da *internet* como divulgadora desta cultura e da Língua de Sinais.

## CONCLUSÃO

O presente relato demonstrou como o estudo da Libras é produtivo e possibilita a sua divulgação em espaços não escolarizados, sejam eles reais ou virtuais. Conforme destacamos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais pode tanto desenvolver a cooperação entre os alunos quanto a interação destes com os seus familiares que têm a possibilidade de ter contato com esta língua. Deste contato pode gerar o interesse pela língua vindo a culminar no aprofundamento neste sistema de comunicação e, conseqüentemente, em uma sociedade mais aberta à diversidade.

O ensino da Libras permite ainda a experiência com a tecnologia, presente na vida dos nossos alunos e que pode ser um aliado na construção do conhecimento. Vimos que a experiência relatada pode ser replicada nas classes especiais, nas classes comuns ou mesmo no AEE, que comporta o uso das duas línguas (Libras e Português) e utiliza os vídeos que são registros muito utilizados por aqueles que possuem um telefone móvel que disponha do recurso.

Enfatizamos ainda que a atividade possibilita discussões tanto sobre a composição da língua quanto questões que são mediadas pela língua, ou seja, a interação social e o conhecimento do outro. Vimos que ela permite a aproximação e a cooperação entre os envolvidos, apresentando estratégias de colaboração e de autoanálise. A autoavaliação/automonitoramento, por exemplo, emerge como uma habilidade que não se restringem às atividades, mas que deve ser desenvolvida no exercício da docência, para que possamos, analisar o nosso trabalho com vista a realizá-lo de forma mais eficiente, a cada dia.



Para tanto, precisamos ter em foco que o trabalho não se restringe apenas aos conteúdos postos na ementa, mas às formas de relacioná-los com os conteúdos atitudinais capazes de promover uma sociedade mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em 22 de dezembro de 2017.

CUNHA, M. C. C. P. et. al. **Libras: Conhecimento além dos sinais.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

DAMAZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** SEESP/SEED/MEC: Brasília, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa.** UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

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

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercâmbios e provocações.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. In: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, Ed. UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STROBEL, K. L. **Imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis; Editora da UFSC, 2009.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

**A LÍNGUA PORTUGUESA ENSINADA COMO L2, O TRABALHO  
 COM GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA A  
 PARTIR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-  
 AEE DE ALUNOS SURDOS**

Rosângela de Sousa Mencato  
 rosangelamencato@gmail.com

**RESUMO**

Esta pesquisa visa promover a acessibilidade ao conhecimento dos alunos Surdos da sala de recurso multifuncional da Escola Municipal Menino Jesus, no município de Alagoa Nova/PB. Nesta Pesquisa- Ação busco desenvolver recursos metodológicos e metodologias de ensino da Libras como L1 e do Português como L2, através da utilização de gêneros textuais, aplicando e avaliando os meios e os resultados. Com objetivo claro, de explorar recursos e metodologias que facilitem à aquisição do processo de letramento desses jovens, e não apenas no ensino de palavras e sinais soltos sem contexto e sem finalidade, buscando nos professores posturas inclusivas que priorizem um currículo de ensino adaptado, garantindo aos alunos o acesso à aprendizagem de forma significativa e funcional. Pois, a sociedade ainda concebe essa visão oralista e/ ou médica de que a única forma de o Surdo aprender, só seria possível com práticas orais, o que dificulta o processo de inclusão além de outras questões de acessibilidade como: a falta de intérprete em ambientes escolares, aquisição da Libras como L1 pelo Surdo para que seja possível sua alfabetização, além da falta de recursos metodológicos e metodologias de ensino eficientes e que priorizem o ensino através de um contexto textual, existe a falta de investimento e capacitação de professores para a aquisição da Libras e conseqüentemente para seu ensino. Diante desse cenário e com base na Programação Neurolinguística (PNL) e sua relação com os Sistemas Representacionais (SR), apresentamos neste projeto algumas sugestões de metodologias de ensino que estimulam os sentidos visuais e cinestésicos dos alunos através de exercícios dinâmicos onde priorizei o ensino da libras e do português escrito dentro de um contexto.

**Palavras-chave:** Surdo. Letramento. Inclusão.

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa surgiu da necessidade de encontrar recursos metodológicos e metodologias de ensino do português na modalidade escrita para os jovens alunos surdos da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Menino Jesus no Município de Alagoa Nova/PB. Ao longo dos cinco anos em que os jovens são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, acompanho de perto as dificuldades enfrentadas por estes (em suas escolas regulares) para a aquisição do processo de letramento. A falta de acessibilidade à informação e consequentemente aos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, tudo isso proporcionado pela inadequação de uma metodologia de ensino focada exclusivamente no ensino de uma língua oral/auditiva e/ou na tradução de palavras (em português) para sinais (em libras), não possibilitando um processo de ensino bilíngue fazendo com que os mesmos, evadam ao chegarem ao quinto ano do ensino fundamental.

Segundo ANDREIS- WITKOSKI (2014, p. 43) “[...] o currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos ainda não contém programas estabelecidos, sendo que na maioria das escolas, pensa-se que não é necessário o ensino sistemático da língua [...]”.

Tendo em vista que, a aquisição social, cultural e cognitiva do indivíduo Surdo ocorre através do conhecimento transmitido através do uso da língua visual/gestual (Língua de Sinais que é sua L1) e que o Português deve ser ensinado, mas, como uma L2, possibilitando ao Surdo uma maior compreensão do que esta sendo exposto.

No entanto, mesmo com novas pesquisas na área, que determinam a participação dos Surdos na sociedade, garantida pelas leis: 10.436 de 24/04/2002 que oficializa a LIBRAS como língua e 12.319/10 que regulamenta a profissão do Intérprete ainda falta muito a ser feito, para dar acessibilidade a estas pessoas às diversas áreas do conhecimento, possibilitando condições para o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

A partir deste pressuposto, o objetivo principal desta pesquisa é explorar recursos e metodologias de ensino a partir de gêneros textuais que facilitem à aquisição do processo de letramento desses indivíduos, buscando nos professores posturas inclusivas que priorizem um currículo de ensino adaptado, garantindo aos seus alunos o acesso à aprendizagem de forma significativa e funcional, tendo em vista que estes jovens não foram alfabetizados na idade certa e levando em consideração que os mesmos ainda não possuem proficiência na sua língua natural (Libras) e que **devido a um comprometimento do sistema representacional auditivo, os sistemas visual ou cinestésico são mais aguçados, portanto criaremos uma**

**metodologia priorizando esses sistemas representacionais, pois a partir desse potencial visual, podemos fazer uma inter-relação desses sistemas representacionais com a programação neurolinguística, sendo essa definida como neurologicamente nossa mente processa estímulos recebidos pelos cinco sentidos (no caso dos Surdos, por quatro sentidos).**

## **1.1 OBJETIVOS**

### **1.1.1 OBJETIVO GERAL**

Explorar recursos e metodologias que facilitem à aquisição do processo de letramento dos surdos buscando nos professores posturas inclusivas que priorizem um currículo de ensino adaptado, garantindo o acesso à aprendizagem de forma significativa e funcional, tendo em vista que estes jovens não foram alfabetizados na idade certa e levando em consideração que os mesmos ainda não possuem proficiência na sua língua natural (Libras), por não terem sido estimulados desde criança.

### **1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

-Utilizar os gêneros textuais que podem ser também de comunidades Surdas transformando esse material em objeto de estudo nas escolas;

-Oportunizar a aprendizagem desses alunos levando em consideração, os sistemas representacionais visual e cinestésico; e

-Trabalhar a LIBRAS como L1 e o PORTUGUÊS como L2 de forma contextualizada, e não apenas na relação sinal/palavra.

## **2 METODOLOGIA**

Nesta Pesquisa- Ação, **criamos uma metodologia de ensino priorizando os sistemas representacionais visual e cinestésico**, a partir de recursos metodológicos que facilitam o ensino da Libras como L1 (primeira língua) e do Português como L2 (segunda língua) através da utilização de gêneros textuais.

Diante os exercícios que venho desenvolvendo percebo que da mesma forma que alunos ouvintes memorizam sonoramente os fonemas, os surdos memorizam visualmente os grafemas, desde que associados à língua de sinais ou através da datilologia de palavras (que é o uso das letras do alfabeto manual em libras, para soletrar substantivos próprios ou qualquer

palavra que não se saiba o sinal). Citarei agora alguns exemplos de algumas atividades realizadas nesta perspectiva.

## 2.1 O TRABALHO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE MÚSICAS JUNINAS, QUE FORAM TRANSFORMADAS EM LITERATURA DE CORDEL POR OUTROS ALUNOS DEFICIÊNTES DA SALA DE AEE

Esse trabalho foi um projeto desenvolvido e executado na sala de recursos, que culminou em um CD com as músicas interpretadas e em cinco livros de cordéis, para uma mostra pedagógica realizada em novembro de 2016. Neste trabalho escolhemos cinco músicas escolares juninas (cai, cai, balão; capelinha de melão; pula a fogueira; Pedro, Antônio e João; sonho de papel) onde realizamos o estudo do texto escrito em português, pesquisamos as palavras que não conhecíamos os sinais e realizamos a tradução de tais, realizamos uma sequência de atividades onde os alunos: completavam as palavras na música, realizavam ditados sinalizados, memorizavam durante dez segundos algumas palavras das músicas e depois escreviam- nas, entre outros.

Depois destas atividades começamos a realizar o trabalho de interpretação onde um grupo de alunos filmava e controlava o som, já o outro grupo realizava as interpretações sobre meu auxílio, este trabalho teve duração de seis meses e em contrapartida outro grupo de alunos da sala de AEE, com outras deficiências estava trabalhando e criando com base na letra dessas músicas cinco cordéis, que foram editados e reproduzidos para a comunidade escolar, afirmo, que ambos os grupos tiveram acesso e estudaram com base no material um do outro, ou seja, tanto os Surdos tiveram acesso aos cordéis, quanto o grupo de alunos com deficiência física e intelectual tiveram acesso às interpretações das músicas.

Com base nestas atividades, avaliei, ajustei e reavaliei a metodologia utilizada constatando em uma dessas avaliações que, ao reescreverem as palavras memorizadas por dez segundos percebi que algumas com sílabas simples, foram escritas corretamente, já outras palavras foram escritas com trocas e omissões de letras e sílabas, como acontece no processo de alfabetização dos ouvintes.

## 2.2 CONSTRUÇÃO DE TELAS A PARTIR DE RELEITURAS DE LIVROS DE AUTORES COMO RUTH ROCHA E ZIRALDO

Este foi um trabalho desenvolvido com todos os alunos da sala de AEE da escola Municipal Menino Jesus/AN. Neste trabalho os alunos Surdos com base em estudos e interpretações/traduições da história “Bom dia todas as cores” da autora Ruth Rocha escolheram e recriaram uma das ilustrações do livro que foi pintado pelos mesmos, este trabalho culminou na exposição de um projeto de inclusão realizado na escola e postado na plataforma diversa, apoiado pelo Instituto Rodrigo Mendes e a Alpargatas, este também serviu de material para o desfile cívico de sete de setembro no ano de 2013.

O trabalho acima foi realizado no ano de 2017, onde a partir da oficina de tela alternativa realizada por um artista local para as professoras da SRMF do município de Alagoa Nova, iniciamos o projeto “Incluir através da arte” que envolveu todas as salas de recurso do município, onde ocorreu uma exposição dentro da Semana da Leitura (evento que faz parte do calendário letivo do município). Com base no autor escolhido pela escola para ser homenageado, realizamos o trabalho de pintura, desenho e decupagem dos quadrinhos do Menino Maluquinho, principal obra do autor Ziraldo, onde os alunos realizaram suas obras de arte em telas construídas com pedaços de isopor revestidos de massa corrida PVA ou acrílica.

Também foi construído pelas alunas Surdas um gibizão com partes de diversas histórias em quadrinhos do menino maluquinho, que foram unidas, e reescritas dentro de uma mesma sequência de ideias para explorar a criatividade de produção e a organização de ideias das alunas, no dia da exposição à aluna Surda Tamires contou a história do Gibizão caracterizada de menina maluquinha. Este trabalho também foi apresentado na IX Formação Continuada do Programa Salas de Recursos Multifuncionais no município de Campina Grande.

## 2.3 O TRABALHO COM O HINO DE ALAGOA NOVA

O hino da cidade de Alagoa Nova, foi traduzido para Libras por um Surdo Kledson de Albuquerque Alves, com a finalidade de servir de objeto de estudo para os alunos Surdos da sala de AEE da Escola Menino Jesus no município de Alagoa Nova, onde com o texto escrito e traduzido os alunos puderam realizar o estudo de sinais e de palavras, assim como participar

de eventos onde o hino iria ser exposto, como: semana da pátria, participação de eventos como semanas pedagógicas do município e da mostras de tecnologia assistiva em campina grande no ano de 2015.

## 2.4 O TRABALHO A PARTIR DE PROCESSOS DE LEITURA

Com base no livro de poemas de Carlos Urbim “saco de brinquedos”, realizei um processo de leitura onde as meninas tiravam do saco um dos brinquedos e realizávamos a leitura e contação da história em libras do poema com base no brinquedo escolhido, este processo também priorizou o estudo de sinais desconhecidos pelas alunas numa sequência de atividades onde trabalhávamos o texto com recursos visuais como ilustrações e objetos e teve como culminância a criação de um brinquedo que seria exposto na programação da semana da leitura da escola Menino Jesus, no ano de 2015.

As metodologias expostas acima, são apenas alguns dos instrumentos utilizados no processo de letramento desses alunos, aonde venho associando a Língua de Sinais à Língua Portuguesa em busca de uma metodologia de ensino que auxilie o processo de alfabetização, dentro de um contexto e trabalhando as duas línguas.

Partindo deste pressuposto, propomos também como metodologias: **Estudo de texto** – Onde o mediador escolhe um gênero textual que pode ser música, receita, uma reportagem... E faz a tradução do mesmo em sinais em seguida, com o texto escrito faz a associação do sinal com a palavra escrita. Ao final, o mediador trabalha uma lista de palavras do texto onde de uma forma dinâmica pode dar as palavras escritas e pedir o sinal e vice-versa, pode pedir para o aluno completar uma frase do texto com as palavras ou letras que estão faltando... Também podemos citar o **Trabalho com tradução e interpretação de diferentes gêneros textuais (inclusive das comunidades Surdas)**- Onde juntamente com o mediador os alunos irão ter acesso a uma fábula, novela, romance... em texto escrito em português ou em libras e irão fazer a tradução para o Português escrito ou a interpretação em LIBRAS e como produto deste trabalho realizamos a filmagem desses gêneros traduzidos do português e interpretados para libras, podemos trabalhar peças teatrais, podemos criar, construir ou traduzir obras literárias do português para libras, podemos criar um jornal visual- literário onde podemos promover a comunicação entre o surdo e comunidade ouvinte da escola... Glossários- Onde será realizado e filmado o estudo de grupos de palavras como: frutas, animais, profissões, entre outros.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 APORTE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na antiguidade, os gregos e romanos consideravam os Surdos como seres incapazes de aprender ou conviver em sociedade, pois tinham a concepção de que o pensamento não se desenvolvia sem a linguagem e esta, não se desenvolveria sem a fala, com isto, os Surdos eram isolados do convívio social e durante muito tempo foram excluídos somente porque não falavam demonstrando que o problema na verdade não era a Surdez, mas sim, a ausência da fala. (FARIA, 2011)

Um dos registros mais antigos sobre a Língua de Sinais é de 368 a. C, o filósofo grego Sócrates levantou a questão de como os seres humanos faziam quando queriam indicar objetos uns para os outros quando não falavam. Contudo, somente a partir do século XVI na Idade Moderna é que o médico Girolamo Cardano que possuía um filho com Surdez, declara estudos comprovados por ele (que combinavam sinais e linguagem escrita), de que os Surdos podiam receber sim instrução e aprender a ler e escrever sem a fala. Muitos outros estudiosos como: Pedro Ponce de Leon (utilizava sinais, treinamento da voz e leitura labial, impulsionador do oralismo), Juan Pablo Bonet, Abade L'Epée (ambos utilizavam um método combinado) dentre outros começaram a criar metodologias de ensino para que o Surdo pudesse se comunicar e aprender através de uma língua gestual- visual.

Em 1750 L'Epée funda na França a primeira escola para Surdos do mundo, em 1855 um professor inglês chamado Thomas Gallaudet trouxe um professor francês para os EUA onde abriu a escola para Surdos em Washington (atualmente Universidade de Gallaudet). Em 1857 Dom Pedro II funda o INES a primeira Instituição voltada para Educação de Meninos Surdos, também com a ajuda de um professor francês (Hernest Huet discípulo de L'Epée) tendo assim, a língua de sinais brasileira influências fortes da língua de sinais francesa.

Em 1880, o Congresso Mundial de Professores de Surdos, declarou a superioridade do método oral puro sobre o uso de sinais o que provocou uma grande polêmica entre professores ouvintes e surdos, uma das consequências desse congresso foi proibição do uso ou do ensino da língua de sinais devendo o Surdo aprender somente através do método oral. Com isso, foram mais de cem anos de práticas de ensino rigorosas, tradicionais, torturantes e metódicas (FARIA apud MOURA, 2011).

#### 3.2 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS

Portanto devemos desmistificar essa concepção de que a educação de surdos deve dispor de métodos orais/ auditivos, pois estes impossibilitam a aprendizagem, em contrapartida devemos estimular o sistema visual e cinestésico, pois através dele:



O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, à língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão [...] Os surdos como leitores, leem o mundo a partir de suas possibilidades visuais e daí aprendem. Quantos surdos há que foram educados a utilizar a linguagem oral, ou seja, métodos de ensino que não lhe servem porque são auditivos. Isso explica porque suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas. (ANDREIS-WITKOSKI 2014, p. 229; 231):

Segundo Quadros (2006), um dos recursos mais importantes para serem dispostos em sala de aula é o uso de relatos e produção de histórias e literatura infantil em sinais, dentro das comunidades surdas se tem uma gama de histórias naturais, espontâneas e de contos que passam de geração para geração e transformar esse material em estudo dentro das escolas se faz necessário pois: “Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa.”(QUADROS, 2006, p. 26)

A mesma autora, afirma que o processo de aquisição da alfabetização de L2 (Português) passa por estágios de interlíngua onde devemos considerar:

O processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; O potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; A possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; As diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; As diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua; As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; Um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português. (QUADROS, 2006, p. 32; 33)

Com isso, assim como a criança ouvinte passa por níveis de escrita (Emília Ferreiro) a criança surda passa por estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa são eles:

**Interlíngua I (IL1)**- Neste estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a língua portuguesa (L2)[...] **Interlíngua II (IL2)**- Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa na tentativa de apropriar-se da língua alvo[...] **Interlíngua III (IL3)**- Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático[...] (QUADROS apud BROCHADO, 2006)

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 A PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA (PNL) E SUA RELAÇÃO COM OS SISTEMAS REPRESENTACIONAIS E O PROCESSO DE LETRAMENTO DE PESSOAS SURDAS

No início dos anos 70, Richard Bandler, (um estudante de psicologia) e John Grinder (um professor de linguística) realizam uma pesquisa sobre a Programação Neurolinguística (PNL) na Universidade de Santa Cruz – Califórnia na qual, realizaram um estudo de famosos terapeutas da época, buscando identificar quais eram os padrões internos e externos que eles utilizavam que tornavam o trabalho deles tão efetivo. O resultado dessa pesquisa foi surpreendente, pois, **por trás dos nossos comportamentos existe uma estrutura interna de pensamentos e emoções que impactam diretamente as nossas ações e conseqüentemente os resultados que alcançamos em nossas vidas (SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística).**

De acordo com a PNL, cada um de nós tem seus próprios programas que processam as informações que recebemos de maneiras diferentes. Esses programas nos ajudam a fazer nossas representações internas do que vemos, ouvimos e sentimos do mundo externo; eles nos servem de filtro e estão intimamente ligados às nossas crenças e valores. Também são eles que ditam nossos comportamentos e determinam nossas capacidades e habilidades. (JADOUL, 2016, online).

**Sendo assim, os sistemas representacionais (cinestésico, auditivo e visual) são um desses programas pelo qual, usamos nossos sentidos (sinestesia) para processar e para representar informações sobre o que está acontecendo no mundo em torno de nós.** Pois de acordo com RAMOS apud MENEZES (2010, online):

Nossa personalidade é construída devido aos estímulos marcantes que acontecem durante toda a nossa vida. 'Nossos cinco sentidos são constantemente estimulados, e é a partir deles que nós aprendemos do que gostamos ou não', diz a terapeuta em neurolinguística Sílvia Maria Pereira Ramos. Por mais que esse estímulo aconteça em todas as pessoas, a sensibilidade de cada indivíduo a cada sentido é diferente. Há três tipos de perfis que definem que tipo de sentido é mais aguçado em cada pessoa: o auditivo, sinestésico e o visual. De acordo com Sílvia Maria, essa classificação não é rígida. Algumas pessoas são auditivas em um período da vida, e quando passam por algumas situações, passam a ser sinestésicas, por exemplo.

Afirmo assim, que devido à ausência ou a um comprometimento que pode ser desde leve, moderado, severo ou profundo no sentido auditivo para esses alunos, o estímulo visual ou cinestésico é mais aguçado devendo assim, serem estimulados nestes dois sistemas representacionais, para que de fato ocorra um processo de alfabetização e letramento eficaz. A relação entre os sistemas representacionais e a PNL se define na forma como

neurologicamente nossa mente processa os estímulos recebidos pelos cinco sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão). Pois:

O nome Programação Neurolinguística resume seus três pilares de sustentação. O neuro remete à mente, onde processamos nossas experiências por meio dos cinco sentidos. Linguística refere-se à linguagem ou a outras formas de comunicação não verbal. O termo programação pode ser entendido como uma comparação entre a mente humana e um computador: o cérebro é o “hardware”, enquanto a mente, os pensamentos e os comportamentos compõem o “software”, ou seja, o programa que define como o computador interpreta os dados recebidos. (SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística, 2011, online)

E é através dos sentidos que cada pessoa interpreta os dados recebidos neste software, cada pessoa aprende de forma diferente utilizando mais especificamente, um tipo de sentido e é aí, que os sistemas representacionais se formam e subdividem-se em: visual, auditivo e cinestésico. Sendo assim, é através desses sistemas que cada pessoa recebe e interpreta os conhecimentos, as habilidades e os valores necessários para viver em sociedade. Por isso, a Libras por ser uma língua gestual- visual, funciona como um canal para o “software”, que interpreta ou traduz as informações aos surdos e deficientes auditivos, fazendo com que o cérebro (hardware) arquive e organize as informações recebidas pela mente. Constatamos assim que, aprender a Libras como L1 e só depois ser alfabetizado no Português na modalidade escrita como L2, dispondo de metodologias que oportunizem esse processo e levando em consideração se o indivíduo é visual ou cinestésico é que poderemos obter êxito no processo de letramento dos alunos Surdos.

## 5 CONCLUSÃO

Neste trabalho abordamos alguns recursos e metodologias de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos Surdos, numa Pesquisa- Ação onde já apresentamos alguns exemplos de atividades desenvolvidas em seus atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Menino Jesus no Município de Alagoa Nova-PB, pois observando a problemática do processo de alfabetização e letramento desses jovens em suas salas regulares, nas quais presto orientações aos professores, cheguei a seguinte situação de como poderia ser realizado o ensino de português na modalidade escrita (como L2) levando em consideração à associação a língua de sinais (como L1).

Com base nos estudos e na prática das atividades que venho desenvolvendo há cinco anos com tais alunos em seus atendimentos na sala de AEE, apresentei algumas propostas de atividades nas quais obtive alguns resultados satisfatórios comprovados através dos aportes teóricos e metodológicos, onde constatei através da Programação Neurolinguística e sua relação com os Sistemas Representacionais visual e cinestésico podemos com a utilização de metodologias de ensino que

priorizem exercícios dinâmicos de memorização e repetição de palavras escritas em português sempre associadas aos seus sinais em Libras, conquistar o processo de alfabetização e letramento desse grupo de alunos, pois da mesma forma que os alunos ouvintes são alfabetizados através da memorização dos fonemas, os jovens que possuem essa deficiência sensorial podem através dos sistemas representacionais visuais ou cinestésico fazer a memorização não dos sons, mas sim, dos grafemas de alguma língua oral (no nosso caso do Português).

Pois de acordo com TONSA (2012, online):

Um Mapa ou Modelo de mundo é formado por representações internas da realidade objetiva filtradas pelos aprendizados pessoais. Criada a partir de estímulos sensoriais, nossa Ri (representação interna) é composta de imagens, sons e percepções cinestésicas como cheiros, sabores e sensações táteis.

Portanto, como já afirmamos e demonstramos durante todo este trabalho, podemos assegurar metodologias de ensino que priorizem a Programação Neurolinguística e os Sistemas Representacionais, a Libras por ser uma língua visual facilita ao Surdo o acesso ao conhecimento, possibilita a aprendizagem do português escrito, fazendo com que o indivíduo possa expressar suas vivências e armazenar suas experiências.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDREIS- Witkoski, Sílvia [et al.] (organizadoras). **Educação de Surdos em debate**. 1. Edição. Curitiba: Editora UTFPR, 2014.

FARIA, Evangelina Maria Brito de (Organizadoras) [et al.] e DONATO, Adriana DI [et al.]. **Libras**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FELIPE, Tanya. **Libras em contexto: Curso básico, livro do estudante/ cursista**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

JADOUL, Martine. **Neurolinguística e os sistemas representacionais**. Publicado em: 31/06/2016. Disponível em: <<http://conversasentremulheres.com.br/neurolinguistica-e-os-sistemas-representacionais/>>. Acessado em: 18/03/2017.

MENEZES, Fernando. **Qual sentido estimula mais você? Saiba se você é visual, sinestésico ou auditivo e tire melhor proveito disso**. Publicado em 04/10/2010. Disponível em:

<http://www.minhavida.com.br/bem-estar/testes/11989-qual-sentido-estimula-mais-voce>. Acessado em: 01/02/2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**/ Secretária de Educação Especial /Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar Português para Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima... [et al.]. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica vol.1**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v. il. . (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima... [et al.]. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica vol.2**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: il. . (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística. **A PNL e a sua vida pessoal**. Copyright SBPNL 2011. Disponível em: <<http://www.pnl.com.br/admin/assets/uploads/anexos/a-pnl-e-sua-vida-pessoal-1.pdf>>. Acessado em: 14/04/2017.

SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística. **A PNL e a sua vida profissional**. Copyright SBPNL 2011. Disponível em: <<http://www.pnl.com.br/admin/assets/uploads/anexos/a-pnl-e-sua-vida-profissional1.pdf>>. Acessado em: 14/04/2017.

SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística. **Entenda o que é a programação neurolinguística**. Disponível em:<http://www.pnl.com.br/programacao-neurolinguistica/o-que-e-pnl-entenda-o-que-e-a-programacao-neurolinguistica>. Acessado em: 16/03/2017.

TONSA, Sandra. **Visual, Auditivo ou Cinestésico, em qual você se encaixa?** Publicado em 24/06/2012. Disponível em: <<http://psicologiaautoestimaebeleza.blogspot.com.br/2012/06/visual-auditivo-ou-cinestesico-em-qual.html>>. Acessado em: 21/03/2017.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **SURDEZ E LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS ESCRITO PARA SURDOS**

Matheus Lucas de Almeida  
 Universidade Católica de Pernambuco  
 Matheus.luks@hotmail.com

Thaysa Ferreira Brayner dos Santos  
 Universidade Católica de Pernambuco  
 thaybrayner@gmail.com

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
 Universidade Católica de Pernambuco  
 antonio.moraes@gmail.com

### **RESUMO**

Embora o ensino de língua estrangeira para surdos venha ganhando espaço nos debates acadêmicos, ainda é possível notar resistência e crenças cristalizadas de que esses sujeitos sejam impossibilitados dessa aprendizagem devido à ausência de audição – comum a grande parte dos surdos brasileiros – e ao fato de a aquisição de segunda língua (português) ainda apontar níveis insatisfatórios. De fato, ainda há muitas questões a serem resolvidas a respeito da aquisição da segunda língua, mas não se pode permanecer transfixado pela questão da evolução, refletindo quando seria um momento mais apropriado para seguir em frente. Dessarte, acreditamos na necessidade de avançar rumo a novas discussões, buscando abrir possibilidades no ensino de inglês para surdos. Portanto, através de uma metodologia bibliográfica, tendo como base livros e artigos publicados nos últimos anos, o objetivo desse trabalho foi tecer algumas reflexões sobre o ensino do inglês escrito como língua estrangeira para surdos. Para tal, buscamos nos fundamentar em Vygotsky, Bakhtin, Paiva, Moraes, Pereira e Klein, e Sousa e Silveira, dentre outros. A partir dos resultados, esperamos contribuir para a adoção de uma nova e mais eficiente postura, distanciando-nos das propostas empregadas por grande parte dos professores de inglês que têm alunos surdos em suas salas de aula.

**Palavras-chave:** Surdez. Aquisição. Escrita. Língua estrangeira. Inglês.

## 1 INTRODUÇÃO

Embora o ensino de língua estrangeira para surdos venha ganhando espaço nos debates acadêmicos, ainda é possível notar resistência e crenças cristalizadas de que esses sujeitos estejam impossibilitados dessa aprendizagem devido à ausência de audição – comum a grande parte dos surdos brasileiros – e ao fato de a aquisição de segunda língua (português) ainda apontar níveis insatisfatórios.

De fato, ainda há muitas questões a serem resolvidas a respeito da aquisição da segunda língua, mas não se pode permanecer transfixado pela questão da evolução, refletindo quando seria um momento mais apropriado para seguir em frente. Afinal, a língua é um instrumento de identidade cultural e adquiri-la, seja na modalidade oral ou não, é um aspecto essencial para as relações humanas e para a convivência em sociedade, pois ela possibilita o diálogo e a interação das pessoas entre si e com o mundo, além de afirmar a identidade cultural de uma comunidade (PESSANHA; SILVA, 2015). Ou seja, por meio dela é possível se comunicar, se identificar e ampliar seus horizontes culturais e sociais.

No caso dos sujeitos surdos, esse processo envolve, no mínimo, duas línguas: a primeira língua (L1), língua de sinais; e a segunda língua (L2), a língua portuguesa, visto que a Lei 10.436/2002 reconhece a língua brasileira de sinais (libras) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Isso torna necessário que exista nas instituições de ensino uma prática bilíngue na qual seja feito o uso da libras como primeira língua – usada para comunicação – e como segunda língua a língua portuguesa – que permite o acesso aos conteúdos escritos (GOLDFELD, 2002). Acreditamos que pode ocorrer nesse processo a existência também de uma língua estrangeira (LE), pois os PCNs (BRASIL, 1998; 2000) vigentes no Brasil indicam a obrigatoriedade do ensino de uma LE na escola, sendo mais comum o ensino do inglês.

Como afirma Silveira (1999 *apud* Rosa *et al* 2008) o ensino de línguas estrangeiras se justifica socialmente por promover o diálogo intercultural e passa a ser um instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informações entre os povos. Todavia, apesar da existência dessas exigências, como pontua Pereira (2014), ainda há poucos materiais acerca de metodologias e abordagens no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras para surdos. E apesar de ser um documento norteador no ensino de línguas

estrangeiras no Brasil, os PCNS não contemplam as especificidades linguísticas dos grupos minoritários, tais quais os surdos (PEREIRA, 2014).

Agregado a isso, há também o fato dos professores não terem sido preparados para tal em sua formação. Em decorrência desses fatores, o ensino de LE para surdos no Brasil é desafiador, assim como é o ensino da L2, língua portuguesa, mas com uma diferença bastante significativa: o aluno, normalmente, não tem contato com LE, o que significa que o professor deve munir-se de outros conhecimentos, além do conhecimento linguístico, para que assim, o aluno possa fazer associações, sejam elas com figuras/imagens ou com a sua L2 (Rosa *et al*, 2008).

## 1.1 OBJETIVOS

Visando abrir possibilidades no ensino do inglês, o atual trabalho possui como objetivo tecer algumas reflexões sobre o ensino do inglês como língua estrangeira para surdos.

Para tal, buscamos nos fundamentar em Vygotsky, Bakhtin, Paiva, Moraes, Pereira e Klein, Sousa e Silveira, dentre outros. O artigo discorre em sua primeira parte sobre algumas concepções sobre o sujeito surdo e sua relação com a língua de sinais (L1), língua portuguesa (L2) e com uma língua estrangeira (LE), no caso do trabalho, o inglês, as dificuldades e premissas na aquisição dessas línguas e a modalidade mais adequada no uso de cada uma. Em um segundo momento, é discutido o ensino da língua inglesa para surdos apresentando algumas possibilidades e revendo alguns conceitos.

A partir dos insipientes resultados aqui encontrados, esperamos contribuir para a adoção de uma nova e mais eficiente postura, distanciando-nos das propostas empregadas por grande parte dos professores de inglês que têm alunos surdos em suas salas de aula, o que pode possibilitar uma modificação no papel da LE no ensino de surdos no Brasil.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a pesquisa que deu origem a este artigo foi qualitativa de caráter bibliográfico, tendo como base livros e artigos publicados nos últimos anos. Inicialmente, segundo orientações de Triviños (2010), realizamos o levantamento de



publicações que tratassem do ensino de língua inglesa para surdos. Em seguida, realizamos a leitura de todo o material, selecionando pontos importantes a serem discutidos neste trabalho.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apesar de ser um tema que se mostra de grande importância, ainda não há uma quantidade louvável de trabalhos que discutam a questão da aquisição de uma língua estrangeira por sujeitos surdos. Muitas vezes, essa falta de interesse se embasa na crença de que esses indivíduos não possuem capacidade de aprender uma terceira língua, pois eles ainda não possuem sequer uma segunda (a língua portuguesa) completamente concretizada.

Contudo, apesar de estudos apontarem os níveis insatisfatórios dos sujeitos surdos no que diz respeito à aquisição da língua portuguesa (GOROLLA, 2003), Pereira e Karnopp (2003) comprovam que eles não apresentam dificuldades com os símbolos gráficos (as letras), mas sim na falta de uma língua constituída como base para a aquisição da leitura, ou seja, a dificuldade está na compreensão entre as duas línguas. Dessa forma, a grande problemática não se situa nas línguas em si, mas na forma como elas são ensinadas; na metodologia.

Mas ao se falar em metodologia, é necessário pontuar antes as filosofias educacionais que norteiam o trabalho educacional com surdos, visto que cada qual possui suas particularidades, e estas por sua vez, são reflexos das mudanças pelas quais a sociedade e os papéis sociais dos surdos foram passando ao longo da história (PESSANHA E SILVA, 2015). São elas o oralismo – que utiliza a oralidade como pressuposto de comunicação; a comunicação total – na qual gestos, linguagem oral e qualquer estratégia é utilizada para a comunicação; e o bilinguismo, abordagem que impera atualmente, na qual é utilizada a língua de sinais para comunicação e a língua portuguesa – no caso dos surdos brasileiros – para a leitura.

#### **3.1 Surdez: espaços e papéis sociais garantidos ao longo da história**

Na antiguidade, os gregos e romanos não consideravam os surdos como pessoas competentes. Por isso, eles eram isolados da sociedade sob o argumento de que

o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender (MOURA, 2000, p.16).

Na Idade Moderna, no século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano afirmava que os surdos podiam ser ensinados a ler e escrever sem fala. Após isso, outros educadores procuraram criar condições para que os surdos se comunicassem, como foi o caso de Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, Abade L' Epée, entre outros.

Todavia, a maioria desses educadores buscaram alternativas para atender as demandas da sociedade como Ponce de Leon que ensinou surdos a falar, ler, escrever, rezar, etc., pois nessa época a pessoa “muda” não era reconhecida por lei. Por isso, nas famílias nobres, no caso desses indivíduos serem primogênitos, perdiam o direito ao título e a herança.

A Idade Contemporânea trouxe a *visão clínica*. De acordo com MOURA (2000), nesta perspectiva, a única forma de “salvar” o surdo seria através do uso da fala, pela restauração da audição, pois se ela fosse restaurada, a fala também o seria. No entanto, os insucessos decorrentes dessa proposta não foram suficientes para convencer a maioria dos educadores oralistas, não sendo diferente com o médico Jean Itard, que só se rendeu ao fato de que o surdo pode ser educado através da língua de sinais após dezessete anos de pesquisa.

Anos depois, o Congresso de Milão (1880) declarou a superioridade do método oral puro sobre o uso dos sinais. A partir desse evento que foi um dos maiores impactos na educação surda, os surdos foram subjugados às práticas *ouvintistas*. Isto é, ficou legitimado que apenas a língua oral deveria ser aprendida por eles. Tem-se aí uma perspectiva que destacava a visão clínica da surdez que através da reabilitação da fala e treinamento auditivo buscava “curar” os surdos.

No começo do século XX o insucesso do oralismo acarretou outras conotações para os surdos, ou seja, estes foram considerados deficientes mentais, pois esta era a única explicação plausível admitida pela sociedade ouvinte da época.

Somente a partir da década de 60 do século XX a língua de sinais começou a ser (re)conhecida, especialmente depois dos trabalhos de William Stokoe - linguísta americano - que retomou a questão dos sinais e apresentou a língua de sinais, como uma língua legítima e com estrutura própria.

Ao final do século XX e no início do século XXI foram criadas oportunidades que valorizaram a língua de sinais e possibilitaram a reconstrução da identidade surda. Decorrente do respeito às diferenças, foi iniciado a viabilização de uma reestruturação da história cultural desses indivíduos, tendo como primeira língua a de sinais e como segunda língua a portuguesa. “Neste sentido, o bilinguismo surge como uma proposta que resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na língua de sinais” (PESSANHA; SILVA, 2015, pág.144).

Assim, sendo a libras componente essencial para o fortalecimento da comunidade surda, será por meio dessa língua que o aluno terá a possibilidade de vivenciar um mundo de experiências comunicativas na sociedade. Neste contexto, ela apresenta-se como meio e fim da interação social e cultural da comunidade surda brasileira (PESSANHA; SILVA, 2015, p.146).

Sendo assim, deve-se levar em consideração que tal como os sujeitos ouvintes, os indivíduos surdos necessitam de conhecimentos de mundo para poder participar de modo mais reflexivo e crítico nas situações dialógicas da linguagem (BAKHTIN, 2006), e esse conhecimento de mundo, normalmente, é adquirido com o suporte da língua de sinais.

### 3.2 Educação bilíngue para surdos

No Brasil, os aspectos socioculturais da comunidade surda estão avançando. Após várias discussões na década de 1980, estudiosos da linguagem concluíram que a língua portuguesa não pode substituir a relevância da língua de sinais brasileira (libras). É neste momento que surge a abordagem bilíngue de educação.

A proposta bilíngue está de acordo com a Declaração de Salamanca, um dos primeiros documentos internacionais sobre o tema, que aponta a língua de sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa (aprendida apenas na modalidade escrita). Assim, se garante a pessoa surda o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo que a cerca.

Vale salientar que não é apenas do aprendizado de duas línguas que trata a educação bilíngue. Segundo Quadros (1997), Góes (1999) Skliar (1999) e Fernandes (2003), não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas no contexto escolar, tornando a língua de sinais uma língua natural/materna e o português uma segunda língua. O objetivo da metodologia bilíngue é qualificar a educação dos surdos.

Contudo, segundo Quadros (1997), a escola ser bilíngue não é suficiente, ela precisa ser também bi-cultural para que os surdos possam participar e ter acesso à comunidade ouvinte que os cerca. Não se trata apenas da inclusão pela inclusão. Ademais, é importante incluir nesse contexto a família, pois sendo as famílias desses indivíduos também usuárias da libras o surdo supre todas as necessidades em seu processo de comunicação, bem como os aspectos cognitivos e emocionais. Ou seja, apenas aceitar a língua de sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue. É preciso aceitar tudo o que está intrínseco na língua, isto é, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito.

No capítulo “Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos”, da obra *EDUCAÇÃO DE SURDOS: formação, estratégias e prática docente*, seus autores (ALVES *et al*, 2015) ressaltam que é importante para os surdos aprenderem o português na modalidade escrita para uma melhor integração na comunidade ouvinte, porém como característica de segunda língua. No entanto, não é o que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos. Nestas instituições, as metodologias utilizadas são voltadas para atender às especificidades dos alunos ouvintes. Além disso, como ainda não há discussões voltadas para a pedagogia surda, os resultados têm sido surdos que estudam o português da mesma forma que os ouvintes, sem que haja professores preparados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística desses sujeitos.

No mais, há uma ausência significativa de profissionais intérpretes dentro das escolas, profissional que é comumente confundido com a figura do professor de surdos. É importante destacar que o papel desses especialistas dentro da escola é apenas o de viabilizar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes, da língua fonte para a língua alvo e vice-versa.

Por fim, faz-se mister compreender que um ensino bilíngue para surdos é um direito definido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), respaldado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Segundo Souza (2011),

[...] O ensino bilíngue não deve ser pensado apenas na questão pedagógica de sala de aula, quando é disponibilizada a presença do intérprete. Faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico da escola seja bilíngue, com a participação dos sujeitos surdos, que as políticas educacionais contemplem uma educação que reconheça a surdez como diferença, e, principalmente, ultrapassem os muros da escola e atinjam outras instituições, em especial, a família (p. 30-31).

Percebe-se, portanto, que o ensino da pessoa surda deve ser bilíngue para que corresponda às necessidades linguísticas e cognitivas desses indivíduos. Esse reconhecimento permite a essa comunidade adquirir proficiência em sua língua natural, e por meio deste conhecimento fortalecer sua identidade cultural, reconhecendo-se como sujeitos que compreendem o mundo pelo visual. Além disso, o conhecimento da primeira e da segunda línguas servirá de base para a aprendizagem da língua estrangeira (MORAES, 2016).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É sabido que, de modo geral, as crianças surdas de pais ouvintes, chegam à escola sem uma língua cristalizada, e por isso, cabe aos profissionais de educação lhes propiciar a aquisição da língua brasileira de sinais, que se dá na interação com surdos adultos fluentes na língua. Se tratando da língua portuguesa, essas mesmas crianças entram na escola com apenas fragmentos dela, às vezes, nem isso.

Até pouco tempo, as instituições de ensino insistiam no oralismo como forma de educar os surdos, embora alguns alunos conseguissem atingir um nível satisfatório de recepção e de produção na comunicação, isto não era a realidade para a maioria.

Ao se discutir a aquisição e uso da língua portuguesa escrita pelos alunos surdos é preciso primeiramente esclarecer a concepção de língua adotada na escola. Concebendo a linguagem como instrumento de comunicação, a língua era ensinada como um código, ou seja, um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender como pré-requisito para utilizar a língua. Visando o aprendizado das regras da língua portuguesa, o professor por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Além disso, havia uma extrema preocupação por parte desses profissionais em trabalhar vocabulário com os alunos surdos. Ou seja, o método utilizado era basicamente o de gramática-tradução; os alunos aprendiam a língua de maneira mecanizada, de fora para dentro, sem conseguirem refletir acerca do seu funcionamento e importância. Devido à falha na forma de ensinar passou-se a atribuir a culpa a surdez.

Estudiosos da linguagem como Gesueli e Moura (2006), Tovar (2000) e Siqueira (2008) afirmam que dominar uma língua não se restringe apenas a conhecer palavras e frases descontextualizadas, aprender uma língua é muito mais que isso. É adentrar em uma nova cultura, identidade e visão de mundo.

Ademais, para tornar os alunos surdos, assim como os ouvintes, em leitores e escritores competentes o conhecimento prévio da língua é fundamental. Sendo este nada mais que um conhecimento de mundo e da própria língua, passível de ser adquirido por todo e qualquer sujeito inserido em uma sociedade.

A importância do conhecimento prévio para atribuição de sentido na leitura e para a produção de sentido na escrita é defendida por autores que se dedicam à leitura e à escrita por alunos ouvintes, como Kleiman (2004); Fulgêncio e Liberato (2001; 2003), e por surdos (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996; Pereira, 2005). De acordo com Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) ter esse conhecimento prévio ajuda os alunos a criarem expectativas e a formularem hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados.

Neste momento de aquisição da escrita, a língua brasileira de sinais vai possibilitar às crianças surdas participarem de práticas discursivas e, assim, ampliarem seu conhecimento de mundo e da própria língua de sinais. Relativamente à aquisição da língua portuguesa, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na língua de sinais, vai permitir que as crianças surdas vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da língua.

Svartholm (2003) defende a leitura como ferramenta fundamental para a constituição do conhecimento da língua majoritária. A língua brasileira de sinais tem papel fundamental na aquisição da língua portuguesa escrita, uma vez que é por meio dela que as crianças surdas terão acesso ao conteúdo dos textos. No entanto, só a língua de sinais não basta. É fundamental que as crianças surdas sejam expostas a textos escritos, pois é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e ao professor cabe não somente o papel de “traduzi-los” para a língua de sinais e vice-versa, como também de explicar e explicitar características dos textos para eles. Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é pela visão que os surdos vão adquirir a língua portuguesa, razão pela qual essas crianças, desde cedo, devem ser submetidas a situações de leitura.

A tarefa do professor é viabilizar o acesso do aluno surdo ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los. Concebendo-se a língua como atividade discursiva, deve-se inserir esses alunos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando assim, a apreensão da sua convencionalidade.

Esse mesmo processo discursivo pode ser aplicado no processo de aquisição de uma língua estrangeira, na qual ao se utilizar metodologias de aquisição de segundas línguas os sujeitos surdos serão capazes de apreender conhecimentos de mundo e linguísticos, utilizando como suporte o material escrito que está disposto na língua alvo, no caso do nosso estudo, o inglês.

Portanto, o aluno é considerado interlocutor ativo na constituição do seu próprio conhecimento e a sua adoção vai exigir mudanças na representação de incapacidade do surdo que, erroneamente, ainda hoje é presente não só no discurso dos ouvintes, mas também no da própria comunidade surda.

A respeito do ensino formal de línguas para surdos, se tivermos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000), o objetivo no ensino da língua portuguesa tanto para alunos surdos quanto ouvintes deve ser a habilidade de produzir e compreender textos com o suporte dos gêneros textuais, não apenas palavras e frases isoladas, o que faz com que a língua deva ser concebida como atividade discursiva, possibilitando a apreensão da sua convencionalidade (PESSANHA e SILVA, 2015). A partir dessa atividade discursiva, a competência comunicativa dos alunos será desenvolvida.

Na concepção da interação, o sujeito exerce papel ativo no processo de aquisição de uma língua, ou seja, o estudante é agente na aprendizagem da língua inglesa. [...] temos o professor como mediador, recrutando os alunos, realizando com eles a manutenção de sua performance e demonstrando os aspectos relevantes dessa tarefa (MORAES; CAVALCANTI, 2016).

Nessa perspectiva, os colegas, na posição de pares, além de andaime, exercem muitas vezes o papel de mediadores, pois o trabalho colaborativo pode oferecer possibilidades para a ajuda semelhante à oferecida pelo professor ao aprendiz (COSTA, 2006; MORAES, 2016; PAIVA, 2014; VYGOTSKY, 1998).

Assim sendo, cabe ao professor estimular interação e colaboração durante a realização de atividades em sala de aula e, também, na comunicação (SCHULZ et al., 2012). Para Schulz et al. (2012), ferramentas e documentos utilizados para a elaboração das atividades devem ser, dentro do possível, autênticos: entrevistas, jornais, anúncios publicitários, vídeos, contos, etc.

Nesse sentido, as tarefas e as atividades a serem realizadas em sala de aula devem estarem baseadas na descoberta, na elaboração e na aquisição de conteúdos através das quatro habilidades básicas: ler, falar, escrever e ouvir (SCHULZ et al., 2012) – o que vai de encontro ao pregado pelos PCNs. Entretanto, a nós interessam a leitura e a escrita devido às características dos grupos de surdos com os quais trabalhamos.

Como dito anteriormente, a aprendizagem da língua estrangeira escrita está interligada ao interagir social. Assim, acreditamos que o professor deverá gerar no aluno surdo a necessidade de se comunicar através da Libras ou da LE escrita para realizar suas atividades e construir seu conhecimento do e sobre o inglês.

Portanto, “o professor fará correções apenas em situações nas quais uso inapropriado da língua causar interferência no sentido, buscando incentivar seus alunos a encontrar diferentes soluções para situações e problemas” (MORAES; CAVALCANTI, 2016, s.p.).

Porém, as metodologias mecânicas e pouco eficientes que ainda são utilizadas atualmente em sala dificultam esse processo, e agregado a isso estão o conhecimento escasso do léxico e da estrutura da língua portuguesa pelos surdos e a falta de conhecimento da libras pelos educadores, o que retarda o processo de aprendizagem em sala de aula (SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017).

Todavia, pensar em indivíduos surdos que possuem conhecimentos em uma língua estrangeira é pensar em sujeitos que ampliam seus conhecimentos de mundo por meio do acesso a outra língua e, automaticamente, outra cultura; o que faz com que os sujeitos não aprendam apenas aspectos linguísticos, mas também, culturais.

Destarte, assim como no ensino da língua portuguesa, a modalidade a ser trabalhada no ensino de uma LE para surdos são a modalidade escrita (writing) e a leitura (reading). Atentando para o fato de que o desenvolvimento dessas práticas deve ocorrer para além da mera decodificação ou transposição de palavras em sinais, mas devem estar situados em contextos de práticas sociais com o objetivo de exprimir o mundo para o indivíduo surdo, ampliando sua capacidade de compreensão por meio da problematização dos textos de maneira qualitativa (PESSANHA; SILVA, 2015).

Conquanto, antes de se iniciar o ensino de uma língua estrangeira para surdos é necessário compreender que esses sujeitos percebem o mundo de forma distinta e se expressam/interagem de maneira diferente da apresentada pelo ouvinte. Dessa forma, o surdo



não tem a obrigação de desenvolver a oralidade, nem em sua segunda língua (L2), no caso dos surdos brasileiros a língua portuguesa, nem na LE que estudará (ROSA *et al*, 2008).

## 5 CONCLUSÃO

O ensino de língua inglesa para surdos ainda representa um desafio para os profissionais envolvidos neste processo, principalmente em função da atenção reduzida que se dá à questão. Sabemos que o tema tem ganhando espaço nos debates acadêmicos, entretanto é ainda preciso que mais acadêmicos se ocupem em pesquisá-lo. Pois apesar de ser possível observar uma notável resistência por parte de alguns e de crenças cristalizadas de que esses sujeitos não aprendem o inglês devido à ausência de audição e ao fato de a aquisição de português ainda apontar níveis insatisfatórios, acreditamos na necessidade de provocar em outros pesquisadores o interesse pelo tema.

A partir das leituras realizadas, fica clara a importância de promover a experiência com a língua estrangeira mediada pela L1 e, em alguns casos, pela L2 também, sem, no entanto, perder o foco que é o inglês. Portanto, acreditamos ser importante que o aluno surdo possa experimentar o inglês em sua forma autêntica e em diálogo com a Libras e, possivelmente, o português a fim de facilitar a ressignificação de práticas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. LeiDireito, [s.l., [200-]]. Disponível em: <<http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>>. Acesso em: Dez. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartociclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2018.

FERNANDES, E. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GAROLLA, L. P.; CHIARI, B. M. **Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas.** Pró-Fono. Revista de Atualização Científica, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set/dez. 2003.

GESUELI, Z.M. & MOURA, L. de. **Letramento e Surdez: a visualização das palavras.** In: ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006. pp 110-122.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the Deaf-World.** California: DawnSign Press, 1996.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MORAES, A. H. C.; CAVALCANTI, W. M. **Ensino de uma língua adicional para surdos.** In: II Congresso Internacional De Educação Inclusiva e IJ Jornada Chilena Brasileira De Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande-PB. **Anais II CINTEDI.** Campina Grande-PB: Realize Eventos Científicos e Editora, 2016. v. 1.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua.**São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PESSANHA, A. P. B. ; SILVA, Solimar Patriota . **O ensino de língua inglesa a alunos surdos.** Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XIX, p. 140-159, 2015.

PEREIRA, Karina Ávila. **Ensinando uma língua estrangeira para alunos surdos: saberes e práticas.** In: XVII encontro nacional de didática e prática de ensino- XVII ENDIPE, 2014, fortaleza.

PEREIRA, M. C. da C; KARNOPP, L. B. **Leitura e surdez.** Letras de hoje., Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

ROSA, L. V.; CLEIDIMARA, ; FARIAS, MaylaEloize de ; FIGLIE, Vanessa Cabral ; SANCHES, Cleidimara Pereira S. ; VOLTOLINI, Viviane Fernanda . **Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo.** In: EDUCERE. Paraná: PUCPR, 2008.

SCHULZ, L. O. et al. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira.**Pensar Línguas Estrangeiras – PLE. vol. 1. no 1. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SANTOS, I. C. ; CAVALCANTI, W. M. A. ; ALMEIDA, M. L. . **Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua.** Letra Magna (Online), v. 13, p. 1, 2017.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos.** In: \_\_\_\_\_. (Org.) Atualidades da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Meditação, 1999.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço**, junho 1998, 38-45.

\_\_\_\_\_. **Como leerles a lossordos?.** 2003. Disponível em:[www.sitiodesordos.com.ar](http://www.sitiodesordos.com.ar). Acesso em: 9 jan. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHODOCENTE DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE FEIRA DE SANTANA: Reflexos nas práxis Inclusiva**

Paula Daiane Araújo  
 Universidade Estadual de Feira de Santana  
 pauladudaraujo@gmail.com

### **RESUMO**

Esta pesquisa pretendeu analisar a precarização do trabalho docente em três escolas estaduais da cidade de Feira de Santana no ano de 2015. Explanar alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência nas aulas de Geografia e seus possíveis reflexos na educação inclusiva. Justifica-se pela necessidade de averiguar como se configuram as políticas educacionais brasileiras e de que maneira influenciam no exercício da profissão docente, especialmente, no que concerne no exercício da educação geográfica inclusiva. Realizou-se um aprofundamento bibliográfico acerca do tema pesquisado que fornecerá subsídio teórico para as etapas sequenciais, a saber: pesquisa realizada em escolas previamente escolhidas na rede pública estadual de Feira de Santana, observação das estruturas físico-arquitetônicas, das aulas e, posteriormente, diálogos com os professores de Geografia inseridos na rede. A abordagem utilizada consistiu na qualitativa de cunho analítico, aquela que tem maior ênfase na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa demonstrou que está em curso o sucateamento da educação, problemas desde a estrutura física das escolas até problemas de ordem didáticos, como: desvalorização da profissão, altas cargas de trabalho, ausência de tempo para buscar novos conhecimentos, falta de estrutura adequada para prover aulas de qualidade, transferência de responsabilidade e a inversão de papéis da família para a escola, ou seja, o desvio do centro do trabalho docente – a função de ensinar. No tocante a educação inclusiva os problemas são agravados, porque as escolas demonstraram ter limitações para atender alunos ditos normais, imagine a educação que está sendo oferecida aos alunos com necessidades educacionais específicas. Alguns dos principais entraves detectados para a efetivação de uma educação voltada à inclusão foram: ausência de tempo para à continuidade nos estudos visando melhorar as práticas inclusivas, a ausência de espaço físico adequado às especificidades dos alunos, falta de materiais difíceis adaptados ao trabalho com alunos com NEE (globo e mapas táteis, livros sensoriais, etc.), falta de apoio pedagógico qualificado para contribuir com as adaptações de materiais. Percebeu-se que os alunos com necessidade educacionais especiais são completamente excluídos dos processos educativos pelas adversidades impostas pelo sistema educativo, que vão desde barreiras arquitetônicas até ausência de reciclagem do corpo docente para trabalhar

com a inclusão. Ficou evidente que, do ponto de vista legal, houve avanços significativos com a LDB 9394/96 e as lei estadual 13.559/16 que visa universalizar para a população de 04 a 17 com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado nas redes regulares de ensino, porém os profissionais já inseridos nos espaços escolares não tiveram capacitação necessária para trabalhar com os alunos com necessidade educacionais especiais. Por isso, os reflexos dessa educação precária são evidentes e se apresentam na exclusão de muitos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos geográficos, ou na evasão de muitos alunos da escola. Ademais, formar para a inclusão é formar professores dotados de espírito crítico e instiga-los a superar modelos opressores para poder se posicionar com equilíbrio em um mundo de diferenças, para tal, é preciso melhorias nas dimensões arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal na escola pesquisada.

**Palavras-chave:** Precarização do trabalho. Trabalho docente. Educação inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisara precarização do trabalho docente em algumas escolas estaduais da cidade de Feira de Santana, identificar e explanar quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no exercício da docêncianas aulas de Geografia e seus possíveis reflexos na educação inclusiva.

Entendendo que o problema da precarização atinge o sistema público educacional brasileiro nas mais variadas escalas (federal, estadual e municipal), e que os sujeitos inseridos nesses espaços sofrem diretamente as mazelas de tal precarização, se faz necessário compreender como a educação geográfica tem sido afetada pela ausência de políticas públicas que contemplem a inclusão educacional, também, visa explanar de forma sucinta as possibilidades e problemáticas do ensino inclusivo dentro dos espaços geográficos escolares na cidade de Feira de Santana-Ba.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de averiguar como se configuram as políticas educacionais brasileiras e de que maneira estas influenciam no exercício da profissão docente, como também, identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia no exercício de sua função, e como essas políticas refletem na educação em uma perspectiva de educação inclusiva.

Para melhor entendimento, abordaremos a educação e as atuais configurações das bases educacionais brasileiras no contexto neoliberal, e as principais políticas propostas à educação brasileira e seus reflexos na precarização da educação inclusiva nas escolas pesquisadas.

Elencar-se-á também as relações existentes ente a difusão da ideologia de economia globalizada e a perspectiva de reestruturação produtiva no campo educacional, estabelecendo o diálogo entre a nova versão da pedagogia das competências e profunda crise de eficiência educacional no campo da educação e em especial da educação inclusiva.

## **OBJETIVOS**

Analisar quais problemas profissionais cercam o trabalho docente dos professores de Geografia nas escolas de Feira de Santana, como também, discutir as possíveis relações entre as políticas públicas neoliberais estabelecidas nas últimas décadas com a precarização do trabalho docente, possibilitando detectar como os problemas enfrentados pelos professores nas escolas públicas de Feira de Santana refletem em sua prática docente na perspectiva da educação inclusiva. Elencar-se-á também as possibilidades de incluir alunos nas aulas de Geografia utilizando as TAs (Tecnologias Assistivas).

## **METODOLOGIA**

Inicialmente, será realizado um aprofundamento bibliográfico acerca do tema pesquisado que fornecerá subsídios teóricos para as etapas sequenciais, a saber: pesquisa realizada em escolas previamente escolhidas na rede públicas de Feira de Santana, observação das estruturas físico-arquitetônica, como também as aulas de Geografiae, posteriormente, diálogos com os professores de Geografia inseridos na rede.

Este artigo está organizado em primeiro momento com a explanação da educação no contexto neoliberal atual, e no segundo momento com a inserção da observação dos principais problemas identificados nas escolas, como também relato e visão de alguns professores a respeito dos problemas docentes, num terceiro momento elenca de que maneira a precarização do trabalho docente pode refletir na perspectiva da educação inclusiva em sala de aula. Posteriormente, estabelece-se um diálogo entre os desafios enfrentados nas escolas pesquisadas e os autores que discutem a problemática da precarização do trabalho docente no Brasil.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para dar consistência a esta pesquisa foram escolhidos teóricos contemporâneos que discutem o tema educação, capitalismo e neoliberalismo, a exemplo de Pablo Gentili (1998) *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*, Educação e crise do trabalho. Saviani (2005), *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Azevedo, (2005) *A educação como política pública*. Entre outros elencados no decorrer do artigo, como também, as leis que fundamentam a educação brasileira, a exemplo da LDB 9393/96 e a Constituição Federal Brasileira de 1988.

Para melhor entendimento, abordaremos a educação e as atuais configurações das bases educacionais brasileiras no contexto neoliberal, as principais políticas propostas à educação brasileira e seus reflexos na precarização da educação em especial da educação inclusiva.

A partir das décadas de 1980/90, acompanhando o processo de globalização mundial da economia, a sociedade brasileira passou por grandes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, essas foram balizadas por um intenso processo de privatização e substituições dos direitos sociais pelos direitos privados, a esse processo denominou-se neoliberalismo, ou seja, uma política econômica que prega o Estado mínimo, aumento da produção como objetivo central para o desenvolvimento econômico de um país, sociedade baseada no consumismo, entre outros aspectos.

Nesse processo, o avanço tecnológico contribuiu para alterar o processo produtivo maximizando a exploração das forças de trabalho, alterando as relações sociais de produção, o modo de acumulação de capital e, conseqüentemente, flexibilizando as leis trabalhistas. A educação não ficou a margem de tal contexto, o ideário liberal incentivou a criação de órgãos regulamentadores na América Latina, a saber, (ONU, Banco Mundial, FMI), estes propondo reformular a bases educacionais a se adequarem a nova ordem econômica mundial, melhor dizendo, a formar mão de obra qualificada para as novas demandas econômicas.

Em tal contexto, Saviani (2005) afirma que as relações de trabalho modificaram-se nos mais variados campos profissionais, no tocante a educação, houve uma universalização da escola, com intencionalidade de formar mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas, os dispêndios com a educação passaram a ser desejáveis, não apenas por razões culturais ou sociais, mas notadamente econômicas. “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerado um bem de produção de (capital) e não apenas como de consumo”.

Os sistemas educacionais brasileiros passam por intensos reajustes que atendessem às demandas da nova ordem do capital. A educação passou a ser nesses ideais, com grandes



intervenções pedagógicas de organizações internacionais, houve a urgência de uma ampla reforma modernizadora do sistema educacional para a capacitação profissional através da “pedagogia tecnicista” e o aproveitamento da produção científico-tecnológica objetivando a expansão da cidadania e competitividade entre os indivíduos.

De certo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e as formas de investimentos, o Estado assume papel secundário transferindo responsabilidades financeiras com a educação a interesses do capital e se mantém no papel de avaliador institucional.

A educação em todos os níveis apresenta-se como instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios econômicos. Essas transformações condicionaram a educação a ampliadora do mercado consumidor, como geradora de trabalho, consumo e cidadania, com interesses de estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações capitalistas garantindo a governabilidade das elites locais, modificando assim a organização trabalhista dos profissionais da área docente.

As ideologias privatizadoras neoliberais que difundem a ideia de ineficiência do Estado para gerir as políticas públicas, cria-se a lógica de mercantilização da educação, ou a definição de políticas educacionais públicas que visam ajustes quantitativos dos índices para fins de financiamentos internacionais em contraste com o progressivo aumento na qualidade da educação destinada às classes desfavorecidas.

Saviani acredita haver uma transferência da educação da esfera política, antes obrigação do Estado, para uma esfera econômica, e isso desencadeou a difusão acelerada das escolas privadas com mínima preocupação com a qualificação e as condições de trabalho dos profissionais atuantes na docência, e intenso processo de reestruturação produtiva com a introdução da terceirização tanto das unidades produtivas quanto dos serviços públicos.

O Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises nos interesses de manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2005, pág.23)

Como resultado das políticas difundidas pelos organismos internacionais implantadas no Brasil pelo Governo Collor para a educação, reformas no financiamento e na administração da educação redefiniram obrigações educacionais do governo e estreitou-se laços da educação profissional com o setor produtivo, formando alianças entre instituições públicas e privadas, as escolas passam a ser organizadas segundo a lógica competitiva das



empresas, corporações ou conglomerado, sua função social é deslocada e permite a progressiva aceitação de que educação, desemprego, distribuição de renda e pobreza convivam num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a modernização econômica; a escola passa a integrar economicamente a sociedade formando excedentes de força de trabalho. Para Gentili (2005) “A escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos”.

A subserviência do governo brasileiro à globalização da economia e o modelo integracionista adotado entre crescimento econômico e educação não promoveram de fato um correlativo aumento das rendas dos indivíduos e, muito menos, conseguiu diminuir as disparidades sociais e econômicas que assolam grande parte da população brasileira, o modelo de desenvolvimento brasileiro contraria a tentativa de difusão educação como chave para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa.

Todas essas modificações no cenário educacional nas últimas décadas desencadearam numa crise com consequências desastrosas para a educação. A ausência de políticas públicas efetivas na educação, as mudanças do papel do professor, atualmente concebido como instrumento educativo de menor relevância, e algumas mudanças nas bases tornaram-se desfavoráveis e reiteraram o desmantelamento da educação brasileira em todos os níveis afetando diretamente os profissionais da área docente, culminando muitas vezes no afastamento por problemas psicológicos e interferindo na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

#### Discutindo sobre os achados

As problemáticas abordadas nesse artigo têm relação direta com a política de desmantelamento da educação promovida pelos governos brasileiros. Citemos alguns incômodos relatados pelos professores nas escolas observadas: baixas remunerações, desvalorização da profissão, aumento da carga horária de trabalho, sobrecarga da quantidade de alunos por sala, sucateamento da estrutura físico-arquitetônica das escolas, violência, indisciplina dos alunos, dentre outros.

O primeiro problema detectado foi de ordem estrutural, já que estes saltam os olhos com sentido mais apurado, o sucateamento é um sério problema presente em várias escolas públicas brasileiras, e não é diferente nas escolas de Feira de Santana. As observações feitas nas escolas visitadas demonstram sucateamento e defasagem da estrutura físicas, falta de

manutenção das estruturas e dos aparelhos que auxiliam o ensino-aprendizagem com computadores, datashows, ventiladores - acessório indispensável- devido a sua localização geográfica, a ausência dos mesmos pode afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura das escolas reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem, além de oferecer risco de acidentes, entre outras inúmeras interferências.

O espaço escolar nada mais é do que um elemento fundamental para a formação do ser humano. A boa relação entre as pessoas que a frequentam e o ambiente é de extrema relevância, pois deve haver uma harmonia entre o espaço físico, as atividades escolares e os usuários, com isso, necessita-se que este espaço possa sofrer modificações ao longo do tempo, se adaptando as condições térmicas, luminosas e acústicas e também as necessidades educacionais dos alunos nelas inseridos. Segundo Monteiro e Lima (2015, p. 23) *apud* Satyro e Soares (2007, p.07):

A deficiência de infraestrutura nas escolas segundo afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

No primeiro colégio observado, não tinha sistema de arrefecimento adequado, as salas apresentavam ventiladores fixos nas paredes, alguns no teto (maioria com mau funcionamento) que não se mostram eficazes devido às altíssimas temperaturas climáticas típicas da região, refletindo diretamente na inquietação dos alunos na sala de aula.

No colégio B, as salas de aula possuíam apenas um ventilador para atender todos os alunos, o calor era insuportável tanto pra quem tentava ministrar a aula, quanto para os alunos. A escola foi construída na década de 1940 influenciada por bases arquitetônica norte-americana, época com realidades climáticas distintas das atuais. Outro fator preponderante com relação aos ventiladores, é a intensidade dos ruídos apresentados pelos aparelhos, notou-se grande interferência no nível de atenção dos alunos presentes em sala, dificultando seriamente os professores apresentarem os assuntos a serem estudados.

Relatos dos professores que em épocas chuvosas, essas escolas sofrem em demasia por conta das fendas presentes nos tetos e nas paredes, provocando “goteiras” e infiltrações d’águas, em algumas áreas da escola podem provocar alagamentos e, conseqüentemente, a suspensão das aulas.

A falta de planejamento nas construções dos ambientes escolares é refletida de forma significativa com os alagamentos frequentes nas escolas em períodos chuvosos, muitas vezes a

alternativa é adiar a aula, e os livros dão lugares às vassouras. Professores e alunos trabalham para recondicionar o ambiente que deveria ser de construção de conhecimento, Freire (2000) pontua que não se pode falar em boniteza do processo de ensino-aprendizagem se as salas de aula estão inadequadas a tal processo. Para ele, o ético está diretamente ligado ao estético.

Percebe-se que tais problemas afetam diretamente no planejamento de programático de ensino dos professores, por razões de interrupções das aulas ou paralisações por dias nas escolas, forçando o professor a replanejar todo o conteúdo programático e repassar em tempo reduzido afetando diretamente a qualidade do ensino-aprendizagem oferecido na escola.

Ainda nas citadas escolas, alguns professores definiram a baixa remuneração salarial, e principalmente acumulação de exigências sobre o professoros fatores mais desmotivantes da profissão docente.

Relatos das professoras concordam que a transferência de responsabilidade e a inversão de papéis da família para a escola sobrecarregam e dificultam o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade, já que, os problemas familiares refletem diretamente na escola e o professor passa a assumir funções diversificadas como de psicólogo, terapeuta e muitas vezes de pai ou mãe dos alunos tentando educá-los, função que é de responsabilidade primordial da família. Segundo Gil (2001), observou-se o fenômeno da “desprofissionalização”, ou seja, o desvio do centro do trabalho docente – a função de ensinar - devido ao aumento do controle do governo sobre o currículo e ao crescimento insustentável da carga burocrática da tarefa docente. Para as professoras a grande quantidade de responsabilidades atribuídas afeta diretamente a qualidade do ensino nas escolas, porque há um desvio de foco da real finalidade do professor que é o de ensinar.

Para Zaragoza (1997), a acumulação e desvio de função do trabalho docente tem contribuído para um mal-estar docente, ou a síndrome de Burnout, termo utilizado para descrever o ciclo degenerativo da eficácia docente, problema que reflete diretamente na saúde e na autoestima do professor fazendo com muitos se afastem por problemas psicológicos ou desistam definitivamente da profissão. O MEC configura a Síndrome como:

Exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento. Estes são os principais sintomas de pessoas que sofrem da síndrome de Burnout. A pessoa é consumida física e emocionalmente pelo próprio objeto de trabalho. (MEC, s.p)

No tocante a educação inclusiva os problemas são agravados, porque se as escolas têm limitações para atender alunos ditos normais, imaginemos a educação que está sendo oferecida aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Por conseguinte, é claro imaginar que toda essa depreciação na educação tem reflexos diretos nas práticas existentes nas escolas, em especial, na educação na perspectiva inclusiva. Sendo os professores a categoria mais afetada com tais reformas e, sendo estes os principais, não únicos, agentes de transformação da educação evidenciou-se que os mesmos estão defasados sobre as discussões educacionais no âmbito da perspectiva inclusiva. Nas escolas pesquisadas existiam alunos com deficiência ou alunos com NEE (necessidades educacionais especiais), mas os profissionais tinham dificuldades para trabalhar com os mesmos, pois já haviam sido formados há um tempo considerado e pela sobrecarga de trabalho não possuíam tempo para buscar conhecimento na área e/ou para se dedicarem à formação continuada.

Outra problemática observada foi a insuficiência de profissionais capacitados para trabalhar com os alunos com NEE nas salas de recursos multifuncionais.

Tal fato se apresenta de grande complexidade, já que, a última década foi marcada por inúmeros avanços legais e educacionais que garantem a matrícula na escola básica da diversidade de sujeitos existentes na sociedade, assim, pessoas com deficiência tiveram salvaguardada sua entrada e permanência na escola, mas que para que ocorra de forma plena é necessário que os profissionais sejam atualizados com as discussões sobre inclusão que permeia a sociedade.

A LDB 9.394/96 visa garantir atendimento educacional especializado às pessoas com NEE nas escolas regulares de ensino, possibilitando as interações entre os mais variados sujeitos existentes no âmbito social. Também, a lei 13.559/16 que estabelece o plano decenal para educação estadual busca universalizar a educação de 04 a 17 anos de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades na rede regular de ensino. Por isso, torna-se indispensável a formação adequada para se trabalhar com esse novo contexto educativo de escola inclusiva. Para Ribeiro:

A construção dessa escola inclusiva é de grande desafio, porque perpassa por variadas e complexas dimensões que envolvem: formação inicial e continuada de professores, remoção dos obstáculos arquitetônicos e barreiras psicossociais relativas aos vários atores do processo educativo – gestores, professores, funcionários, alunos e pais-, enfim, o redimensionamento das políticas públicas. (RIBEIRO, 2006, p.69)

Sem dúvida que, diante dos avanços educacionais da última década, construir uma escola inclusiva é desafio, desafios estes que precisam ser superados com auxílio de todos os participantes do processo educativo.

Mas, infelizmente, a realidade educativa ainda é destoante dos preceitos legais, isso ficou evidenciado ao longo da pesquisa. Quanto aos avanços no contexto da educação

inclusiva na sala de aula e a inclusão dos alunos nas discussões geográficas a situação é preocupante, pois os professores afirmaram não ter conhecimentos teóricos, didáticos e apoio pedagógico para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Mesmo possuindo Salas de Recursos Multifuncionais - locais onde os professores podem buscar apoio para promover o acesso, participação e aprendizagem dos alunos na escola básica, possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitem – os professores não possuíam segurança para adaptar os materiais necessários à inclusão dos alunos com NEE nas aulas.

Ficou evidente que os alunos com necessidade educacionais especiais são excluídos dos processos educativos pelas adversidades impostas pelo sistema educativo, que vão desde aspectos arquitetônicos até ausência de reciclagem do corpo docente para trabalhar com a inclusão.

O conhecimento de bases teóricas e estratégias metodológico-didáticas para promover o ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência é de suma importância para uma prática pedagógica inclusiva. Outro aspecto relevante é o conhecimento das novas tecnologias educacionais que visam auxiliar na inclusão desses alunos em sala de aula. Conhecidas com Tecnologia Assistiva (TA), as mesmas tem permitido relevantes contribuições para a inserção cognitiva dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) para a compreensão do espaço geográfico. O Comitê de Ajudas Técnicas (1998) considera Tecnologia Assistiva:

“recursos, brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, equipamentos elétricos e protéticos de comunicação alternativa e escuta assistida, auxílios visuais ou itens confeccionados manualmente ou industrialmente que visem proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, escola, amigos, enfim, no meio social”.(CAT, 1998,s.p)

Tais tecnologias visam trazer qualidade de vida e independência educacional por meio da melhoria nos âmbitos da mobilidade, comunicação e aprendizado. São de extrema relevância para inserção de alunos com as mais variadas necessidades educacionais. Na área da surdez pode contribuir na comunicação através de softwares e aplicativos tradutores de textos, imagens e vídeos para a Língua Brasileira de Sinais, são exemplos desses, Hand Talk (Mãos que falam)e ProDeaf, eles traduzem a Língua Portuguesa para a Libras, contribuindo assim para a autonomia dos sujeitos no contexto social. Não se deve esquecer que o tradutor intérprete de Libras é fundamental para que o aluno surdo possa entender os assuntos abordados em sala de aula, para isso é necessário harmonia entre o professor regente de sala e

o intérprete, por isso, se faz importante o professor estar atualizado sobre como processa de inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais.

Na área da cegueira ou baixa visão as TAs podem contribuir através da cartografia tátil que visa modificar recursos visuais (mapas, jogos, desenhos, gráficos e livros); os alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), podem contar com o auxílio de mapas especialmente modificados, os mapas táteis, através deles, podem compreender e se locomover com maior facilidade no espaço geográfico em que estão inseridos ou entender o espaço global através do uso do sentido do corpo, o tato. De acordo com Ribeiro a cartografia tátil é:

[...] um ramo específico da cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos, para serem usados por pessoas cegas ou com baixa visão. Eles podem ter objetivos educativos e/ou serem facilitadores da orientação e mobilidade dessas pessoas nos espaços de vivência. (RIBEIRO, 2012, p.96).

Logo, a escola deve incorporar as transformações informacionais gestadas na sociedade, a fim de acompanhar a sociedade atual, tornando às aulas inclusivas do ponto de vista tecnológico e social, atendendo à sociodiversidade e especificidades educativas dos alunos existentes no contexto escolar. Para que isso ocorra é necessário que os profissionais nelas inseridos estejam atualizados no campo da educação inclusiva, para de fato poder auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Decerto, torna-se evidente que não se pode culpar apenas o professor pela carência de bases teóricas, epistemológicas, didáticas e materiais, pois eles estão submersos nesse emaranhado de questões complexas que se apresentam no seio escolar. Por isso, apesar da inclusão ser garantida do ponto de vista legal, não foi dado à mesma importância para garantir a qualificação dos profissionais inseridos nas escolas. Enfim, muitos são os desafios enfrentados pelo professor nas suas rotinas educacionais. Além de ter que lidar com a desvalorização da profissão, com a violência, com os baixos salários, com a sobrecarga de trabalho, com os problemas físico-arquitetônicos da escola, também necessitam repensar sua formação. Assim, atribuir responsabilidades do processo educativo apenas ao professor, é, no mínimo, simplista e generalista.

O processo de inclusão deve estar pautado em todas as esferas educacionais, considerando as variáveis de ordem institucional, política, econômica e social. Dito isto, é necessário repensar o modelo educativo no qual os sujeitos estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de aspectos acima mencionados permite-nos encaminhar algumas considerações finais, a partir dos estudos, observações e diálogos estabelecidos nas escolas pesquisadas, nota-se que o atual quadro da educação em Feira de Santana não é diferente da maioria das escolas brasileiras, ou seja, que a educação brasileira passa por uma crise generalizada engendrada pelas transformações capitalistas nas bases educacionais e trabalhistas.

Nesta forma de organização social, política e econômica, o trabalho assalariado torna-se uma mercadoria vista como um custo que precisa ser diminuído para aumentar os ganhos do proprietário dos meios de produção, ou seja, o trabalho passa a ser precário em todas as relações, e nesse contexto de precarização do trabalho, a educação estando inserido nessa nova organização social o trabalho docente também passou por esse processo.

Essas novas exigências impostas pelas políticas neoliberais à educação pelos organismos internacionais, e a interdependência entre elites locais detentoras do capital e trabalhadores só reafirmaram novas formas de alienação do trabalho, essas mudanças desfavoráveis na educação refletiram diretamente na vida cotidiana de todos os sujeitos inseridos nas escolas, especialmente, alunos e professores.

As políticas implantadas pelos ideais neoliberais condicionaram à depreciação da educação e desvalorização da profissão docente, portanto, essas políticas remetem à desqualificação do trabalho docente, redução de salários, aumentada carga horária dos professores, problemas estruturais que afetam as escolas, desumanizando o trabalho e afetando a saúde psicológica dos professores. Aos alunos sobra uma escola ineficaz para acolher a diversidade e limitada para trabalhar com alunos com NEE em suas especificidades, relegando a eles o processo de exclusão.

Diante disso, a escola, situada entre os embates do capital e do trabalho visa preparar excedentes de força de trabalho para a manutenção das relações de produção vigentes e, pessoas com necessidades especiais não se adequam ao modelo de mão de obra que essa sociedade anseia.

Entretanto, a sala de aula também pode se revelar num espaço de luta, disputa e embate, na medida em que o professor, ao posicionar-se de modo consciente, ao invés de justificar e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra e de reforçar as injustiças sociais, pode contribuir para sua superação.



Alguns autores acreditam ser possível libertar a educação das amarras capitalista e construir um futuro diferente para educadores e educandos. Segundo Chauí (1989), ainda há espaço para utopia, está não entendida como um sonho ideal e impossível, mas como o que pode existir e ou desaparecer a depender das relações e condições de trabalho.

Uma escola que seja inclusiva não é utopia, é urgente acolher à diversidade de alunos existentes na sociedade, assim, transpondo as barreiras marginalizantes, aproximando tais alunos da aprendizagem e autonomia necessárias ao convívio social e educativo. Logo, percebemos que as políticas de inclusão não garantiram de fato a inclusão de todos os sujeitos. Ainda é preciso dialogar, pesquisar, buscar soluções para que todos tenham direito à educação de qualidade e oportunidades equânimes perante a sociedade. Em vista disso, incluir, significa perceber que todos os seres humanos têm capacidades e limitações diferenciadas.

## REFERÊNCIAS

ABONZI, Gustavo. Revista eletrônica: **Precarização do trabalho docente**, Ed 1, vol. 1, jan-jun de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial, legislação**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de educação especial**. Portal de Ajudas Técnicas. Portal de ajuda técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il. < Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf)> Acesso em: 16.03.2016.

CHAUÍ, M. S. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 71, p. 173-228, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf>> Acesso em: 16.03.2016.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Paz e Terra, 2000.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Horas.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**, Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século, Petrópolis, Vozes, 1998.

LÍVIA. De Tommasi, SÉRGIO, Haddad. **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**, São Paulo, 1996.



MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem.** *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 19, n.3, p. 19-28, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>>. Acesso em: 02. out. 2017.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Acessibilidade para a inclusão na escola: Princípios e práticas.** *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, Jose Claudinei. SANFELICE, JoséLuís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, São Paulo, 5Ed, 2005.

ZARAGOZA, Jose Manuel. **O mal-estar docente**, São Paulo, 3ª Ed. 1997.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CRIANÇAS SURDAS E SUA VISÃO SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR**

Sônia Regina Sena de Souza.<sup>29</sup>  
 Maria Tereza Moreno Valdés.<sup>30</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo busca observar de que maneira está se desenvolvendo a atuação dos professores de Educação Especial para surdos, com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos, e o desempenho de um papel-chave na sua função de mediador. Se os mesmos possuem competência para atuar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, inclusive os surdos e, quais as suas concepções quanto à inclusão desses alunos no ensino regular. Optou-se por pesquisa de campo, descritiva, na análise qualitativa do tipo estudo de caso, através das técnicas de observação direta na escola e questionário estruturado com 07(sete) professores do Instituto Filippo Smaldone. Estes procedimentos permitiram concluir que a pesquisa revela pouco do professor sobre o processo de inclusão, mostrando ainda que as práticas docentes em sua maioria pareçam basear-se na intuição. Mesmo assim, há um inegável esforço de todos que compõe esta escola para torná-la o mais próximo possível de uma escola de ensino regular, e que contribuirá para que seus alunos surdos eficazmente possam enfrentar as escolas regulares: procurando seu espaço, enfrentando o mundo real. É verdadeira a perspectiva inclusiva onde a maioria dos professores não acredita no processo de inclusão, caso não haja uma transformação nas escolas seja de Educação Especial ou de Ensino Regular, na tentativa de superar os obstáculos presentes, com a formação e capacitação docente, como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional, que incluía a todos, de forma global.

**Palavras-chave:** Formação docente. Inclusão. Surdos.

<sup>29</sup> Especialista em Educação Inclusiva (UECE – Univ. Estadual do Ceará); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Graduada em Pedagogia (UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú); Prof<sup>a</sup>. Do Instituto de Educação do Ceará – IEC, no Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Especial. Correio eletrônico: <soniareginasds@hotmail.com>

<sup>30</sup> Doutorada em Ciências Pedagógicas; Especialista em Psicologia Clínica; Graduada em Psicologia – (Universidade Central de Las Villas – Havana – Cuba); Correio eletrônico: <maitemoreno19@yahoo.es>

## INTRODUÇÃO

A educação formal em nosso país vem sendo alvo de inúmeros trabalhos acadêmicos, os quais procuram cada um em seu campo de atuação, colaborar para a efetivação de uma prática escolar que seja realmente democrática, portanto, inclusiva.

Com este entendimento, o presente estudo buscou conhecer a cerca da formação de professoras de educação especial de crianças surdas e sua visão sobre a inclusão no ensino regular.

No decorrer da história, a criança deficiente nunca teve o seu lugar de respeito, sendo tratada à base do isolamento do resto da sociedade. De princípio, as pessoas com deficiência auditiva eram consideradas incapazes de serem ensinadas; por isso, principalmente as que não falavam eram excluídas, tanto do convívio escolar como social, proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas (BUENO, 1993).

Dentro do cenário social, a Política Nacional de Educação resguarda o direito do homem à educação, independente de gênero, raça, idade ou classe social. Assim, o acesso à escola transcenderia o processo de matrícula e naturalmente implicaria no atendimento que ofereça formação educacional que responda às necessidades dos educandos. Nessa direção, o MEC admite que: "... a não garantia de acesso à escola na idade própria, seja por incúria do Poder Público ou por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania" (BRASIL, MEC, 1997, p. 19).

O movimento nacional de educação para todos, proporciona discussões em torno da educação inclusiva, posto que se propõe a atender a todas as crianças inclusive àquelas consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais. Dentro do movimento em torno da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca é o documento mais citado, quando se discute sobre Educação Especial. Em relação à educação de crianças surdas é descrito em seu artigo 19.

Políticas educacionais deveram levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância de linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua Língua Nacional de Signos... (BRASIL, 1994).

Contrapondo-se toda e qualquer forma de discriminação social, emerge o paradigma da inclusão. Segundo Sasaki, (1999), esse movimento começou na metade dos anos 80, nos países mais desenvolvidos, tomando impulso na década de 90, nos países em desenvolvimento. Nessa perspectiva inclusiva, as pessoas com surdez passaram a ser reconhecidas com possibilidades de desenvolvimento.

No campo educacional, a inclusão parte do princípio de que todas as pessoas podem aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar. Para tanto, as escolas e a sociedade precisam se modificar para responder às necessidades específicas de seus membros. Essa tendência inclusiva encontrou respaldo nas leis e documentos, tais como: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei nº 9.394/96), e a Declaração de Salamanca (1994), as quais asseguram: “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” e deixam claro, que além do acesso, as escolas precisam promover ensino de qualidade, oferecendo: ... currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas...”, professores do ensino regular, capacitados para atender as peculiaridades dos alunos (LDB inciso I e II, artigo, 59). É assegurado, também, aos deficientes auditivos, acesso à Língua de Sinais (LIBRAS), como meio de comunicação.

Frente a esse desafio proposto ao sistema educacional, fez-se necessário verificar até que ponto a prática docente está contribuindo para o processo ensino-aprendizagem? E de que forma o ensino regular está correspondendo às necessidades específicas desses alunos? Estão os professores preparados para atender a essa clientela?

São essas as questões que desejamos abordar neste estudo, procurando respaldo em autores que discutem a temática e construindo resultados juntamente com desenvolvimento do trabalho de campo.

O objeto de estudo é a formação de professores de Educação Especial para surdos.

O objetivo desta pesquisa é caracterizar a formação de professores, determinando se os mesmos têm formação específica para atuar na educação especial e/ou educação de surdos.

Os questionamentos norteadores do presente estudo são:

- Como está desenvolvendo-se a atuação dos professores no ensino de surdo?
- Possuem capacitação para atuar com alunos com NEE – Necessidades Educativas Especiais?
- Quais são suas concepções sobre a inclusão dos surdos no ensino regular?

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação do professor, pela interação e multiplicidade de fatores que intervêm neste processo, exige abordagens teóricas diversificadas e análises de perspectiva multidisciplinar com feições diversas, conforme seja o docente considerado profissional ou semi-profissional.

Referente à Formação de Professores na Educação Inclusiva, embasou-se nos pressupostos teóricos de Soares (2003), onde a mesma cita que a produção de práticas diversificadas, é, talvez, uma primeira tentativa de responder às interrogações que são evitadas pela escola. Soares (2003, p. 52), questiona ainda sobre quais seriam “os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual”.

Soares (2003), também mostra que nos dias de hoje, a inserção de aluno com deficiência, no ensino regular, está revestida de significação política diferente e há, de certo modo, uma exigência de resposta positiva em relação à permanência desse aluno no interior da escola. Por outro lado, como alguns estudiosos revelaram que a inserção no ensino regular não tem trazido benefício para os alunos surdos, isso impõe aos especialistas uma atuação mais efetiva junto às escolas, de maneira a suprir aquilo que, tanto os profissionais da educação comum quanto os profissionais da educação especial, alegam ser o principal elemento de contribuição para melhor desempenho acadêmico do aluno com deficiência, que é o trabalho de apoio pedagógico dado à escola.

Soares afirma por meio da análise da proposta curricular para a Educação de surdos, que os procedimentos ali apresentados, como estratégias de ensino, não eram diferentes dos utilizados no ensino regular. As estratégias que podiam ser consideradas como específicas para o ensino de surdos, eram, somente, as destinadas ao desenvolvimento da fala e da audição.

Soares relata ainda, que essas questões parecem deixar claro o grande desafio que o trabalho de apoio junto ao Ensino Fundamental do ensino regular, de uma escola pública, impõe ao professor especializado em educação de surdos. Por isso, propõe que o especialista deve atuar em três instâncias junto ao ensino regular:

- Trabalho individualizado com o aluno;
- Trabalho individualizado como prof. ° de classe;
- Participação conjunta em sala de aula.

Soares (2003), concluiu que, há um número reduzido de produção de conhecimento a respeito das práticas educativas, principalmente em relação ao ensino de surdos; é que esse trabalho impõe ao professor do ensino especializado uma atuação conjunta com o professor do ensino regular, para, a partir do conhecimento acumulado por ambos, obtido pela experiência de uma prática diária, dos fracassos e de sucessos obtidos, construir práticas educativas que contemplem as desigualdades dos nossos alunos.

## **O PROFESSOR ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

O que distinguiria o apoio, tão requisitado aos profissionais da educação especial, daqueles que vêm sendo realizados no ensino regular? O que caracteriza a especificidade da prática pedagógica voltada aos alunos surdos?

Esses pontos constituíram os motivos da escolha de Soares novamente para o embasamento desses pressupostos teóricos.

Para Soares (2003), é necessário que haja uma melhoria na qualidade da formação dos profissionais da educação, pois foi verificado um baixo rendimento escolar na maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em classes comuns. A aprendizagem escolar, por parte desses alunos, mostrou-se precária e insuficiente.

Como afirma Soares, a especialização do professor tem como objetivo fundamental capacitá-lo para ensinar os conteúdos escolares aos alunos surdos. Possibilitar-se o acesso à escolaridade é um direito garantido pela Constituição. Para isso, torna-se necessário, dirigir os estudos para as questões relativas às práticas pedagógicas e isso requer que se torne como referência o conhecimento produzido em outras áreas sociais. Deixa claro que essas reflexões são importantes para que encaminhamentos apressados não sejam tomados, às vezes, como únicos necessários para que o professor possa ensinar os conteúdos escolares a uma criança surda. Como, por exemplo, o domínio da Língua de Sinais e a presença do interprete.

## **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**

A temática da educação inclusiva merece várias reflexões críticas sobre sua implementação. Precisam-se analisar os vários aspectos sociais, políticos e econômicos, que

envolvem essa proposta. Encontrar um posicionamento coerente entre o real e o ideal tem sido objeto de estudo de vários educadores que discutem sucesso e fracasso escolar.

Pensar em discutir a inclusão das crianças com NEE's torna-se desafiante, como aponta Salles (2003), por levantar questões referentes às nossas resistências na mudança do paradigma da exclusão. Dessa forma, o trabalho de reflexão sobre a realidade concreta, surge como espaço para organização de novos meios de relação, de contato com a possibilidade de singularidades e abre caminhos para a cultura da sociedade de direitos e da educação inclusiva.

A demanda de trabalho com as famílias não pode ser negada. Elas são o elo fundamental na luta pelas condições adequadas para a inclusão, ajudam a romper as barreiras das mentalidades e, aumentar a força de impacto das pressões políticas.

Salles (2003) salienta que na perspectiva de construção de uma cultura inclusiva, deve-se incentivar os estudos sobre as diversas necessidades especiais orgânicas, psicológicas com o objetivo de instrumentalizá-los para avaliar encaminhar e atender o aluno na sala de aula. No entanto, percebe-se a necessidade de algumas condições mínimas de trabalho, para executar, profissionalmente, a atividade docente. Sem condições adequadas de ação educativa, não é possível construir inclusão.

A escola inclusiva se concretiza na medida em que se conquista uma escola de qualidade para as classes desfavorecidas economicamente. Ainda lembrando Salles (2003), pode-se dizer que as discussões sobre a escola inclusiva se relacionam aos sonhos de construção de um outro mundo possível, no qual haja dignidade para todas as pessoas. Entretanto, exigem o despertar da potência e da expansão da vida em cada um de nós, gerando novos e diferentes agenciamentos, para fazermos juntos essa sociedade mais justa e solidária.

## **TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E CRÍTICO**

A idéia do profissional reflexivo busca dar conta da forma como este profissional enfrenta situações que não são resolvidas com os recursos técnicos. Para (Schön, *apud*, Paiva, 2003), a prática profissional, muitas vezes, não se encontra submetida à lógica da racionalidade e das estratégias deduzidas da investigação, mas opõe à aplicação de tais recursos, convertendo-se em um processo de exploração, “em conversação” com a situação e guiado pela reflexão. Neste modelo, o conceito-chave no processo de formação é o da

profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retiradas da análise da prática.

A reflexão não consiste em um conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de encarar e responder aos problemas. A reflexão vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão. Referindo-se ao docente, a reflexão é uma maneira de ser professor.

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que conduz a uma definição de papel que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas a alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (PERRENOUD, 2002, p. 103).

A reflexão crítica é um processo social e coletivo, que estimula a autonomia do professor na expressão de seu poder de contribuir para a construção do seu processo de formação e do projeto educativo da escola, considerando as relações de seu pensamento e ação em contextos históricos reais e concretos.

## **METODOLOGIA**

Participaram do levantamento de dados desta pesquisa, (7) sete professores de Educação Especial para Surdos do Ensino Fundamental I, da Instituição Filantrópica Instituto Filippo Smaldone – Cento Educacional de Áudiocomunicação- CEAC, Fortaleza-CE.

Por diversos motivos, recusa em serem entrevistados, falta de tempo disponível, prontificaram-se a responder ao questionário apenas 7 (sete) dos sujeitos esperados.

O material utilizado para o presente estudo foi um questionário estruturado com perguntas fechadas, ou com alternativas fixas, abertas. Tal questionário foi construído pelo grupo de pesquisadores em Educação Especial da UECE – Universidade Estadual do Ceará, (VALDÉS, *et al.*, 2004). O questionário sofreu algumas alterações, de acordo com os sujeitos pesquisadores, focalizando aspectos como: formação de professor, conhecimento sobre NEE, inclusão no ensino regular. Não foram usados gravadores. Utilizou-se um diário de campo, nos casos em que os professores fizeram comentários além das respostas dos questionários.



Foi solicitada à direção da escola a possibilidade de se apresentar aos professores, sobre a pesquisa e o objetivo do estudo. Com a permissão concedida, perguntou-se ao grupo de professores quem poderia participar da pesquisa, respondendo a um questionário para professores de Educação Especial. Após a aceitação, a sua devolução ficou agendada para 30 dias.

Optou-se por observação participante, para compreender melhor a realidade, a qual se está vivenciando no momento, e por ser parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa.

Devido a esse fato, decidiu-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, pois de acordo com (MINAYO, 2000), deve ser aplicada em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e sistemáticas.

Após a coleta dos questionários, os dados foram analisados qualitativamente, através da técnica denominada, análise de conteúdo. Optou-se pelo questionário estruturado, por ser o instrumento mais comum utilizado em coleta de dados, dada a impossibilidade de realizar entrevistas o que possibilita conhecerem-se as características de um grupo ou indivíduos. Procedeu-se, também, à análise documental ao Projeto Político-Pedagógico-2004 e o Regimento Interno, que tem por finalidade as disposições dos Art. 2º, 3º, 29º, 32º e 58º da Lei nº de 9394/96 e do Art. 3º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Tendo em vista os objetivos traçados, a pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso e a investigação de campo foi feita através de um questionário semi-estruturado, com perguntas abertas e/ou fechadas, e os sujeitos pesquisados foram os professores de Educação Especial de Surdos do Instituto Filippo Smaldone. Participaram, respondendo ao questionário professores do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) selecionados aleatoriamente, num total de 16, sendo que se prontificaram a responder apenas 07, a coleta de dados junto aos professores foi realizada através de um questionário, abrangendo questões referentes à Educação Inclusiva mediante o seguinte zoneamento:

- Identificação dos professores;

- Conhecimento sobre Deficiência Auditiva;
- Contato e Atuação com criança deficiente auditiva;
- Ambiente escolar e o processo ensino-aprendizagem.

Dos 7 (sete) professores que responderam ao questionário, 4 (quatro) afirmaram ter conhecimentos na área de Educação Especial adquiridos nos cursos de graduação, habilitação e formação continuada; 1(um) possui curso de especialização, mas não especificou, e não possui curso de capacitação na área na qual trabalha; 1 (um) não possui curso de especialização, sem especificar, e está em processo o curso de capacitação na área na qual trabalha. Outro dado detectado, é o despreparo e desconhecimento dos professores no processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE os “surdos”. Segundo Pimenta,

O docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação de maneira que estas têm importância na formação docente, dotando os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si como profissionais. (PIMENTA, 2002, p. 9).

Mediante os dados citados, observou-se ainda que os professores, em geral, sentem a necessidade de um embasamento teórico mais consistente, para nortear sua prática, principalmente no tocante aos conhecimentos concernentes, a Deficiência Auditiva e aos sujeitos com NEE.

Diante as áreas apontadas como mais necessárias, evidenciaram-se, a falta de apoio extra-sala, da coordenação de educação especial do estado e município, em auxiliá-los em seus trabalhos com os alunos com NEE, tanto nas metodologias e didáticas a serem desenvolvidas no contexto escolar.

Segundo as respostas obtidas, “a falta de apoio tanto metodológica como didática”, centralizam-se primordialmente, nas dificuldades da aquisição da Língua de Sinais por parte dos professores. Esse resultado foi atribuído, mas uma vez, ao fato de que esses professores não recebem preparação e o domínio de certos procedimentos educativos, tornam-se essenciais, pois na sala de aula está em suas mãos a contratação do aluno enquanto ser histórico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, para suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua(s) deficiência(s), substituí-los por

objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos para o aluno. (BRASIL, 1999, p. 49-50).

É importante salientar que a educação esteja em seu conteúdo e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história. Portanto há necessidade de um profissional capacitado e habilitado para lidar com a diversidade, com condições de perceber as NEE's dos alunos e proporcionar respostas possibilitando assim, o desenvolvimento integral dos educandos. Afirma Pimenta (2002).

Ressalta-se, ainda, que ao falar em metodologia, se faz necessário entendê-la como algo muito mais amplo, que não se limita à ação docente na sala de aula, abrangendo, portanto, questões socioculturais, políticas e econômicas. Sendo assim, repensar as práticas pedagógicas implica envolver, também, nessa reflexão, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, organização curricular, condições de trabalho, formação do professor e a própria valorização desse profissional.

Foram também citadas, através de questionamentos, que os professores são cientes das necessidades dos alunos com deficiência auditiva; O direito de acessar os conhecimentos e estabelecer um diálogo através da Língua de Sinais (LIBRAS), direito assegurado na Declaração de Salamanca e pela Declaração dos Direitos Humanos.

Vale ressaltar, que o paradigma da inclusão passa exigir dos professores, outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para professores. Significa que para responder às especificidades dos alunos, o docente necessita de uma formação mais ampla, que o instrumentalize com todos os requisitos e aparatos necessários: capacitação, disponibilidade de recursos e apoio técnico, para que promova uma ação pedagógica eficaz.

## **CONCLUSÃO**

Com a finalidade de averiguar qual a visão dos professores de Educação Especial sobre a inclusão, e de que forma suas práticas pedagógicas estão contribuindo para esse processo, foi realizada uma pesquisa no Instituto Filippo Smaldone, a fim de se aproximar do fenômeno estudado e responder aos objetivos pretendidos.

Por meio da presente pesquisa, constatou-se um nível de conhecimento reduzido, por parte dos docentes, em relação ao processo de inclusão que fundamenta sua ação, ficando suas práticas, na maioria das vezes, à mercê de sua experiência profissional, ou embasada na intuição (aquilo que se acredita que pode dar certo), visto que eles não demonstram ter um conhecimento aprofundado e sistematizado sobre as pessoas com necessidades Educacionais Especiais, incluindo os surdos. Contudo, de modo geral, observa-se que os professores demonstram interesse em melhorar suas ações, tornando-as mais próximas possíveis da escola do ensino regular, para que o processo de inclusão possa acontecer.

Esta pesquisa revela, ainda, um reduzido nível de preparo dos profissionais em termos de comunicação (desconhecimento da LIBRAS), tornando-se necessária uma melhor política de formação e valorização dos educadores, haja vista que a maioria dos nossos alunos são oriundos de família de baixa renda e muitas vezes a escola configura-se no único local de esperança e oportunidade para que eles possam acessar os conhecimentos, participar e intervir no contexto social.

Quanto à perspectiva inclusiva, todos os professores do Instituto Filippo Smaldone, foram categóricos em afirmar que a escola busca ações pedagógicas e recursos, que oportunizem novas metodologias e recursos que viabilizem de forma significativa e concreta, o processo de inclusão, sejam eles: humano, clínico e didático-pedagógico, dando ênfase, sobretudo, ao desenvolvimento da linguagem oral e da Língua de Sinais (LIBRAS), pois a escola visa habilitar e reabilitar o aluno de forma global, procurando atingir todos os aspectos de integração biopsicossocial do ser humano, enquanto agente transformador na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubiratan; MARTINS, Ricardo. **LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – comentada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 20 ago. 2008

BRASIL, MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC/CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Deficiência auditiva**. Trad. Giuseppe Rinaldi. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PAIVA, Edil V. (org.) **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALLES, Inês Cristina DiMaré. **Paradigmas da inclusão, algumas reflexões sobre a prática.** Fórum, Rio de Janeiro, v. 7, p. 31-36, jan./jul. 2003.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Contribuindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Escolarização da Criança Surda e o Professor Especializado.** Fórum, Rio de Janeiro, v. 7, p. 11-17. jan./jun. 2003.

VALDÉS, Maria Tereza Moreno *et al.* **Questionário dos Professores de Educação Especial.** Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2004.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL JOVELINA GOMES NO MUNICÍPIO DE UIRAÚNA - PB**

Christianne Nogueira Donato Formiga<sup>1</sup>  
 Maria da Conceição Augusta  
 Carlos Alberto de Carvalho Andrade  
 Niedja Maria Gomes Silva

### **RESUMO**

Este resumo foi resultado de uma pesquisa bibliográfica e também de entrevistas realizadas com os alunos da escola E.E.E. F. Jovelina Gomes, na modalidade em educação inclusiva com o total de (06) alunos especiais, na sala do AEE nesta escola do município de Uiraúna – PB, Localizada na Rua: João Pessoa, nº 88, CEP:58915000, tem por objetivo principal a obtenção de nota com a finalidade de concluir a graduação em pedagogia neste instituto, o método utilizado para obtenção dos resultados foram a utilização de um questionário semiestruturado, termo de consentimento livre e esclarecido e também livros relacionados a temática abordada, pesquisa de internet. A problemática de se trabalhar com aluno especial, respeitar o seu tempo de aprendizagem ou estagnação dependendo do seu diagnóstico, o professor tem que estar sempre se capacitando, se inovando para poder atender esta demanda, incluir sem incluir na sala de aula, desafio constante a aprender com o aluno especial, prática só se aprende no campo, com as crianças ditas especiais.

**Palavras-chave:** Inclusão social. Prática. Desafios

### **1. INTRODUÇÃO**

Ao adentrar numa sala de aula nós deparamos com constantes desafios, pois afinal de contas estamos lidando com pessoas especiais com os alunos ditos normais e aí passa pela minha cabeça como trabalhar com um alunado bastante diversificado, e inconstante que necessita de atenção e cuidados, o professor passa por esse desafio, quando se tornamos

professor passamos a ser analisados constantemente pelos pais ou responsáveis e principalmente por nossa sociedade.

Ser constantemente analisado pela sociedade, o professor tem que, incluir, sem criar estereótipos, alcançar a alfabetização, nesta escola com o seu alunado, passei por essa experiência em meu estágio sobre inclusão, e me deparei com alunos complicadíssimos de se trabalhar. Ansiosos, com mudança de humor, no início pensei em desistir não podia ensinar da mesma forma como os demais alunos, pois eles não acompanhavam, pelo contrário, por isso decidi trabalhar com as suas delimitações e sempre com a ajuda da família, ponto de partida.

Para poder desenvolver esse trabalho, faltava muito, devido as constantes crises, a adaptação do medicamento, o acompanhamento do tratamento e a constante comunicação dos pais ou responsáveis para que não ficasse o professor sem informação sobre o seu aluno para que ele não fosse prejudicado na questão do benefício devido as faltas, e principalmente a falta de despreparo do professor com o alunado inclusivo, em nosso município, mas para isso existe em João Pessoa a FUNAD, é uma Fundação ligada ao Governo do Estado que visa a apoiar as pessoas com deficiência, capacitar professores do nosso Estado .

A FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio Ao Portador de Deficiência), foi criada pela a Lei 5.208 de 18/12/1989, em conformidade com Constituição Do Estado Da Paraíba, funciona , onde em seu art. 252 reze que "(...) é dever do Estado assegurar aos portadores de deficiência a plena inserção na vida econômica e social e o desenvolvimento de suas potencialidades ". uma escola especial, e qualquer criança necessita de ajuda ou apoio , para retirada de carteira para utilizar os ônibus , procura as coordenadorias especializadas, funciona como apoio na Paraíba , ou seja, a nível de sertão .

O objetivo desta temática foi desenvolver esta problematização como incluir sem excluir o alunado especial na escola. Este trabalho busca esclarecer que os alunos de necessidades especiais, podem ser sim incluídos , mas buscando através da metodologia de cada professor formas para que o alunado entenda o alfabeto , por exemplo através da ludicidade , da brincadeira, das oficinas de pinturas, colagens, inserir estas crianças em seu mundo exterior, trabalhando aquela deficiência , dentro de seu limite , por exemplo: dependendo do diagnóstico o alunado não consegue aprender mais do que seu próprio nome.

O professor trabalha esse limite sem forçar aquela situação, e assim vai desenvolvendo esse trabalho, outro aluno por exemplo tem uma má dicção , então consegue entender e falar direito, tem bastante dificuldade, a professora procura buscar formas para que ele entenda, a ludicidade está presente na sala de aula com seus alunos ensinar brincando é o caminho. Outra

forma não existe de se ensinar, pois eles não participam e a aula tem que ser agradável, estimulante.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Para poder desenvolver este tcc, tive que buscar fontes de pesquisa como minha monografia sobre a proteção das pessoas com deficiências, a própria Constituição, internet relacionada à temática, livros, voltados ao tema abordado. Além da pesquisa de campo através dos estágios comprobatórios relativos a modalidade inclusiva.

A Educação é irmanada da instrução se as duas não estiverem juntas coligadas não haverá educação. Por isso o professor tem que ser muito bem capacitado e bem remunerado, pois estamos formando novos cidadãos.

Trabalhar com pessoas deficientes é um verdadeiro desafio, principalmente crianças que devido a sua deficiência tem que esperar e não forçar estabelecendo o seu limite de aprendizagem, pois neste estágio de inclusão, trabalhei com este limite, o professor tem que respeitar o tempo do alunado, caso o contrário não conseguirá desenvolver o seu trabalho.

Trabalhar com alunos ditos normais é um desafio para o professor, imagine ministrar aula de maneira lúdica, respeitando os limites deste alunado, é na verdade uma construção dia após dia, não forçar o alunado dependendo de seu diagnóstico, fornecido pela família que o acompanha.

De acordo com o art 3º A educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Artº4 Para fins destas diretrizes, considera-se público alvo do AEE;

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam um quadro de alterações o desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.



- III- Alunos com altas habilidades/superlotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

## 1. INCLUSÃO, REALIDADE NA ESCOLA

Para podermos adentrar nesta temática, precisei dá uma pesquisada na internet de onde surgiu o termo inclusão, e se existe alguma lei na nossa Constituição Brasileira que amparem as pessoas com deficiência e principalmente incluam no seu estudo, desde a base a graduação e me deparei um lequedeopções.

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É dever da família levar ao alunado aos institutos e /ou colégios que ofereçam estes serviços para esta demanda. A nossa Constituição é assegurado o direito da criança desde a creche até aos meio depois a criança é assegurada a criança ao ensino fundamental na rede pública de ensino, sendo 1ª fase até o 9º ano do ensino fundamental. E assim o alunado seguirá até o segundo grau, depois terá acesso ao terceiro grau, caso seja aprovado no Enem, Exame nacional de Ensino Médio.

O sistema de cotas que assegura e reforça o Direito ao alunado especial nas modalidades pública, SISU, privado PROUNI, fies.

“A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas e modalidades da educação do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades sócio educacionais em todas as etapas e modalidades da educação Básica por oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar suplementar e, em alguns substituir os serviços educacionais comuns”(Resolução CNE/CEB nº2/2001;Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,MEC/SEESP2008).

Na escola onde aconteceu esta pesquisa, ocorreu inclusão, mas dizer que está ideal está longe, pois apesar do investimento do governo Federal, apresentava deficiências desde o local para melhor desenvolver as atividades da professora com o alunado.

Apesar de toda esta dificuldade a professora conseguia desenvolver sua atividade de maneira lúdica, pois a maior preocupação da professora era como podia está fazendo com que o alunado, compreendesse o que ela estava passando, respeitando o limite de cada aluno, ensinando brincando, de maneira que a criança entendesse o conteúdo.

O AEE (Atendimento Especializado Especial) de acordo com art. 2º dita que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo também com essa mesma resolução nº4 de 02 de outubro de 2009, para a devida implementação do decreto nº6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

## 2.2 O PROFESSOR E A FAMÍLIA

O professor que trabalha com inclusão tem que ter em mente em sempre buscar o novo, pois trabalhar com alunos especiais a nível de Paraíba, exige esta postura, apesar de ser assegurado na Constituição que a escola não pode negar matrícula tem que promover inclusão e portanto a sua diversidade, nós deparamos com professores que buscam realizar este serviço com a maior boa vontade do mundo, fica a pergunta é necessária ter especialização para poder melhor desenvolver o trabalho com o alunado ,pesquisando na internet , pois fica a critério do professor especializa-se ou não.

A família que utiliza esses serviços ofertados na rede pública, na sua maioria procuram sempre acompanhar seu filho ou filha na escola, na escola onde estagiei, os alunos, frequentavam as aulas a tarde, sempre contrário ao horário convencional da serie regular a qual o mesmo estava cursando, pois isto é lei assegurar os direitos desta demanda na escola. A inclusão ofertada na escola é inclusão social ,onde os alunos interagem , busca sempre

interagir com o professor e com a sociedade, evitando assim formas de preconceito, bullying ou qualquer estigma que o promova constrangimento.

Por ser um atendimento especializado que é assegurado na Constituição, deveria o professor ter mais acesso a mais incentivos financeiros, pois falar é fácil difícil é promover esta inclusão, pois a realidade à nível de Brasil ,sabemos que está caminhando , este trabalho ter o devido respeito e êxito , necessário ,pois a própria sociedade, dependendo do diagnóstico, a professora necessita de ajuda na sala de aula ,e principalmente a ajuda constante da família que conhece melhor do que ninguém o seu filho ou filha que está sendo acompanhando na escola.

O Professor tem que está sempre desenvolvendo seu trabalho, com o alunado respeitando seus limites, nunca forçá-los e promover sempre a interação em conjunto com as outras crianças, o acolhimento, esta confiança tem que ser marcada por amizade.

Chegamos a conclusão que além do colégio, o professor que trabalha com esta demanda exige atenção ,cuidado, dedicação e apoio da família, pois um aluno quando é matriculado o professor deve ter acesso a estas informações até para poder trabalhar melhor com o seu alunado dependendo da sua deficiência com mais atenção, e a família tem que está junto ,a professora tem que fazer visita domiciliar ,dependo da necessidade, ter uma boa equipe multidisciplinar.

A questão da falta de mais profissionais que promovam esta atenção necessária,como psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, e monitores para auxiliar os professores na sala de aula dependendo do nº de alunos na sua sala,pois ser professor é uma carreira muito árdua neste país ,e para trabalhar com esta demanda tem que ter estrutura e a estrutura básica ofertada na escola, é uma equipe mínima, ou seja, professores, e a direção, vice direção e auxiliares.

Ser professor não é só ensinar, estamos ficando com a tarefa de educá-los ,pois a própria família, dependo do caso não tem paciência, com o alunado.

Na escola o professor quando se depara com a família ao deixar sua criança ,ficamos a pensar passamos mais tempo com os filhos dos outros do que com os nossos e dedicamos toda a nossa atenção a esta demanda .

### **3 BREVE HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E NO MUNDO.**

As pessoas com deficiência na escola são aquelas pessoas que apesar do seu diagnóstico tem condições de acompanhar dentro de sua limitação a vida escolar, alunos que são matriculados na escola tem que vir em seu horário normal e acompanhar as atividades em outro curso em outra sala voltada especialmente para sua deficiência ,lembrando que geralmente em escolas públicas são todos inseridos em outra sala só que horários diferentes.

A escola procura inserir esta demanda em sociedade, trabalhando a questão da diversidade, culturas, para que o alunado construa o seu caminho seja no mercado de trabalho, na carreira acadêmica, a questão das cotas, nas universidades públicas e privadas ,a escola em conjunto com a família quer promover este alunado ao seu pleno desenvolvimento, com a finalidade de exercer sua cidadania, sua independência pessoal, profissional.

“O termo das pessoas com deficiência refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não em suas capacidades físicas ou mentais “(Declaração das pessoas deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, 09 DE Dezembro de 1975, Art I).

De acordo com a história em Roma antiga, muitas crianças com deficiência ou que nasciam com alguma má-formação eram abandonadas em pequenos cestos nas margens do Rio Tibre. Por outro lado, Roma teve em seu seio muitos imperadores que apresentam alguma deficiência ,como :Caio Júlio César ,Ápio Cláudio, Nero, só que eram deficiências escondidas e ignoradas pelo povo devido ao seu poder, exercido e tiveram a chance de não serem segregados. Além desses imperadores, Roma teve muitos imperadores com deficiências que são :Galba ,que apresentava problemas nas mãos e nos pés, Othon, com deformação física nas pernas, e Vitílio que possuía grava lesão nas pernas entre outros (BEZ ,s/d apud PERONZONI;FREITAS,2000).

Na Grécia, a deficiência era totalmente ignorada, não possuía nenhum espaço, considerando que a beleza e o culto ao corpo e à perfeição física eram tidos como condição sine qua nom. pra a participação em sociedade, e uma pessoa com deficiência ,considerada então feia, malformada era uma ofensa ao povo. A mesma seria leva ao conselho onde definiria se a criança iria morrer ou viver. Assim quando nascia uma criança com deficiência era conduzida a morte, levada ao monte Apothetai, o que significa depósito ,ainda que figuras notáveis desta civilização tenham apresentado alguma deficiência como Homero, que era cego, Alexandre, o grande, que sofria de Epilepsia (BEZ,s/d apud PERANZONI;FREITAS,2000).

Na Grécia ocorria a supervalorização do corpo belo e forte que pudesse participar de guerras. Deste modo, aquele que não atendesse esse ideal era marginalizado e morto, a criança era entregue ao Estado ao 16 anos e a mãe perderia todo o contato ,pois na sociedade espartana o menino era transformado em soldado, aos 30 era considerado Homem, quando mutilado era protegido pelo Estado. Para os hebreus a deficiência era vista como um tipo de punição divina e, por isso as pessoas com deficiência eram totalmente impedidas de participar da direção das atividades religiosas da época.

Com o surgimento do cristianismo, a visão do homem foi modificada para um ser individual e criado por Deus. As Pessoas com deficiências passaram a ser criaturas de Deus ,merecedoras de cuidados e com destino imortal. Como consequência do pensamento cristão ,pessoas com más formações congênitas ou “defeitos” passaram a ser protegidas pela Lei de Constantino em 315 d.C. Porém a exclusão dos deficientes continuou presente na história. No império Bizantino, a igreja Católica em conjunto com O Estado, leva-se para os mosteiros. A Própria Igreja incumbia-se de realizar mutilações como punições por crimes cometidos. A partir do Humanismo, no século XV, a concepção de valorização do homem foi transformado ,iniciando-se a diferenciação no tratamento de pessoas com deficiências e da população pobre em geral.

Observa-se que, até o início do século XIX, a deficiência estava associada à incapacidade, à ideia de inutilidade e dependência, por isso, o abandono e a eliminação das pessoas com deficiência eram atitudes comuns e não eram fundamentadas a preceitos morais e éticos que regiam as relações sociais das diferentes épocas. Somente no final do século XIX e no início do século XX é que foram criadas instituições para os deficientes mentais moderados e profundos com a finalidade de servir de asilo para que eles “incomodassem” o menos possível (PERANZONI; FREITAS, 2000).

A partir do século XX, houve um grande crescimento da assistência às pessoas com deficiência no mundo, pois além da filosofia humanista as nações deparavam-se com os mutilados após as duas grandes guerras, e acidentadas nas indústrias. Surgiram então programas de reabilitação, incluindo a inserção profissional com deficiência.

Entretanto depois de 1988, a política social sem direitos sociais, o neoliberalismo evidenciando o presente ataque a estes direitos, fragmentação flexibilização da classe operária e a falta de cumprimento das leis, assegurados em nossa Constituição.

O termo necessidades especiais ao longo dos anos ,foi mudando este significado, em palestras, conversas informais foi adotando outras expressões como Pessoas Portadoras de Necessidades especiais, Pessoas com deficiência ,portadores de

eficiência, a palavra deficiência, supostamente desagradável ou protetora. Todavia “necessidades especiais” não deve ser tomada como sinônimo de deficiências mentais, auditivas, visuais, físicas ou múltiplas (SASSAKI, 1997, p15).

E finalmente chegamos ao século XXI, a proteção social assegurada a estas pessoas envolve o tripé da seguridade básica para todas as pessoas tendo como princípio fundamental a justiça social, que só poderia ser alcançada quando criam sociedades econômicas dinâmicas e sustentáveis em seu desenvolvimento.

Hoje o termo adotado é pessoas com deficiência, é bastante utilizado em todo o mundo, no Brasil em especial na Paraíba, onde estagiei pude acompanhar esse trabalho com as pessoas com deficiência, a coordenadoria responsável por este acompanhamento é a COPRED-Coordenadoria Permanente de prevenção das deficiências.

No tocante a educação, cumprir um duplo papel de complementariedade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, responde ao processo de segregação a criança diferente, legitimando a ação seletiva de escola regular.

Desde do início dos anos 60, a integração escolar da criança com deficiência está regulamente, proporcionando –lhe os recursos da classe especial que pode reunir diversas deficiências ou distúrbios muito decorrentes de processos sociais, bem como escolarização inadequada. Calcula-se que a escola atende em classe especial cerca de 15 % do total da população considerada de deficientes (BUENO, 1997, p59).

Segundo o art 208, III da Constituição Federal foi regulamentado por decreto da inclusão em relação ao atendimento preferencial na rede regular de ensino as crianças e adolescentes, e jovens com deficiência nas escolas comuns.

O Decreto nº 3.298 de 20/12/99, traz o seguinte preceito:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso de ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (art 28).

Uma criança cega necessitará de recurso específico para aprendizagem da leitura e escrita (ensino Braille), que pode ser realizado em momento diferenciado.

A Lei nº 7.853 de 24/10/89 Já determinava a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se inclinarem no sistema regular de curso.

De um lado, o sistema educacional necessita providenciar cada vez mais a questão da acessibilidade, ou seja, mudanças arquitetônicas e equipamentos voltados a aprendizagem

como a utilização do braile, para o alunado cego, ou qualquer outra deficiência, carteiras adaptadas, e a família sempre incluída para que o alunado obtenha o êxito necessário em parceria com a escola.

**FUNAD-(Fundação Centro integrado de Apoio Ao Portador de Deficiência)**, foi criada pela lei nº 5.208 de 18/12/1989, em conformidade com Constituição do Estado de Paraíba, onde em seu artigo 252 reze que “(...) é dever do Estado assegurar as pessoas com necessidades especiais a plena inserção na vida econômica e social, e o desenvolvimento de suas potencialidades”. Respalado no art 203 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 que enfatiza a habilitação e reabilitação das pessoas com necessidades de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.

Nesse horizonte é de extrema importância a reserva de vagas a serem preenchidas através do concurso público, programada pelo inciso VII do artigo 37 da Carta Constitucional, verbis: “a lei 8112 de 11/12/90, em que seu artigo 5º, §2º em concursos público para provimento de cargos cujas contribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras para tais pessoas serão reservadas 20 % (vinte por cento) das vagas ofertadas pelo concurso.

## 1.1 O ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR COM O ALUNADO

O acompanhamento do professor com o alunado dar-se-á de forma contínua, respeitando os seus limites e identificando qual a sua deficiência, é obrigação do professor que tem alunos especiais, se atualizar e fazer com que o aluno se adapte aos demais na sua educação.

Nesta escola existe um regimento interno que dita quais os direitos e deveres do alunado e observando isto, o papel do professor criou uma nova ótica, ou um novo patamar, à profissão além de ensinar, passa a educar, muitos dos alunos quando são deixados na escola, passam por constrangimentos, principalmente com o alunado especial, ficam receosos de não se adaptarem, muitos pais ficam na escola até que se sintam confortáveis e vejam que estamos o corpo docente, buscando trabalhar ou desenvolver a sua criança da melhor maneira possível os conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo.

Passar confiança, promover a interação, fica o mais próximo possível com a família do alunado, sempre interagindo com a sociedade e a escola é o que busca o nosso professorando ao alunado.

Desenvolver atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos, pois dependendo da sua deficiência, o aluno ,começa a faltar aulas ,a questão da medicação ,das crises ,dos abonos de falta e principalmente a não reprovação a, questão da acessibilidade , tudo é discutido e realizado com estes alunos e contamos com o apoio da Funad em João pessoa ,apara assessorar os professores da rede estadual.

“O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”( DURKHEIM,2000).

O objetivo da educação é um verdadeiro desafio criar laços para que ao aluno desenvolva a sua potencialidade, respeitando os seus limites, em diferentes etapas de nossa vida acadêmica este sim e qual a profissão de professor tem de bom esta concretude de alcançar o alcançável, no ser humano.

### **3.CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo pretendeu desenvolver uma análise sobre a educação inclusiva na escola estadual Jovelina gomes na cidade de Uiraúna –PB.Para tanto desenhou-se uma abordagem em torno do contexto histórico da termos utilizados pelas pessoas com deficiência, direitos leis relativos a educação , centro especializado em João pessoa –PB ,a exemplo da FUNAD, bibliografia relacionada a temática ,os limites do alunado especial ,a questão do respeito aos limites do alunado especial ,a questão do acompanhamento do professor ao alunado e a família como base como forma de consolidação e ajuda na integração destes trabalhos , a questão da diversidade.

Em suma a questão da educação os avanços para a política inserção do alunado no tocante acessibilidade, quebra de paradigmas.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até Emenda Constitucional nº32/Organização/Remissões e índice por Dulce Eugênia de Oliveira 3ed.São Paulo:Iglu,2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**.Lei nº 9.394,de 20 de Dezembro de 1996.D.O.U De Dezembro de 1996.Florianópolis:Sindicato das escolas de Santa Catarina ,1996.

BRASIL.**Ministério da Educação Especial.Secretaria da Educação Especial** out,2005;jan/julh.2010.  
Inclusão.Revista da educação Especial .Secretaria da Educação Especial out,2005;jan/julh/2010.

BRASIL. **Ministério da Educação ,Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.2ed.Brasília:MEC;SEESP,maio,2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as Pessoas com Deficiência?**ed. São PAULO,2005.Disponível:<http://WWW.MJ.GOV.BR>.Acessoem:20 de jan 2005.

FORMIGA, Christianne Nogueira et ali. **Contextualização do Campo de estágio**: Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de deficiência –FUNAD. João Pessoa :UFPB/CCHLA/DSS/LEPS/SEPACOS,2006.49p.

MANTOAN,M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental**: São Paulo,Spicione,1988



**I SINEIL**  
 I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UEPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## UM OLHAR SOBRE A LEITURA E A ESCRITA DO ALUNO SURDO

SANTOS, Bárbara Nascimento De Araújo<sup>31</sup>  
 Universidade Estadual da Paraíba  
 barbara-asantos@bol.com.br

### RESUMO

O presente trabalho se constitui das reflexões iniciais provocadas pelos estudos sobre a surdez, a educação de Surdos e a alfabetização destes sujeitos, que resultaram na motivação dessa pesquisa. O objetivo deste artigo é o de discutir a realidade de 2 alunos surdos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio José Soares de Carvalho, localizada no Município de Guarabira – PB. Duas vertentes são seguidas neste texto: a leitura e a surdez. Sendo assim o artigo versa pela compreensão da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua) na formação do aluno surdo, levando em consideração a realidade dos alunos. Optou-se por elas porque sobre a leitura entendemos que ela exerce um papel de fundamental importância na vida dos sujeitos para estes compreenderem o contexto social ao qual estão inseridos, bem como, para entender seu crescimento enquanto seres humanos a partir de uma leitura de significados diferentes no mundo. Sobre a surdez acreditamos que a sociedade ouvinte tem uma dívida histórica e linguística de privação desses sujeitos ao direito de usar sua língua natural e de poderem através dela acessarem a Língua Portuguesa. Os autores que inicialmente nos norteiam para tal trabalho são: LIMA; PESSOA e SCHEMBERG (2012); STOCK (2010); SOARES (2006); BARBOSA (1990); BIZON (1997); FREIRE (2007); VERCEZA, (2006); ROSA (2009); DORZIAT, (2009); SACKS (1998), entre outros. A pesquisa é de base teórica e metodológica qualitativa constituindo-se como um estudo quanto a leitura e escrita do aluno Surdo descrita pela experiência vivenciada pelo intérprete de libras do campo de pesquisa. Os instrumentos para a coleta de dados serão da análise das obras, estudo de campo, descritivo, aplicação de um questionário com dois estudantes surdos da referida instituição de ensino. Este texto é fruto do esforço para compreender as diferenças de processos didáticos e metodológicos no ensino de língua para crianças Surdas, portanto, se constitui como uma elaboração teórica sobre a questão, não constando ainda considerações sobre resultados esperados. Conclui-se que, partindo do pressuposto de que a educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que a ensino da Língua Portuguesa como L2 exerce grande influência na formação pessoal e social do indivíduo surdo.

**Palavras-Chave:** Educação. Leitura. Escrita. Surdez. Inclusão.

<sup>31</sup>Graduanda em Letras pela da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, várias questões relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita vêm sendo bastante discutidas por educadores e estudiosos da área da inclusão, em decorrência do ensino da leitura ainda ser empregado de forma mecanicista na maioria das salas de aula, onde encontramos grande parcela de alunos com dificuldades de leitura, neste caso, da aprendizagem da criança surda.

A problemática da pesquisa versa sobre a relação da escola com a aprendizagem do aluno surdo quanto (Língua Portuguesa) como L2, não se restringindo ao mundo dos ouvintes, mas também dos surdos.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é o de discutir a realidade de 2 alunos surdos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio José Soares de Carvalho, localizada no Município de Guarabira – PB.

Bem como apresenta os objetivos específicos:

- Analisar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula inclusiva com alunos surdos;
- Rever metodologias que impulsionem a realização de atividades que permitam um maior desenvolvimento dos alunos às questões que envolvem aquisição da L2 na modalidade escrita;
- Compreender as estruturas discutidas dentro da noção de aprendizagem de acordo com o campo de pesquisa.

Nesta ótica, a justificativa resolve-se aprofundar sobre como as estratégias de leitura aos surdos podem servir de motivação a sua formação, surgido através da motivação a busca de conhecimentos mais aprofundados sobre a L2 para o aluno surdo, A necessidade de reconhecer as práticas de leitura e como as mesmas resultam num novo olhar do educando surdo foi uma das principais motivações para justifica-se a pesquisa sobre a presente temática debatida neste artigo.

Embora muitas pessoas restrinjam o significado da leitura, acreditando que uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de decodificar o código linguístico, tornando os alunos em meros decodificadores que não conseguem fazer da leitura fonte de aprendizagem, lazer e prazer, esta, a leitura, se constitui, na verdade, a partir da assimilação do código linguístico através de atividades de compreensão e construção de significados que ultrapassam o simples passar de olhos sobre o escrito.

Se tratando dos surdos os problemas se tornam ainda mais complexos por estarmos lidando com usuários de outra língua, portanto, de um leitor de mundo que usa estratégias diferentes para essa leitura das utilizadas pelos ouvintes.

Em função de buscar entender como as opções metodológicas para o ensino da leitura são aplicadas com alunos surdos. Atualmente, as exigências que a modernidade faz com relação à prática da leitura estão relacionadas com o acesso ao saber acumulado como uma ferramenta fundamental para uma boa formação e, nesse contexto, os surdos estão historicamente em desvantagem com relação aos ouvintes, pois por causa da opção oralista para sua educação, foram desconsideradas as necessidades linguísticas deste com relação ao acesso a língua portuguesa como segunda língua.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter qualitativo, abordando um estudo de caso, com o referido campo de pesquisa, com aplicação de um questionário (entrevista semiestruturada), abordando a vivência do aluno surdo da escola.

Para melhor compreensão do leitor o trabalho estará dividido em parte, tendo como Fundamentação Teórica, uma revisão bibliográfica abordando num primeiro momento “o ensino de Língua Portuguesa (L2) para surdos, em que foram descritos processos, diretrizes e a realidade escolar, segundo os autores que versam sobre a presente temática. Num segundo momento foi destinado a explicitar “A inclusão da pessoa surda em seu desenvolvimento sócio cognitivo: direito social do educando”, relatando os direitos sociais do aluno surdo, enquanto direito social e educacional dessa clientela nas escolas públicas, alvo de nossa pesquisa. Partindo para um terceiro momento que versa sobre “Metodologias diferenciadas para a inclusão”, sua realidade atual no âmbito educacional/escolar, revelando, a luz dos autores escolhidos formas de atingir a aprendizagem desses alunos no espaço escolar regular.

Por fim, as Considerações Finais, com uma síntese sobre o objetivo deste artigo, e das Referências Bibliográficas.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para que se torne possível esse estudo, a respeito da Língua Portuguesa como L2 na formação do aluno surdo, se faz necessário a busca de elementos que facilitem e forneçam informações e subsídios dentro da perspectiva da pesquisa.

A pesquisa se constitui como de base teórica e metodológica qualitativa. O tipo de investigação por nós adotados será o estudo de caso. Segundo André (2005, p.16), “o que

caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto a ser estudado”.

A pesquisa bibliográfica se pautou em reconhecer os processos de letramento e alfabetização, fazendo a necessidade do pesquisador em reportar a uma ideia que está a cada dia aflorando no meio acadêmico e educacional, a realidade nas práticas de alfabetização e letramento dentro da escola como temas recorrentes de debates sobre a temática.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa foi escolhida mediante a luz dos conceitos dos principais autores que versam sobre o tema abrindo espaço para uma discussão possível no que diz respeito a identificar quais os principais conceitos e as ideias até agora apresentada em relação as contribuições ao estudo da L2 na formação do aluno surdo.

Uma questão fundamental, segundo ela é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso. É nesse sentido que buscaremos analisar como os processos didáticos e metodológicos de ensino para alunos surdos, tendo como campo de pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Soares de Carvalho, situada na cidade de Guarabira – PB, para verificar como são desenvolvidos o processo do acesso ao português como L2.

## 2.1 Técnicas de pesquisa

A pesquisa qualitativa tem enfoque nos aspectos com relação a interpretação do objeto de estudo, neste sentido podemos também classificá-la como sendo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Assim, faz-se necessário expor que o conhecimento do pesquisador foi parcial e limitado, com o objetivo de expor a amostra dos dados coletados produzindo informações mais completas possíveis.

Uma vez que através da aplicação do questionário foi possível compreender a importância do ensino contextualizado na formação do aluno surdo, pois reafirma a necessidade de o professor tem de se estabelecer enquanto ser mediador desse conhecimento, e assim, desenvolver um metodologia voltada às necessidades do aluno, de forma que na

pesquisa iremos chamá-los de “A1” e “A2”, assim, foi proposto no questionário perguntas que relacionassem a importância das diretrizes sobre a L2 enquanto importante na formação do aluno Surdo, bem como a sua opinião sobre o ensino e as atuais reformas educacionais nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos inseridos no ensino regular.

Para realizar este estudo adotou-se como metodologia de pesquisa o estudo de caso “que compreende um método que abrange a lógica de planejamento, as técnicas de coletas de dados e as abordagens específicas na análise dos mesmos” (YIN, 2010, p.33).

Trata-se de um tipo de metodologia de pesquisa que apresenta um forte cunho descritivo. Nesse sentido o pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas, dá-la a conhecer tal como ela lhe surge, detalhando os dados coletados e apresentando a temática em questão e assim ressaltando a contribuição que o pesquisador identificou. (LUDKE; MENGA; ANDRÉ; MARLI, 1988)

De acordo com Lüdke, Menga; André, Marli (1998), as características ou princípios associados ao estudo de caso se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa. Entre elas destaca-se:

Os estudos de caso visam a descoberta: mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele se manterá atento a novos elementos que poderão surgir, buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto: para melhor compreender a manifestação geral de um problema, deve-se relacionar as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas.

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: Os resultados de um estudo de caso podem ser dados a conhecer de diversas maneiras, incluindo a escrita, a comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides, discussões, etc. Os relatos escritos apresentam em geral, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. (p. 18, 1998)

### **3. PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS**

No caso dos surdos estes também precisam da aquisição e do desenvolvimento da leitura para se integrarem na sociedade, porém, adquirem-na diferentemente dos ouvintes, pois se utiliza de outra língua para apreender as informações do mundo, a língua de sinais, no nosso caso do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

### 3.1 O ensino de língua portuguesa (L2) para surdos

Cabe em um primeiro momento a família e, também, posteriormente a escola criarem ambientes linguísticos adequados para interagirem no dia-a-dia com os indivíduos surdos. É interessante esse apoio, para que eles possam construir identidades positivas de si mesmo, sentindo-se mais felizes e aceitos por todos que os rodeiam.

Para, Dorziat (2009, p. 18),

A construção de cada sujeito depende do lugar que ele está ocupando no tempo e no espaço e da articulação com as construções de outros sujeitos, que também estão ocupando posições particulares no tempo e no espaço. Essa construção identitária é mediada pela língua, mas, para tanto, é importante que o outro permita que trocas comunicativas, de conhecimentos, de valores, de posturas sociais e interativas aconteçam através de uma língua compartilhada, uma vez que é ela que possibilita ao indivíduo ter acesso a possibilidade de construção de uma leitura de mundo.

Todavia, se o outro não oferecer esse espaço, corre o risco do surdo ficar seriamente atrasado pelo fato de não acompanhar na mesma proporção o ouvinte que majoritariamente tem acesso a sua língua natural. É nesse sentido que Sacks (1998, p. 22) afirma:

[...] ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficamos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

Como ocorre com qualquer um, a relação da linguagem com o pensamento faz com que o sujeito surdo reflita o que está internalizado na mente através primeiramente da Língua de Sinais. Só a partir da base linguística da primeira língua é possível adicionar uma segunda língua, para os surdos do Brasil, a Língua Portuguesa.

A apropriação do português (L2) como segunda língua dá abertura para que como sujeitos estes possam crescer e compreender sua própria história. História esta marcada sempre por uma rejeição aos surdos, pois houve um tempo da história que lhes foi negado o direito até de sinalizar. Naquele momento o surdo podia aprender apenas a Língua Portuguesa (L2), gerando com isto, inúmeras discussões acerca da sua língua nativa.

Mas o passar do tempo e o grande fracasso social e educacional do oralismo possibilitou aos surdos lutar em prol de uma condição humana mais igualitária, pois é a



primeira língua o lastro para todas as construções e relações que permitem a aprendizagem. Para DORZIAT (2009, p. 55):

A linguagem afirma a pessoa humana e a humanidade, colocando-a como sujeito de seu destino. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensionamos o nosso mundo interior, o mundo ao nosso redor, o mundo com o qual sonhamos. É também por meio da linguagem que a humanidade pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade, enfim externalizar sua cultura.

Para isso, há uma necessidade atual do sistema educacional rever o currículo que por sua vez, determina o tipo de método seguido, seja ele tradicional ou conservador, pois ele “representa um instrumento poderoso capaz de preparar os indivíduos para a sociedade existente, para a posição de domínio ou submissão, para assunção de posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania” (DORZIAT, 2009, p. 45).

Neste contexto, a escola de um modo geral, para oportunizar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social deve oferecer dentro das diretrizes formalizadas no currículo condições propícias para receber o surdo quanto à estrutura física, materiais didáticos, atividades que também os incluam e professores preparados para conduzir a formação desses indivíduos durante o processo de alfabetização.

Estes são, portanto, pontos que denotam mais atenção do professor, principalmente quando se exige compreender as noções de apropriação de uma língua materna e uma língua estrangeira, para que o professor possa construir realmente nos processos didático-metodológicos as modificações conscientes das especificidades das línguas em estudo, sem precisamente continuar maquiando o ensino, como conceitua Bizon (1997).

Desse modo, para não maquiagem o ensino de português como segunda língua torna-se imprescindível entender o quão é importante para o surdo ter a língua de sinais como língua nativa, de modo que ele possa também se apropriar da língua portuguesa.

A língua de sinais e a língua portuguesa são estruturalmente diferentes, mas ambas são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do surdo. Nesse sentido, é importante que a abordagem da leitura, principalmente, nesta fase inicial da alfabetização, permita, que o aluno enuncie o que aprendeu e faça inferências com o texto.

### 3.2 A inclusão da pessoa surda em seu desenvolvimento sócio cognitivo: direito social do educando

Nos últimos anos, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a grande maioria dos países do mundo começou a implantar políticas de inclusão dos alunos com necessidades



educacionais especiais no ensino regular, por considerarem-na como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades educacionais. (BUENO, 2001).

A Declaração de Salamanca sugere que a escola atue como comunidade coletiva, onde os professores se responsabilizam pelo sucesso ou fracasso de cada estudante, dividindo a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, ou seja, sem que haja individualismo, mas sim que haja uma educação centrada na criança.

Segundo Cardoso (2003, p, 24) “o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar à inclusão”.

A educação inclusiva prioriza a matrícula de todas as crianças na escola regular e responsabiliza a escola a desenvolver propostas pedagógicas centradas na criança, que possibilitem o sucesso daquelas que possuem deficiências.

Sendo assim, no caso da surdez, quanto mais cedo ocorrer uma atenção educativa, no momento em que ela é detectada, ampliam-se as possibilidades para o desenvolvimento satisfatório da criança surda. De acordo com essas considerações Marchesi (2004) afirma que a atenção educativa é diferenciada porque deve incluir a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas, a utilização da língua de sinais, o envolvimento dos pais e a utilização dos resquícios auditivos da criança favorecendo assim a superação das limitações que a surdez acarreta e possibilitando o desenvolvimento simbólico, cognitivo, afetivo e social.

As crianças surdas cujos pais usam sinais adquirem de forma espontânea a língua utilizada no ambiente familiar. A relação que existe entre a criança surda e o *input* linguístico é semelhante ao que se estabelece entre a criança ouvinte e a linguagem oral falada em sua família, a apreensão e domínio da língua são plenos. Já aquelas que os pais não usam sinais, não têm o referido *input* e precisarão de maior atenção dos pais com relação a treinamentos e tratamentos fono articulatórios para que seu desenvolvimento não seja demasiadamente comprometido.

Para Bueno (2003, p. 37), as possibilidades de uma educação diferenciada para [...] os sujeitos surdos, calcada, no reconhecimento de uma língua própria da comunidade tem trazido grandes polêmicas e discussões que, de alguma forma, reproduzem o que, historicamente, tem ocorrido: a disputa entre os defensores da oralização e os defensores da língua de sinais. Diante deste argumento, os defensores da língua de sinais, sustentam que o “oralismo” foi o grande vilão para a falta de sucesso na escolarização e socialização das pessoas surdas, por

impor uma língua que, pelas próprias condições de não ouvir, não poderia se constituir como a primeira língua destes sujeitos e restringem suas vidas numa perspectiva, exclusivamente de valorização da oralização que lhes impede de serem sujeitos não apenas comunicativos, mas também sociais, políticos e culturais.

### 3.3 Metodologias diferenciadas para a inclusão

Ao passo que a política de inclusão hoje exige um espaço educacional/escolar compartilhado e, ao mesmo tempo, o defende como fundamental para constituir o sujeito surdo, esperamos ter ao final desta pesquisa uma compreensão mais clara sobre a influência da escola quanto à construção do hábito de leitura na vida destes, pois é a leitura que, por sua vez, constrói o sujeito na sua plenitude para atuar dignamente na sociedade. Mas, para isto acontecer é preciso que seja oportunizado o acesso a ela.

Essa realidade bem se assemelha a leitura de mundo, os autores procuram expor a realidade do mundo surdo com metodologias que podem ser utilizadas como mecanismos que se pode utilizar para fortalecer esses níveis de conhecimentos que possibilita o contato e o prazer pela leitura é a contação de histórias, atividade que pode ser desenvolvida na sala de aula e em casa. Porque ao ler para as crianças em voz alta, o professor ou qualquer leitor mais competente ensina como se faz para ler e proporciona às crianças conhecer vários textos, a ampliar o conhecimento cultural, trabalhar as emoções, sentimentos, isto é, aprende a se conhecer e também conhecer a vida do outro a partir da leitura. E para a criança surda não é diferente, os sinais e as expressões faciais e corporais na sinalização é muito importante para um melhor entendimento.

Por sua vez, sabe-se que além da escola possibilitar essa relação dos livros bons com as crianças é necessário que a família também colabore para que o universo de conhecimento floresça e continue gerando bons frutos ao longo do tempo. Na verdade, as escolas ainda privam muitas vezes as crianças da boa leitura e utilizam dos piores textos para a formação do leitor no processo de alfabetização, os textos de cartilhas ou de livros didáticos, não possibilitando ao futuro leitor acesso ao livro de literatura, a revista, ao jornal, a bula, conta, entre outros portadores de texto.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento será destinada a apresentação das respostas dos alunos surdos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio José Soares de Carvalho, localizada no Município de Guarabira – PB.

Sendo assim, quando indagados sobre “Como se dá o contato com a leitura e escrita do português”, os alunos foram diretos e explicitaram suas respostas, como podemos ver a seguir:

**A1:** “Dentro da escola todas as disciplinas têm livros em português, tento ler, mas é difícil entender, só através da Libras, por meio dos intérpretes consigo entender os conteúdos”.

**A2:** “O contato é diário dentro da escola, na rua e em casa, tanto como escrita tanto como na escrita, tanto quanto leitura”.

No que conduz as respostas acima elencadas, pode-se compreender que as reflexões a partir das leituras feitas, apresentou as considerações sobre o que pensamos neste momento do ensino de leitura para surdos, assim, sabendo-se que o ensino da leitura é um dos grandes desafios enfrentados pela escola, mas que em sua maioria estas ainda trabalham de modo tradicional, pressupomos que a leitura trabalhada na escola dos surdos também sofre das mesmas dificuldades que a da escola de ouvintes, pois parte dos profissionais dessas instituições de ensino não estão totalmente aptos quanto à prática pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula para o ensino de língua, com o agravante que, no caso dos surdos, é para uma segunda língua e deve ser trabalhada de uma forma diferenciada, que é atribuída a sua aquisição de forma clara e objetiva, ou seja, o aluno surdo deverá ter a oportunidade de construir seu próprio conhecimento sobre a leitura.

A segunda pergunta foi destinada a reconhecer “Quais as dificuldades que vocês, enquanto surdos tem ao ter acesso a algum texto escrito”, assim, foram apresentadas algumas dificuldades, tais como:

**A1:** “Quando preciso ler um texto, algumas palavras que conheço sinalizo, mas pelo fato de não ouvir o sentido das palavras fica difícil de entender. Peço ajuda a um interprete para que esclareça o texto”.

**A2:** “Todos, existe uma dificuldade muito grande que não há como explicar. Como surdo já sei que as palavras escritas representam os sons da fala. Sendo assim, as letras os vocábulos, é para nós um maranhado de garranchos que não nos serve para nada, na escola para nos comunicar com os outros”.

Por isso a importância da constante prática da leitura para o desenvolvimento social, intelectual, político e cultural do leitor, proporcionada desde as séries iniciais para que, assim,

a criança desperte o gosto pela leitura. Porém, para que a criança possa criar esse hábito pela leitura, faz-se necessário que o professor também seja um leitor, para incentivar a sua prática.

Quanto a terceira pergunta, a mesma foi destinada a analisar se “Você (enquanto estudante surdo), sente dificuldades em aprender a língua portuguesa”, os mesmos responderam de forma unânime que “sim”, onde cada um propôs sua opinião, como pode ser visto a seguir:

**A1:** “Sim, as vezes leio uma placa ou um aviso, mas se não sei o sinal de alguma palavra fica difícil de entender o significado”.

**A2:** “Sim, muitas é quase impossível para mim aprender”.

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas temos, necessariamente, que entender que a surdez não é uma categoria homogênea, mas heterogênea por vários fatores, quais sejam: idade de aquisição da surdez (pré-locutiva ou pós-locutiva), grau da surdez (leve, moderado, severo ou profundo), nível de comprometimento da cóclea, acesso precoce a língua de sinais e a comunidade surda, entre outros.

Na quarta e última pergunta os entrevistados foram indagados quanto sua opinião “Com o respeito ao português escrito, os surdos conseguem acompanhar o aprendizado do aluno ouvinte”, os mesmos alegaram que “não”, expondo mais precisamente sua opinião nas repostas elencadas a seguir:

**A1:** “Não. Por que para o surdo as palavras são como desenhos de letras, para os ouvintes é fácil saber a diferença das palavras pelo som. O surdo só aprende as palavras quando o intérprete sinaliza”.

**A2:** “Não primeiro que a metodologia de ensino da língua portuguesa é oferecido como língua 1 (L1), sendo assim, a mim é oferecido nesta modalidade, ficando difícil acompanhar, se houvesse uma adaptação e se acaso fosse oferecido o ensino como Língua 2 (L2), talvez diminuísse esse obstáculo”.

Então, diante disto, faz-se necessário rever as práticas de ensino na sala de aula, porque hoje a alfabetização está além de uma aprendizagem grafo-fônica e a escola tem que fazer do aluno um cidadão capaz de ler e interpretar o mundo e a realidade social, assim, contribuindo positivamente para a sua formação e inserção na sociedade.

## 5 CONCLUSÃO

Espera-se ao final do trabalho saber que ela está sendo realmente o principal objetivo da escola específica, que sua preocupação é oferecer aos alunos surdos uma prática constante

da apreensão da Língua Portuguesa como L2, visando com isso, contribuir para o crescimento e desenvolvimento destes de maneira mais adequada e satisfatória.

Especificamente com relação a inclusão da pessoa Surda na escola estudamos alguns autores e dentre eles destacamos Dorziat (2009), para quem o espaço escolar para os surdos tem importância transcendente. Muito mais que um local de estudo, deve-se constituir de espaço de troca, de interação, de efetivação de laços identitário, etc., para tal, segundo a autora não há como prescindir no espaço escolar da língua de sinais, do contato com outros iguais, de trocas reais de comunicação entre aluno e professor.

O estudo sobre a inclusão está nos fazendo perceber o quanto à escola precisa de transformações para atender aos alunos com deficiência, que é preciso fazer adaptações no ambiente e no currículo, mas que estas não são impossíveis. Por isto, é imprescindível o envolvimento de todos os membros da escola neste processo, pois a inclusão não acontece da noite para o dia e exige a participação de pais, alunos e comunidade, entre outras parcerias.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. Sobre o conceito de estudo de caso. In:\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ALVES, Andresa Guedes K. **Leitura e recepção textual na sala de aula no contexto da sociedade contemporânea**. Revista Línguas & Letra, 2007. Disponível em: <<http://200.201.8.27/index.php/linguaeletas/article/viemArticle/1160>> Acesso em: 4 de setembro de 2017.

BARBOSA, José Juvênio. **Alfabetização e leitura**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). Parâmetros atuais para o ensino de português estrangeiro. São Paulo: Pontes, 1997. p. 109-140.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Deporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. V.2.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação inclusiva e escolarização dos surdos**. Interação: revista de educação especial, Brasília, ano 13, n. 23, p. 37-42, 2001.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. In: STOBANS, ClausDieter, MOSQUERA, Juan José Mourino (orgs.). Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão-uma longa caminhada. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 15-24.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade, Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p, 9-88.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia científica**. 5ª Ed. – São Paulo: Atlas. 1992.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1998.

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento e educação das crianças surdas**. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3, p. 171-192.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, 17ª Ed., Petrópolis, Ed. Vozes. 2001.

DORZIAT, Ana. **O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

VERCEZA, Rosa Maria Aparecida Nechi. **Letramento e alfabetização: dois processos indissociáveis**. Língua Viva, outubro 2006. Disponível em:  
<<http://www.linguaviva.unir.br/artigos%20Lingua%20Viva%20n%20line/artigo%20lingua%20viva%20-%20Rosa%20Maria.pdf>> Acesso em: 14 de outubro de 2017.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. 6. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**Eixo 2: GT 03 –  
SOCIALIZANDO  
EXPERIÊNCIAS  
INCLUSIVAS / GT 04 –  
LINGUAGEM E  
DIREITOS HUMANOS**

Prof.<sup>a</sup> Ma. Karla Alves



## EIXO 2, GT 3 E GT 4

*Estes Grupos de Trabalho (GTs) buscou expor vivências sobre a inclusão no contexto educacional (música, arte, dança, teatro...) e como tais práticas podem colaborar com o aprendizado do aluno, debatendo sobre Experiências Inclusivas; Aprendizagem; deficiência e transtornos. De igual modo, trouxe discussões em linguagem e Direitos Humanos cujo enfoque foi discutir à luz da legislação nacional os direitos e deveres tanto da pessoa que necessita da inclusão, ressaltando suas garantias e ações públicas. Tais como: escola inclusiva, adaptação nos espaços públicos, arquitetura e urbanismo adaptado e etc.*

*Prof.<sup>a</sup> Ma. Karla Alves*





**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE NO ESTADO DO PARANÁ**

PEREIRA, Carlos Henrique Rezende dos Santos  
 Mestrando do programa de Pós-graduação em Direito da  
 Universidade Federal do Paraná (UFPR)

[carloshrsp@gmail.com](mailto:carloshrsp@gmail.com)

### **RESUMO**

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo estatuto para uma cidadania carente de direitos. Na euforia da constituinte, em razão de irmos de um modelo marcado pelo uso da força sobre o direito e por anos de repressão, inseriu-se no texto constitucional inúmeros direitos que exigem a ação do Estado para serem implementados. Saúde universal, educação básica obrigatória, assistência social, moradia, cultura, desporto, lazer, previdência social, meio ambiente, acesso à justiça. Em razão dos diversos direitos previstos em nossa Constituição surgiu um contencioso judicial peculiar em que são pleiteadas prestações específicas do Estado, consubstanciadas em obrigações de fazer. O presente trabalho pretende fazer uma análise das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade no Estado do Paraná. Em um primeiro momento se analisará as previsões legais das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade para as pessoas com deficiência ou necessidade especial. Após será apresentada uma análise jurisprudencial das decisões judiciais acerca de políticas públicas de inclusão social e acessibilidade. Em um terceiro momento se apresentará como funcionam essas políticas públicas de inclusão e acessibilidade em uma escola estadual do Estado do Paraná. Concluímos que a jurisprudência acerca da omissão do poder público na realização das políticas públicas de inclusão e acessibilidade é uniforme em determinar que o poder público cumpra o determinado na Constituição e na lei. A partir do análise da aplicação dessas políticas públicas no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA) em Guaíra/PR concluímos que a maioria das previsões legais estão sendo cumpridas.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Inclusão. Acessibilidade. Direito. Poder Judiciário.

## INTRODUÇÃO

Após vinte e quatro anos de um modelo institucional marcado pelo uso da força sobre o direito, a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo estatuto para uma cidadania carente de direitos. Entretanto, na euforia da constituinte, após tantos anos de repressão, inseriu-se no texto constitucional inúmeros direitos que exigem a ação financeira do Estado para serem implementados. Saúde universal, educação básica obrigatória, assistência social para os pobres, moradia, cultura, desporto, lazer, previdência social, meio ambiente, acesso à justiça. As promessas de nossa carta constitucional são muitas e dispendiosas. (FONTE, 2015, p. 21-22)

Nos últimos anos vem se dado uma maior atenção ao que chamamos de políticas públicas. A expressão “políticas públicas” aparece em jornais, revistas e artigos na internet. Isso pode ter relação com o fato do surgimento de um contencioso judicial peculiar, em que são pleiteadas prestações específicas do Estado, consubstanciadas em obrigações de fazer. (FONTE, 2015, p. 22)

Após uma fase inicial em que muitas prestações foram denegadas, o Poder Judiciário veio modificando sua postura através dos anos e reconhecendo a plena eficácia de direitos prestacionais contra a Fazenda Pública, determinando providências para realizá-los.

O controle judicial de políticas públicas tornou-se, em pouco tempo, tema muito presente nas discussões acadêmicas. Isso não somente em razão da mudança de paradigma jurídico ocorrida com a Constituição de 1988, mas também por motivos de ordem pragmática. Há interesse dos entes federativos, União, Estados e Municípios em conter, ou ao menos amenizar, o dispêndio de verbas decorrente do cumprimento de decisões judiciais cujo o conteúdo varia entre comprar remédios, matricular alunos, abrir creches, vagas em escolas, custear tratamento médico no exterior. De outro lado, há um conjunto de cidadãos menos favorecidos que antes não tinha acesso as potencialidades do sistema jurídico, mas que agora pode contar com instituições como a Defensoria Pública, e encontra um judiciário mais ativista. (FONTE, 2015, p. 25)

O objetivo do presente trabalho é fazer uma análise das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade no Estado do Paraná. Em um primeiro momento conceituaremos um conceito de políticas públicas, após analisaremos as previsões legais das políticas públicas de inclusão social e acessibilidade para as pessoas com deficiência ou necessidade especial. Em

um segundo momento será apresentada uma análise jurisprudencial das decisões judiciais acerca de políticas públicas de inclusão social e acessibilidade, verificando-se como o Poder Judiciário paranaense vem tratando questões de omissão na prestação de políticas públicas previstas em lei. Em um terceiro momento se apresentará como funcionam essas políticas públicas de inclusão e acessibilidade em uma escola estadual do Estado do Paraná.

## **1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E SUAS PREVISÕES LEGAIS**

A expressão “políticas públicas” aparecem, comumente, em nosso cotidiano em textos acadêmicos, matérias de jornais e em espaços reservados para debater o chamado político. Parece-nos que seu sentido e conteúdo são dominados pelos interlocutores, mas isso é um engano. (CHRISPINO, 2016, p. 15)

Por se tratar de uma categoria de interesse interdisciplinar, as políticas públicas podem ser definidas segundo o ramo de conhecimento que as esteja estudando. Não é de se espantar que economistas, administradores e juristas não conseguem chegar a um consenso. (FONTE, 2015, p. 34)

A expressão, a *prima facie*, quer significar um conjunto de expectativas geralmente dirigidas ao poder público, e é tão ampla que podemos chegar a debater o assunto “políticas públicas” a partir de conceitos, sentidos e entendimentos distintos, mas não explicitados. (CHRISPINO, 2016, p. 15)

A política pública, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasce nos EUA sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando para ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. Enquanto na Europa, ela nasce como decorrência dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado, e do governo, produtor por excelência, de políticas públicas. (CHRISPINO, 2016, p. 17)

Ao longo dos anos diversos conceitos de políticas públicas foram esboçados. Tal como “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de questões públicas”, “conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”, “soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. (CHRISPINO, 2016, p. 18)

Regis Fernandes de Oliveira (2014, p. 156-436), entende que tudo aquilo que incumbe ao Estado prover, em decorrência de uma decisão política, inserida em uma norma jurídica é uma necessidade pública. Para esse autor, tomar providências para que os direitos se realizem, para que as satisfações sejam atendidas, para que as determinações constitucionais e legais saiam do papel e se transformem em utilidades aos governados é o que se rotula de políticas públicas. Em última análise, para ele, cabe ao Executivo implementar os direitos formalmente previstos na Constituição.

Höfling (2001, p. 31) entende políticas públicas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Ela compreende as políticas públicas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada, não reduzindo estas a meras políticas estatais.

Já Maria Paula Dallari Bucci (2013, p. 38-39), define políticas públicas como “programa de ação governamental, que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. Seu núcleo de sentido reside na ação governamental, que é o movimento dado à máquina pública, conjugando competências, objetivos e meios estatais, a partir do impulso do governo.

Com os argumentos acima apresentados, poderíamos chegar ao conceito de que *política pública é a ação intencional de um governo, de um Estado, que visa a atender as necessidades de seu povo, e que normalmente estão positivadas no ordenamento jurídico de tal Estado.*

Tendo construído o conceito acima apresentado, pensamos que os elementos constituintes de uma política pública se traduzem em (a) uma ação intencional governamental, o administrador busca um resultado com essa conduta, ou ausência de conduta; (b) um Estado, um aparato formado de instituições que persegue certos objetivos; (c) um destinatário, um indivíduo ou um conjunto de indivíduos a que se destinam as políticas implementadas, normalmente o povo.

A Constituição Federal de 1988 é a Lei Maior do Estado brasileiro, ela estabelece os princípios fundamentais da sociedade brasileira (a soberania, a cidadania, a dignidade da

pessoa humana, valores sociais do trabalho e livre iniciativa, o pluralismo político)<sup>32</sup>, a divisão de poderes (Executivo, Legislativo, e Judiciário)<sup>33</sup>, quais são os objetivos principais (construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação)<sup>34</sup>. Ela ainda estabelece em seu Título II os Direitos e Garantias Fundamentais, que podem ser divididos em três núcleos principais: direitos individuais e coletivos (art. 5º); direitos sociais (art. 6º a 11º); direitos da nacionalidade e direitos políticos (art. 12º a 17º). O art. 5º § 1º estabelece o regime jurídico dos direitos fundamentais afirmando que estes têm aplicabilidade imediata, e o art. 5º §2º abre a possibilidade da existência de direitos materialmente fundamentais, ou seja, direitos que não estejam previstos no Título II da CF88 mas que em razão de terem um embasamento nos princípios fundamentais da CF88 são fundamentais.

O art. 6º da CF88 prevê em seu texto legal que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Em razão do art. 6º se encontrar no Título II de nossa CF, os direitos expressos neste são direitos fundamentais e assim obedecem ao regime jurídico dos direitos fundamentais de ter aplicabilidade imediata. Isso significa que, no caso de omissão ou má prestação de qualquer destes serviços e políticas públicas pode o cidadão brasileiro ajuizar uma ação no Poder Judiciário para que estes sejam efetivados. Sendo assim a educação é um serviço que o Poder Público necessita prestar a seus cidadãos, ou melhor, é uma política pública constitucional.

Eduardo Cambi e Jairo Néia Lima defendem que a inclusão é um direito fundamental. Em seu trabalho eles analisam as formas de exclusão social que atingem os países em desenvolvidos sob o enfoque da perda da conquista social anterior promovida pelo *welfare-state*. Os autores expõem a exclusão social de países em desenvolvimento como o Brasil criticando as políticas públicas de assistencialismo e distribuição de renda brasileira e advogam pelo reconhecimento do direito a inclusão como sendo fundamental para assim se possibilitar a máxima concretização da dignidade humana. (CAMBI; LIMA, 2015, p. 127-151)

---

<sup>32</sup> Art. 1º CF88

<sup>33</sup> Art. 2º CF88

<sup>34</sup> Art. 3º CF88

O direito fundamental à inclusão social confere à pessoa humana posição jurídica de vantagem de acesso a um espaço político e social de oportunidades e proteção. No entanto, não se confunde com assistência social pura e simples, pois tal direito deve ir além para proporcionar condições para o desenvolvimento consciente e pleno da cidadania e das potencialidades humanas. Objetiva que o ser humano seja sujeito da sua própria história, liberto das dependências que sequer supunha sofrer e de poder interferir democraticamente nas decisões que afetam a sua vida e a coletividade, por meio de direitos específicos como a educação, saúde e cultura, entre outros direitos fundamentais, que detém essa capacidade emancipadora. (CAMBI; LIMA, 2015, p. 149)

Uma das formas de promover a inclusão social ao nosso ver é através da educação. A educação, como apontado acima, é um direito (social) fundamental. A educação é direito de todos e dever do Estado conforme disposto no o art. 205 da Constituição Federal: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Entretanto alguns alunos são portadores de deficiência ou de necessidades especiais e necessitam de algum tipo de atendimento especializado, ou seja, estes alunos necessitam de políticas de acessibilidade e de inclusão. Nesse contexto, estabelece o art. 208, inciso III, da Carta Magna: "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Assim, cabe ao Estado fornecer os meios necessários para a inclusão do portador de necessidade especial no sistema educacional.

O art. 227 §1º II, da CF88 ampara os portadores de deficiência com o escopo de assegurar efetividade ao princípio constitucional da igualdade. "Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:[...]II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação”.

A Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplina a atuação do Ministério Público, definindo crimes, e outras providências, estabelece em seu art. 2º que "Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico".

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) em seu art. 11 dispõe, em seu § 1º, que: "A criança e ao adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação".

A Lei 9.394/1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispõe em seu Art. 4º que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino". Em seu Art. 58 essa lei define o que se entende como educação especial "Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. "

A Lei 10.098/2000 estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e em seu art. 2º I, II conceitua acessibilidade como "a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida" e barreira como "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros[...]".



O decreto 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e a não exclusão do sistema educacional sob alegação de deficiência (art. 1º I, II)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) conceitua pessoa com deficiência toda “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º). Do art. 27 ao art. 30 ele garante um sistema educacional inclusivo e acessível. O Art. 27 diz que: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”. O Art. 28 diz que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (I) um sistema educacional inclusivo; (II) aprimoramento dos sistemas educacionais visando a acessibilidade, inclusão e eliminação de barreiras; (III) um projeto pedagógico que busque promover a acessibilidade e inclusão dos deficientes e que promova sua autonomia; (IV) oferta de educação bilíngue em libras e em língua portuguesa; (V) adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; (VI) pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas; (VII) planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (VIII) participação dos estudantes com deficiência e suas famílias nas diversas instâncias da comunidade escolar; (IX) adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (X) adoção de práticas pedagógicas inclusivas para os professores de atendimento educacional especializado; (XI) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, como tradutores e intérpretes de Libras; (XII) oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (XIII) acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; (XIV) inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas



relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (XV) acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; (XVI) acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; (XVII) oferta de profissionais de apoio escolar; (XVIII) articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. O art. 29 foi vetado. O art. 30 prevê que nos programas para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e educação profissional deverão ser tomadas medidas para que as pessoas com deficiência tenham atendimento especializado a fim de garantir a acessibilidade e sua autonomia.

A Lei 18.419/2015 estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná conceituando pessoas com deficiência toda “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em equidade de condições com as demais pessoas” (art. 3º). Do Art. 31. Ao Art. 47 o Estatuto Estadual garante uma educação inclusiva ofertando cursos, grupos de estudo e capacitação dos professores da rede pública de ensino a fim de que estejam aptos a lecionar os alunos com deficiência. O art. 31 assegura um sistema educacional inclusivo a todos os níveis a fim de disponibilizar igualdade de oportunidades e autonomia as pessoas com deficiência. O art. 32 diz que cabe ao Estado, a família, e a comunidade escolar assegurar a educação de qualidade as pessoas com deficiência. O art. 33 diz que o Governo do Paraná promoverá cursos de capacitação para os professores da rede pública a fim de que estejam aptos a lecionar os alunos com deficiência. O art. 35 diz que os serviços de educação especial serão encontrados tanto nas instituições de ensino público como privados. O art. 36 garante prioridade ao aluno com deficiência em instituições de ensino próximas a sua residência. O art. 40 diz que a Língua Brasileira de Sinais - Libras deverá ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Educação Especial. O art. 43 diz que as instituições de ensino de educação básica, em qualquer nível ou modalidade de ensino, devem assegurar o atendimento educacional aos alunos com deficiência, prevendo e provendo a oferta de serviço e apoio especializados para o processo ensino aprendizagem desses alunos. O art. 44 diz que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptação das provas e o apoio necessário ao aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das

provas e critérios diferenciados de avaliação, conforme as características da deficiência. O art. 45 diz que todo o aluno com deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidade de acesso ao mercado de trabalho.

Analisando todos esses dispositivos legais que garante políticas públicas para inserção do portador de deficiência na sociedade devemos nos questionar se o poder público está efetivando os direitos dos portadores de deficiência. Em caso de omissão do poder público pode o Poder judiciário intervir e determinar que se cumpra a lei? A doutrina majoritária defende que o judiciário pode sim intervir determinando que o poder público cumpra sua obrigação, entretanto em razão do judiciário não dispor do aparato do poder público deve este decidir de maneira a deixar que o poder público possa ter certa discricionariedade em efetivar a política pública omissa. (FONTE, 2015, p. 186-196)

## **2 O TRATAMENTO JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE NO ESTADO DO PARANÁ. ANÁLISE DE JURISPRUDÊNCIA ACERCA DE DECISÕES JUDICIAIS ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL E ACESSIBILIDADE**

Quando discutimos a intervenção do judiciário em políticas públicas falamos de sopesamento de princípios constitucionais, de um lado o princípio constitucional de separação de poderes e de outro lado outros princípios constitucionais. Para a solução de tais casos é necessário proceder a ponderação desses princípios. Não é possível falar em uma solução correta ao caso concreto, mas apenas em solução razoável e proporcional que melhor atinja o objetivo da constituição.

A maioria da doutrina defende que a atuação do judiciário quando diz respeito a políticas públicas deve ser extremamente cautelosa. Deve-se considerar que, a realidade da administração pública não é ideal a ponto de atender todas as demandas da sociedade, impondo-se a seleção de prioridades, em face da escassez de recursos públicos. Nesse contexto, é possível, em tese, que o Poder Judiciário imponha ao Poder Público a realização de obras públicas, quando flagrante a omissão constitucional. (FONTE, 2015, p. 207-209)

Apresentaremos a seguir a análise de casos concretos em que o Tribunal de Justiça do Paraná realizou controle judicial de políticas públicas. Os casos apresentados são todas ações civis públicas em que o Ministério Público tem a legitimidade de ajuizar quando essas tratam-se de direitos coletivos ou individuais homogêneos que estão sendo lesados. A ausência de ações governamentais para que se garanta a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, conforme demanda a lei, constitui danos a estas, assim que fica o Ministério Público legitimado a promover tais ações no judiciário.

O primeiro caso trata-se de uma ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público do Estado do Paraná contra o Estado do Paraná, alegando que instaurou um procedimento preparatório em 2007, com o objetivo de averiguar a existência de adaptação das instalações da Escola Estadual Almirante Tamandaré em Cruzeiro do Oeste-PR, no que diz respeito à adaptação de suas instalações para atender alunos com deficiência. Com o procedimento o *parquet* constatou que as instalações possuem barreiras arquitetônicas que dificultam/impedem a locomoção e a acessibilidade dos alunos com deficiência. Na sentença o MM Juiz julgou procedentes os pedidos iniciais para determinar ao Estado do Paraná a obrigação de fazer consistente na realização das adequações no Colégio Estadual Almirante Tamandaré, com a observâncias das normas da ABNT, quanto aos: a) sanitários e vestiários; b) lavatórios; c) boxes para chuveiros; d) bebedouros; e) balcão de atendimento do aluno; f) salas de aula; mobiliário e lousa; g) acessos: horizontal e vertical (elevadores, rampas; barras de apoio, corrimão, guarda-copos, escadas); h) piso tátil direcional e de alerta; i) portas; j) interfone e porteiros eletrônicos; l) vaga em estacionamento; m) vegetação; e n) anfiteatro, no prazo de 120 dias, sob pena de multa diária de R\$ 2.000,00. A apelação em reexame necessário foi denegada parcialmente sendo a multa diário reduzida para R\$ 500,00. Segue abaixo a ementa:

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL E REEXAME NECESSÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. **ACESSIBILIDADE** DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS. ESCOLA ESTADUAL.DETERMINAÇÃO JUDICIAL. OMISSÃO ESTATAL. É DEVER DO ESTADO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS PORTADORES DE **DEFICIÊNCIA**, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO.RECURSO NÃO PROVIDO.SENTENÇA PARCIALMENTE MODIFICADA EM REEXAME NECESSÁRIO. (TJPR - 5ª C.Cível - AC - 1385037-8 - Cruzeiro do Oeste - Rel.: Nilson Mizuta - Unânime - - J. 25.08.2015)

O segundo caso analisado trata-se de uma ação civil pública ordenada sob nº 0036633-43.2011.8.16.0021 ajuizada pelo Ministério Público em face do Estado do Paraná requerendo a imposição de obrigação de fazer voltada para a alegada deficiência da infraestrutura do Colégio Estadual Padre CanísioHenz (Jardim Nova Itália) na cidade de Cascavel-PR, que ameaçava a segurança de alunos, professores e funcionários, bem como, a acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Na sentença o MM Juiz julgou procedente a ação postulando prazo para que o Estado do Paraná realizasse as reformas necessárias. A apelação em reexame necessário foi denegada mantendo-se a sentença de 1º Grau favorável ao *parquet*. Segue abaixo a ementa:

EMENTA: Apelação cível. Ação Civil Pública. Pleito de implementação de itens de infraestrutura, segurança e acessibilidade em escola estadual. Sentença de procedência do postulado fixando prazo (sob pena de incidência de multa diária) para o materializar das obras e reformas. Irresistível dever do estado em garantir a efetividade do previsto pelo legislador constitucional. Políticas públicas constitucionalmente programadas e projetadas como prioritárias que não se enquadram na esfera da discricionariedade. Omissão do executivo que autoriza e justifica a atuação do estado. Carta magna que ao categoricamente assegurar o direito à qualidade da educação ofertada engloba a infraestrutura imobiliária envolvida neste processo de aprendizagem. Apelação cível conhecida e não provida com a confirmação da sentença em sede de reexame necessário aqui conhecido de ofício. (TJPR - 4ª C.Cível - AC - 1392714-1 - Cascavel - Rel.: Luciano Carrasco Falavinha Souza - Unânime - - J. 08.11.2016)

O terceiro caso analisado trata-se de uma ação civil pública sob o nº 4694-16.2015.8.16.0147, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná, na qual o magistrado a quo julgou procedente o pedido inicial, determinando que o Estado do Paraná disponibilizasse interprete em libras para atender o menor Juan André Bonfim, para viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos curriculares. Em sede de apelação e reexame necessário os pedidos do Estado do Paraná foram negados. Segue abaixo a ementa:

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL E REEXAME NECESSÁRIO.AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ENSINO FUNDAMENTAL.APLICAÇÃO DAS NORMAS DO NOVO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA. DISPONIBILIZAÇÃO DE PROFISSIONAL INTÉRPRETE EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LÍBRAS). ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA. OBRIGAÇÃO CONSTITUCIONAL DO ESTADO DE GARANTIR ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA, PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO, PARA O FIM DE ASSEGURAR TRATAMENTO ADEQUADO E ISONÔMICO AOS ESTUDANTES. DIREITO FUNDAMENTAL BÁSICO E DE PRIORIDADE ABSOLUTA. DECISÃO MANTIDA. FIXAÇÃO DE HONORÁRIOS RECURSAIS (ART. 85, § 11, CPC/2015). RECURSO CONHECIDO E

DESPROVIDO. SENTENÇA MANTIDA EM SEDE DE REEXAME NECESSÁRIO.VISTA, relatada e discutida a matéria destes autos de Apelação Cível e Reexame Necessário nº 1.592.193-6, originários da Vara Criminal, Infância e Juventude e Família e Sucessões de Rio Branco do Sul, nos quais figuram, como apelante, ESTADO DO PARANÁ, e, como apelado, MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. I - RELATÓRIO.Tem-se, aqui, apelação cível e reexame necessário, este remetido pelo juízo da Vara Criminal, Infância e Juventude e Família e Sucessões de Rio Branco do Sul, aquela interposta pelo réu, ESTADO DO PARANÁ, ambos contra a sentença prolatada nos autos da ação civil pública nº 4694- 16.2015.8.16.0147, proposta pelo MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ, na qual o magistrado a quo julgou procedente o pedido inicial, nos seguintes termos:"(...) Pelo exposto, JULGO PROCEDENTE, com resolução de mérito, com fulcro no artigo 487, I, do CPC, o pedido formulado na inicial, em face do Estado do Paraná e DETERMINO ao requerido que disponibilize intérprete em LÍBRAS para atender o menor Juan André Bonfim, a fim de viabilizar o acesso do aluno aos conteúdos curriculares. Em face do julgamento ora proferido, torno definitiva a liminar anteriormente concedida.Consigno que, não cumprida a determinação acima pelo réu, incidirá multa no importe de R\$500,00 (quinhentos reais), por dia de descumprimento do mandamento judicial, limitado ao valor de R\$100.000,00 (cem mil reais).Custas processuais pela ré. Sem condenação em honorários advocatícios, ante a regra prevista na Lei nº 7.347/85, sintetizada na seguinte ementa: (...) Sentença sujeita a reexame necessário, conforme art. 496, inciso I do NCPC.(...)"Nas suas razões (mov. 55.1, Projudi), o apelante alegou, em síntese, que: (a) embora tenha sido aberto edital para a contratação de profissionais tradutores intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (LÍBRAS), não houve candidatos com proficiência para ocupar o cargo; (b) iniciou-se, também, a oferta de certificação para atuação como tradutor e intérprete de LÍBRAS, pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, contudo, não houve procura suficiente; (c) por meio do seu órgão específico (SEED), o Estado tem tomado medidas propensas à capacitação e contratação de profissionais especializados e habilitados, porém a ausência de interessados é circunstância de fato que foge à espera de atuação do Poder Público; (d) conforme consta dos documentos anexados à contestação (mov.17, Projudi), as necessidades relativas ao atendimento de alunos com deficiência auditiva ocorrem em todo o Estado do Paraná, ante a ausência necessária de proficiência, inexistindo omissão por parte do ente público. Diante disso, requereu o conhecimento e o provimento do apelo, a fim de que, reformando-se integralmente a sentença, sejam julgados totalmente improcedentes os pedidos iniciais. Contrarrazões pelo Ministério Público (mov.60.1), postulando a manutenção da sentença prolatada e o consequente desprovidimento do recurso. A Procuradoria Geral de Justiça emitiu parecer pelo conhecimento e desprovidimento da apelação manejada pelo recorrente. É o relatório do que mais interessa, na oportunidade. II - VOTO (FUNDAMENTAÇÃO) Inicialmente, à vista da teoria do isolamento dos atos processuais, registro que os requisitos de admissibilidade do presente recurso e da remessa necessária serão analisados de acordo com as disposições do Código de Processo Civil de 2015, diploma vigente à época em que a sentença se tornou recorrível (17/6/2016 - mov. 50, Projudi). Portanto, em se tratando de ato processual consolidado sob vigência da nova Lei Adjetiva, esta deve ser aplicada imediatamente, nos termos do art. 14 do Novo CPC, que assim dispõe:"Art. 14. A norma processual não retroagirá e será aplicável imediatamente aos processos em curso, respeitados os atos processuais praticados e as situações jurídicas consolidadas sob a vigência da norma revogada. "Então, presentes os pressupostos extrínsecos e intrínsecos de admissibilidade recursal, conheço do apelo. Ademais, recebo o reexame necessário, nos termos do art. 496, I, do CPC/2015.Então, passo à análise das questões suscitadas no recurso voluntário, bem como ao reexame da sentença, simultaneamente, considerando a similaridade das matérias postas em discussão. (TJPR - 6ª C.Cível - ACR - 1592193-6 - Rio Branco do Sul - Rel.: Carlos Eduardo Andersen Espínola - Unânime - - J. 07.03.2017)

Apresentados os três casos jurisprudências encontrados na jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná podemos concluir que o judiciário paranaense está decidindo em favor de condenar o Estado do Paraná a realização de obras e ações que promovam a inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência conforme determina a lei. A seguir apresentaremos como a lei está sendo aplicada em uma escola do Oeste do Estado.

### **3 O CASO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS (CEEBJA- GUAÍRA/PR)**

O Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEBJA-Guaíra/PR) é uma instituição de ensino que atende alunos com idade mais avançada que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, buscando através da alfabetização trazer melhores oportunidades para esses alunos. Os alunos devem ter mais de 15 anos para se matricularem no ensino fundamental e mais que 18 anos para se matricularem no ensino médio.

A escola é adaptada a fim de atender as necessidades dos portadores de deficiência. Os deficientes auditivos têm a interprete de sinais que acompanha as aulas na sala conforme os professores ministram suas aulas. O professor regente é orientado a trabalhar com imagens para facilitar o ensino, para que os alunos relacionem o conteúdo a imagem. Já para os alunos que tem algum tipo de deficiência motora nos braços e nas mãos existe um acompanhamento de um professor pedagogo que ficará próximo ao aluno que transcreve a aula para o aluno. Os cadeirantes têm rampas de acessibilidade e acompanham a aula normalmente, eles têm um auxiliar que o acompanhará ao banheiro, ao refeitório, e a sala. Para os deficientes visuais o professor regente adaptará a aula para os alunos, existe uma máquina de braile na escola tal como livros didáticos em braile fornecido pelo Estado.

## 4 CONCLUSÃO

Este trabalho iniciou conceituando políticas públicas como uma ação intencional de um governo, de um Estado, que visa a atender as necessidades de seu povo, e que normalmente estão positivadas no ordenamento jurídico de tal Estado. Em um segundo momento identificamos os dispositivos legais em que a política pública de inclusão e acessibilidade se encontra positivada apontando as políticas públicas de inclusão social e acessibilidade como políticas públicas. Após analisamos o tratamento judicial das políticas públicas de inclusão e acessibilidade no Estado do Paraná analisando a jurisprudência do TJ-PR. Concluímos que no caso de omissão do poder público em implementar políticas públicas de inclusão e acessibilidade o judiciário decide a favor de condenar o Estado a realizar obras públicas para que a política seja implementada conforme previsto em lei. E em um último momento apresentamos como são aplicados os dispositivos legais analisando o caso do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA-Guaíra/PR) na cidade de Guaíra-PR.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde**, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 jul. 1990.



BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 19dez. 2000.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2001. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 nov. 2001.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAMBI, Eduardo; LIMA, Jairo Néia. **Constitucionalismo Inclusivo: O reconhecimento do direito fundamental à inclusão social**. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin (Org.). Direito constitucional: novo direito constitucional. São Paulo: RT, 2015, p. 127-154.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo de políticas públicas: uma visão interdisciplinar**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. **Curso de Direito Financeiro**. 6ª Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

PARANÁ. Lei Estadual 18.419, de 7 de janeiro de 2015. **Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná**. Diário Oficial, Curitiba, PR, 7 jan. 2015.

TJPR. Apelação Cível: 5ª C.Cível - AC - 1385037-8 - Cruzeiro do Oeste - Rel.: Nilson Mizuta - Unânime - DJ. 25.08.2015. JusBrasil. Disponível em: <<https://tj->



[pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/232662400/apelacao-apl-13850378-pr-1385037-8-acordao/inteiro-teor-232662411#](https://pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/232662400/apelacao-apl-13850378-pr-1385037-8-acordao/inteiro-teor-232662411#)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

TJPR. Apelação Cível: 4ª C.Cível - **AC - 1392714-1** - Cascavel - Rel.: Luciano Carrasco Falavinha Souza – Unânime - DJ. 08.11.2016.JusBrasil. Disponível em: <<https://pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/406612069/apelacao-apl-13927141-pr-1392714-1-acordao/inteiro-teor-406612079?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

TJPR. Apelação Cível: 6ª C.Cível - **ACR - 1592193-6** - Rio Branco do Sul - Rel.: Carlos Eduardo Andersen Espínola - Unânime - DJ. 07.03.2017.JusBrasil. Disponível em: <<https://pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/440420003/apelacao-reexame-necessario-reex-15921936-pr-1592193-6-acordao>>. Acesso em: 05 jan. 2018.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **LIBRAS COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES**

Edson Rodolfo Ferreira Ramos

Graduando do curso de letras-UFPB, autor

[rodolforamos504@gmail.com](mailto:rodolforamos504@gmail.com);

Laura Maria de Araújo Oliveira

Graduanda do curso de letras- UFPB, coautora

[lauraaraujooliveira@hotmail.com](mailto:lauraaraujooliveira@hotmail.com)

Rita de Cássia Pereira da Silva

Graduanda do curso de letras- UFPB, coautora

[ritapereira.ufpb@gmail.com](mailto:ritapereira.ufpb@gmail.com);

Walquíria Nascimento da Silva

Professora de Libras da UFPB, orientadora

[wal\\_ns@hotmail.com](mailto:wal_ns@hotmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho traz o relato de experiência de um projeto de extensão realizado pelo Programa de bolsa de extensão – PROBEX, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o mesmo desenvolveu-se no município de Rio Tinto – PB, na escola municipal Antônia Luna Lisboa, com o objetivo de socializar surdos e ouvintes que fazem parte da escola. O projeto surgiu a partir de uma demanda exposta pela escola, pois não havia interação entre os alunos surdos e os ouvintes, tendo em vista, a comunicação dos alunos surdos ser através da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e os ouvintes, com sua língua oral auditiva, o português, não compreendiam essa outra modalidade de língua, a visual. Os alunos surdos estavam inseridos dentro da escola, porém, não incluídos, pois a existência da barreira comunicacional dificultava esse processo de inclusão. Dessa forma, o projeto propôs criar oficinas de Libras na escola, em um período de 6 meses, para alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), totalizando 521 alunos, sendo 3 alunos surdos, divididos em 21 salas. Para que fosse possível a realização das oficinas, a equipe do projeto foi formada por 20 alunos graduandos da UFPB – Campus IV, sendo esses dos cursos de licenciaturas: letras, matemática e pedagogia; dois colaboradores surdos e a professora de Libras. As atividades do projeto foram divididas em dois momentos: o primeiro, com realização de capacitações semanais, apenas com os integrantes do projeto, com o propósito de desenvolver ter uma maior habilidade na Libras, através de aula com atividades lúdicas, diálogos em Libras, teatros, dinâmicas e a interação com interlocutores colaboradores surdos, que fazem parte da comunidade surda, assim sendo, surdos que já tem o domínio da língua de sinais, e convivem com uma cultura própria, essa relação possibilitou uma maior compreensão a cerca da Libras, e suas particularidades; no segundo momento, a equipe de alunos do projeto foi dividida em duplas, para

desenvolver as oficinas de Libras na escola, cada dupla ficava responsável por um quantitativo de salas, dessa forma sendo possível contemplar as 21 salas de aula, as oficinas tinham a duração de 40 minutos, semanalmente, proporcionando um espaço de socialização entre os sujeitos surdos e ouvintes, através da inserção da Libras no dia a dia dos alunos e professores da escola, dessa forma, incluindo o aluno surdo nas atividades diárias de interação da escola. As oficinas eram sempre voltadas para o lúdico, com apresentação dos sinais, através de targetas com imagens, atividades em impressos, diálogos em Libras, jogos, músicas, dinâmicas e apresentações culturais, nesse último caso, com a apresentação de um poema em Libras no dia do desfile cívico da escola e um coral apresentado em um evento da UFPB, na 3ª cantada em Libras. A partir da atuação do projeto na escola, foi possível perceber uma mudança positiva com relação à barreira comunicacional, pois os ouvintes (alunos e professores) passaram a interagir mais com os alunos surdos, através da Libras, favorecendo um ambiente escolar de inclusão.

Palavras-chave: oficina. libras. interação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz o relato de experiência de um projeto de extensão realizado pelo Programa de bolsa de extensão – PROBEX, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, desenvolvido no município de Rio Tinto – PB, na escola municipal Antônia Luna Lisboa, com o objetivo de socializar surdos e ouvintes que faziam parte da escola. O projeto surgiu a partir de uma demanda exposta pela escola, pois, não havia interação entre os alunos surdos e os ouvintes, tendo em vista, a comunicação dos alunos surdos ser através da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e os ouvintes, com sua língua oral auditiva, o português, não compreendiam essa outra modalidade de língua, a visual. Essa falta de interação entre surdos e ouvintes acarretava um processo de exclusão velada, dentro da escola.

Durante muito tempo, pessoas com deficiência sofreram diante processos de conquista de direitos no meio social. Após um processo histórico de relevante exclusão, estas pessoas, que se desviavam dos padrões biológicos, ditos normais, ganharam destaque através das políticas públicas de inclusão, criadas para garantir seus direitos perante a sociedade. Quando se leva em consideração o contexto educacional, observam-se consideráveis avanços, principalmente com o rompimento de muitos entraves e barreiras a partir de lutas históricas durante esse processo de inclusão.

É a partir de 1994, com a Declaração Salamanca, documento de formalização para igualdade educacional que contempla os princípios de ação para a implementação mundial de uma educação inclusiva, que formalmente se inicia a luta pela igualdade. Neste contexto, a pessoa com deficiência passa a ter uma oportunidade de convívio familiar e um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Com o passar do tempo outros documentos foram surgindo, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, onde no artigo 59, preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; a lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais para promoção de acessibilidade e educação da pessoa com deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece o desenvolvimento de ações para a promoção na acessibilidade arquitetônica, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, motivando assim o processo de ensino aprendizagem.

No processo educacional do sujeito surdo, pode-se destacar o reconhecimento de sua língua visual, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, que foi oficializada no Brasil a partir da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, e implementada pelo decreto 5.626 em 22 de dezembro de 2005, porém, mesmo diante obrigatoriedade gerada pela política educacional, percebe-se uma sociedade que ainda desconhece essa modalidade visual de língua, acarretando dessa forma um distanciamento linguístico entre surdos e ouvintes. Historicamente, a educação do sujeito surdo sempre foi limitada a tentativa de desenvolver a linguagem oral, não dando à devida importância a língua visual para seu processo de ensino aprendizagem, assim como relatado por Dorziart (2011 p. 24), em relação aos surdos, eles têm sofrido as consequências de uma educação que, historicamente, não se caracterizou pelo foco do ensino, mas na preocupação biológica e clínica, com treinos para que houvesse o desenvolvimento oral. É a partir dessa realidade que Skliar (2013 p.11) propõe uma ruptura entre a educação especial e a educação de surdos, se aproximando assim dos discursos e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação.

A partir dessa reflexão, o projeto propôs minimizar esse distanciamento existente entre surdos e ouvintes, através da disseminação da língua de sinais entre os alunos ouvintes, contribuindo assim, para um processo de inclusão e superação da barreira linguística existente.

## **OBJETIVOS**

- Criar um espaço de socialização entre surdos e ouvintes;
- Disseminar a Língua de Sinais no ambiente escolar;
- Desenvolver a compreensão do professor ouvinte;

## **METODOLOGIA**

O projeto era formado por 20 alunos, sendo 19 voluntários e 01 bolsista, alunos dos cursos de licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia, bem como, a participação de 02 colaboradores surdos, os quais contribuiriam muito para o desenvolvimento do projeto, como também o acompanhamento da professora coordenadora e dois interpretes de língua de sinais do vale do Mamanguape. De início, foi realizado uma reunião, com o propósito de apresentar o projeto e organizar os encontros, criando assim um calendário de atividades, com objetivos e desafios a serem alcançados. Sendo o principal objetivo, disseminar a Libras

na escola municipal Antônia Luna Lisboa, localizada no município de Rio Tinto – PB, em um período de 08 meses, maio a dezembro do ano 2017.

No primeiro contato com a escola, a proposta do projeto foi apresentada, estando presente representantes da equipe do projeto, a direção e equipe pedagógica da escola, sendo então articulada a metodologia das oficinas de Libras, o período de atuação do projeto e a dinâmica das atividades em sala de aula. Com o propósito de uma maior propriedade do assunto a ser abordado nas oficinas, foram realizados nos primeiros encontros da equipe do projeto, estudos de temáticas referentes a estudos surdos e a língua de sinais, a qual seria transmitida para os alunos ouvintes da escola, durante o desenvolvimento do projeto. Tanto os encontros da equipe, quanto das oficinas da escola aconteciam semanalmente, com o intuito de um melhor desenvolvimento.

O projeto dividiu-se em dois momentos, sendo o primeiro deles, um momento de aperfeiçoamento dos conhecimentos que já traziam consigo a respeito da Libras, uma vez já tendo cursado a disciplina anteriormente, ainda nesse momento, acontecia uma troca de experiências e também de conhecimentos a respeito da língua de sinais, com partilha de conhecimentos que se dava através da exibição de filmes, documentários, imagens, vídeos, atividades, exercícios que trabalhava a expressão corporal/facial e também uma das maneiras mais didáticas que facilitava o aprendizado, era as apresentações de teatros, realizados por surdos colaboradores do projeto, um momento de suma importância para o desenvolvimento da equipe na aquisição da Libras. Nesse primeiro momento de aprendizagem e troca de conhecimentos, é válido ressaltar a importância dos colaboradores surdos, pois sua identidade marcada, com sua cultura própria, sua forma de expressar nos possibilitou uma maior compreensão sobre o sujeito surdo e sua língua materna, a língua de sinais.

O outro momento, era dado nas salas de aula da Escola Antônia Luna Lisboa, onde os participantes se dividiram em duplas para pôr em prática os conhecimentos adquiridos no primeiro momento do projeto, onde era passado de forma lúdica todo o conteúdo absorvido. Na escola havia 21 salas de aulas, com o total de 521 alunos, cada dupla de alunos que faziam parte do projeto, era responsável por uma quantidade específica de salas de aulas, cada sala de aula com uma média de 25 alunos, o que tornava as oficinas participativas e com muitas curiosidades.

As oficinas na escola, era o momento em que os participantes, transmitiam para os alunos, diferentes temáticas, todas sendo apresentada de forma didática, com o uso de imagens e objetos, o que atraía a curiosidade e instigava a participação dos alunos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A LIBRAS é uma língua de modalidade espaço-visual, utilizada pelo sujeito surdo como seu primeiro canal de comunicação, pois a aquisição dessa língua acontece de forma natural. No Brasil, foi a partir da lei 10.436/ 2002 que a língua de sinais passou a ser oficializada, ao contrário do que muitos pensam, a língua de sinais é uma língua viva, que apresenta estrutura gramatical própria, ela não se resume a um conjunto de mímicas e gestos definidos. Mesmo com tantos avanços, ainda podemos encontrar nos dias atuais, um certo tom de maior importância da língua oral sobre a língua de sinais, pelo fato da língua de sinais ser utilizada por um grupo restrito da população, (SKLIAR, 2013) diz que:

É bastante comum definir a comunidade surda como minoria baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada como um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva vive em uma situação de desvantagens social, de desigualdade, e participam limitadamente na vida da sociedade majoritária.

A sociedade majoritária por muito tempo excluiu a todos que não faziam parte dos padrões da “normalidade”, segundo esse pensamento a pessoa com deficiência eram tidos como imprestáveis para a sociedade, os surdos, não tão longe dessa realidade, também sofrem com a discriminação, principalmente pelo fato das representações instituída pela comunidade ouvinte, (DE CAMPOS GARCIA, 2015) “deste modo deve-se refletir que na escola e na

Sociedade o problema não é a surdez, os surdo, as identidades surdas e as línguas de sinais, mas sim as representações dominantes de uma sociedade ouvintista sobre a cultura sura”

A Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, entende a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos partilharem de forma conjunta das atividades desenvolvidas sem que haja a discriminação. Pensamos no aluno surdo, nessa perspectiva, em sala de aula, percebemos uma realidade diferente, pois em sua maioria os surdos são

excluídos dentro da própria sala, defendida pelo sistema como sendo inclusa, pelo simples fato de haver um distanciamento linguístico, entre alunos surdos e ouvintes. (MACHADO DE LIMA, 2015) *input* Lopes e Menezes, reflete que: “a condição de um aluno surdo está em sala de aula sozinho, não ter uma língua em comum com os seus colegas para compartilhar as experiências muitas vezes cria um rejeição pela língua de sinais”. Dessa forma, podemos afirmar que sem uma identidade linguística o processo de aprendizagem do aluno certamente ficará comprometido.

Outra realidade que interfere no processo de aprendizagem do sujeito surdo, é a falta da aquisição da língua de sinais nos primeiros anos de vida, fato esse, que acontece na grande maioria dos casos onde os filhos são surdos e os pais ouvintes e que não conhecem ou não aceitam a língua de sinais, essas crianças muitas das vezes chegam a escola sem o conhecimento da língua de sinais, e o que poderia ser a solução, passa a ser um problema, que o caso do profissional intérprete de língua de sinais, que não poderá usar a língua de sinais de forma plena, tendo em vista que o aluno surdo não irá compreender, pois no máximo o que ele sabe são sinais bem limitados, criados para uma comunicação no âmbito familiar, são chamados: sinais caseiro, (B. LODI e B. F. DE LACERDA, 2014), após pesquisa, relatam:

observamos que muitos surdos não têm acesso a libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira, utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. O acesso tardio pela língua de sinais determina um uso e um conhecimento bastante variável.

A escola ao receber um aluno com surdez, independente de seu desenvolvimento linguístico, deve em primeiro momento buscar a interação entre ouvintes e surdos, pois essa interação proporcionará um melhor entendimento entre esses dois mundos, (STROBEL, 2015) ressalta a importância do convívio do sujeito ouvinte com o sujeito surdo em diversas situações, podendo ser em sala de aula; no intervalo; durante as atividades em grupo.

Podemos então dizer que um dos principais meios de interação entre esses dois mundos é a superação da barreira linguística, que muitas vezes é o fator principal do distanciamento entre surdos e ouvintes. “A Língua de Sinais dos surdos é natural, pois evolui como parte de um grupo cultural do povo surdo”. (Audrei Gesser, 2009.). Assim como uma língua oral, a língua de sinais também é natural, um indivíduo (desde que viva em um ambiente em contato com a Libras) pode adquiri-la desde pequeno, como diz a autora do livro “LIBRAS? Que língua é essa?”, Audrei Gesser, a criança pode aprender Libras desde o primeiro



momento de vida, desde que seja essa língua a qual os outros se utilizem para se comunicar com a mesma.

Além dessa semelhança com as outras línguas, a Língua de sinais possui uma gramática, “uma gramática própria e estruturada em todos os níveis, assim como as demais línguas, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico.” (Gesser, 2009.). Para descrever os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais (ASL), Stokoe apontou três parâmetros que constituem os sinais e os nomeou: configuração de mãos (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M). Mas, só a partir da década de 1970 que os linguistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima & Ursula Bellugi (1970) conduziram estudos mais aprofundados sobre a gramática da ASL, especificamente sobre os aspectos fonológicos, descrevendo um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão (O). Já que alguns sinais se diferem apenas por um parâmetro, há aqueles que se diferem apenas pela direção da palma da mão, por isso o parâmetro da orientação da palma da mão é tão importante quanto os outros, e foi muito bem pensado pelos linguistas.

A Língua de sinais é pensada por muitos como uma língua universal. É normal que leigos achem que todos os surdos independente de nacionalidade conseguem se comunicar pelos “gestos”, mas, o que muitos não sabem é que não é bem assim que funciona. Cada país tem sua Língua de sinais, assim como aqui no Brasil temos a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), na França existe a Língua Francesa de Sinais, nos Estados Unidos a Língua Americana de Sinais e assim sucessivamente.

Assim, como qualquer outra língua, a língua de sinais, possui as suas particularidades, por exemplo, ela possui dois tipos de sinais, os chamados sinais icônicos, que faz referência aquilo que ele representa, e também os sinais arbitrários, que não tem relação alguma com o que ele representa. Com isso, alguns sinais que são arbitrários, variam de uma Língua de sinais para outra, por um motivo óbvio, que é quando um sinal faz referência a como é escrito o nome daquela coisa na língua oral daquele país. O sinal da cor “Azul” tem a configuração de mão com o “A” e com o “L”, o que tornaria impossível o uso desse sinal por um surdo americano, já que “Azul” em inglês é “Blue”.

De acordo com Ferreira e Zampieri (2014), baseado em Bakhtin (1997), a linguagem se constitui por diferentes maneiras, pois cada sujeito que participa do diálogo, tem suas experiências, embutidas de outras experiências e de outros diálogos que utilizam o mesmo

território linguístico, portanto a linguagem é uma unidade viva e um instrumento essencial à constituição da consciência. Com base nisso, entendemos que o indivíduo surdo que pertence a uma família de ouvintes, tenha contato com outros surdos, para que assim ele esteja imerso em sua cultura, e que a partir daí a Língua de sinais comece a possuir um sentido.

Quando uma criança surda entra no ambiente escolar, onde seu contexto social é totalmente diferente do que lhe cerca, é inevitável não se sentir excluído, ainda mais quando se entra em uma sala de aula com mais de 20 pessoas e você só interage com uma, ou seja, a(o) intérprete de Língua de sinais.

No livro “Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais, nas etapas iniciais de escolarização” de Lodi e Lacerda, se encontram alguns relatos de experiências de professores que tinham alunos surdos em suas salas, e nesses relatos, o que mais podemos observar é a vontade de interação do aluno surdo com as demais pessoas presentes na sala de aula, principalmente com os professores, onde em vários relatos, eles dispensam a ajuda do próprio intérprete de Língua de sinais, para forçar a interação do professor com o mesmo. E quando os alunos surdos e ouvintes estão na mesma sala? E na mesma escola?

É a partir dessa concepção que surge a necessidade de uma escola, onde os alunos surdos possam interagir com seus colegas ouvintes de uma maneira onde haja a comunicação e a socialização dos indivíduos. “Todos ganham em conhecimentos; todos ganham em partilha de vida: ouvintes e surdos” (Lacerda, 2014).

A surdez não é considerada apenas um estado físico, vai muito além disso, segundo Maura Corcini Lopes, (2011), a surdez tem toda uma questão de identificação cultural, não é só perda auditiva, mas toda uma cultura que faz do sujeito surdo uma pessoa com identidade própria, identidade diferente do sujeito ouvinte. Existe diversas culturas, cada uma delas com suas particularidades, a exemplo da cultura surda, a tribo indígena dos Urubus- Kaapor, faz uso de uma língua de sinais própria da tribo, a qual não pode ser confundida com a Língua Brasileiras de Sinais, pois se difere em seus aspectos, não há correlação alguma entre as duas línguas, logo sendo elas de culturas diferentes.

Mesmo diante a legislação em vigor, pode – se perceber escolas publicas com o aumento de sujeitos surdos imersos em um meio majoritariamente de ouvintes, precisa incluir em seu plano curricular o ensino de LIBRAS, tornando uma escola mais inclusiva, onde haja a

socialização entre surdos e ouvintes, fazendo assim uma escola com socialização entre seus pares. De acordo com Ana Dorziat (2011) a iniciação na escola regular é um dos métodos para a integração do indivíduo surdo na sociedade, é o que enfatiza o ensino especial. Porém a educação Brasileira está no início desse processo de “integração” desses indivíduos surdos no ambiente escolar, ainda em passos lentos, mas com outro olhar, em relação a anos posteriores, o conhecimento e disseminação da Língua de sinais, tem tido um grande avanço, para que assim, a barreira existente na comunicação entre surdos e ouvintes sejam rompidas e aconteça de fato a socialização e interação do sujeito surdo com o sujeito ouvinte.

## **RESULTADOS**

O projeto contribuiu muito com o fator inclusão na escola Antônia Luna Lisboa, onde antes o sujeito surdo era isolado e excluído das rodas de conversas, por não haver uma língua em comum, após as oficinas realizadas, pôde-se perceber a evolução e mudança dessa realidade, onde trouxe a conscientização para as salas de aula, fazendo com que alunos e professores compreendessem mais sobre inclusão, fazendo com que os alunos surdos se sintam inclusos, ao perceber o interesse por parte dos ouvintes em buscar conhecer e aprender a língua de sinais, o que resultou na disseminação da mesma. Além de trazer um olhar “humanizador” para o outro, foi criado um ambiente de diálogos, socialização entre surdos e ouvintes que faz romper o silêncio.

No início houve uma resistência por parte dos alunos ouvintes, por não conhecer a Libras e a cultura surda, mas a partir do conhecimento, veio o interesse por conhecer a Libras para assim ter uma comunicação com o colega surdo, tendo assim a aceitação da cultura surda, da Língua de sinais e do sujeito surdo, dedicando-se a aprender a língua natural do surdo, para assim fazer a comunicação. Com isso, o projeto trouxe motivos para a permanência do aluno surdo na escola, motivando-o a se sentir incluído no ambiente escolar, o qual antes era um ambiente de isolamento e silêncio, tornando-se a partir do projeto, um ambiente de troca de experiências e conhecimentos tendo como ferramenta a Língua de sinais.

Outro fator importante foi o desenvolvimento dos integrantes da equipe do projeto, o convívio com os surdos colaboradores, os surdos alunos e todos os que conheciam a Língua de sinais, provocou um avanço no conhecimento da mesma, fazendo assim com que todos se sentissem capaz de dialogar tranquilamente com pessoas com surdez.

Além dos objetivos alcançados, conseguimos nos expandir por pontos que não esperávamos, com a realização de eventos em datas comemorativas no calendário da escola, como as festividades juninas, o desfile cívico de 7 de setembro (Dia da independência do Brasil), as festividades natalinas, atingindo um público maior do que esperávamos, despertando em grande parte da comunidade, o interesse e a curiosidade a respeito da Libras, instigando a toda comunidade a busca do conhecimento dessa língua. Outro evento de tamanha importância, foi a mostra de profissões dos cursos da UFPB, onde participamos trazendo um pouco do que é a LIBRAS para os alunos do ensino médio, os mesmos que após terem feito a prova do exame nacional do ensino médio (ENEM), vieram agradecer, pois a partir das oficinas as quais o projeto apresentou a Libras, explicando um pouco da importância dessa língua, os fizeram conhecer, fazendo assim com que desenvolvessem uma excelente redação. Ou seja, os resultados surpreenderam tanto a gente, quanto as outras pessoas que indiretamente se envolveram no projeto. Com isso, a procura pelo projeto e pelo estudo de LIBRAS aumentou bastante na nossa comunidade.

## **CONCLUSÃO**

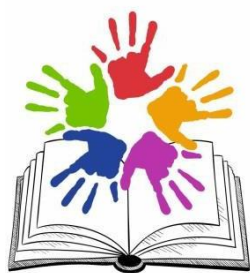
O projeto realizou diversas atividades, as quais incluiu o sujeito surdo no ambiente escolar, fez a comunidade escolar conhecer a Língua de sinais, fazendo da escola um lugar de inclusão, contribuiu para uma melhor interação entre surdos e ouvintes, incluindo professores, alunos e todos os membros que frequentam o ambiente escolar. Podemos dizer que o projeto ultrapassou as expectativas em seu desempenho, a disseminação da Língua Brasileiras de Sinais, foi um grande desafio vencido pelo projeto, fazendo com que novas pessoas pudessem conhecer, como também ampliando o aprendizado dos que já tinham conhecimento a respeito da mesma.

Com os objetivos alcançados, com resultados além do esperado, o projeto se destacou em todo Vale do Mamanguape, como um projeto que trouxe melhorias no fator inclusão no

Vale, dando destaque a escola Antônia Luna Lisboa, por a primeira escola a ter a participação de um projeto que se preocupa com a socialização e inclusão de surdos em toda comunidade. Com o fim do projeto na escola, o mesmo segue traçando outras metas a serem alcançadas, tendo como ferramenta principal, a Língua Brasileira de Sinais.

## REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986. \_\_. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LODI, A. C. B. de, e LACERDA, C. B. F. de. **Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: UMA ESCOLA, DUAS LÍNGUAS. 4º ed. Porto Alegre. 2014. p. 99 – 111.
- LODI, A. C. B. de, e LACERDA, C. B. F. de. **Desafio para formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?**. In: UMA ESCOLA, DUAS LÍNGUAS. 4º ed. Porto Alegre. 2014. P. 113 – 126.
- BALIEIRO LODI, A. C. et al. (Eds.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- DE CAMPOS GARCIA, E. **O que todo pedagogo precisa saber sobre LIBRAS: os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MACHADO DE LIMA, C. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: WAK, 2015.
- MULLER DE QUADROS, R.; REBELLO CRUZ, C. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, C. C. S. P. A. J. <http://www.planalto.gov.br>. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 24 Abril 2017.
- SKLIAR, C. (Ed.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2015.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

**7 e 8  
DEZ  
2017**

**CCHLA  
UFPB**

Em João  
Pessoa, PB

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR**

Luane Diniz dos Santos  
Maria da Conceição Augusta  
Carlos Alberto de Carvalho Andrade  
Niedja Maria Gomes Silva  
Rosilene Felix Mamedes (PPGL-CNPq)

### **RESUMO**

Este trabalho aborda a aprendizagem e suas dificuldades visando que o aluno estar inserido numa sociedade em constante transformações. Pensando nessa perspectiva estudaremos algumas dificuldades na aprendizagem, seus fatores e intervenções já que o nosso objeto de estudo e o aluno devemos levar em consideração os fatores biológicos e externos já que a educação é um processo construtivista. Neste sentido estudaremos com mais ênfase algumas dessas dificuldades como: TDHA, Dislexia, Discalculia, entre outros fazendo a relação com o fracasso escolar.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Motivação. Fracasso escolar.

### **INTRODUÇÃO**

Em uma sociedade moderna e atual onde tudo estar interligado, e tem hora de acontecer, percebe-se que existem fatores na aprendizagem cujo percurso estar fora do ritmo. Observando alunos podemos notar que muitos apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem. As dificuldades são um problema que se desenvolve dentro do sujeito através de suas características. Cada ser já apresenta uma pré-disposição em aprender ou não em uma

área ou em outras. Ao longo prazo essas dificuldades ou transtornos podem acarretar em fracasso escolar já que vivemos em uma sociedade excludente que visa resultados, metas e níveis, onde somos empurrados a ter o perfil que a sociedade impõe para não sermos discriminados ou rotulados.

As dificuldades acarretam também problemas emocionais que levam o aluno a sentir tristeza, choro, ansiedade, angústia, isolamento, falta de concentração e interesse pelos estudos, levando muitas vezes ao aluno se tornar um sujeito depressivo. Os mesmos apresentam falta de habilidades nos seus processos cognitivos e sociais.

Partindo desta perspectiva o professor tem um papel muito importante nessa fase da vida. Observando os alunos que apresentam alguma dificuldade em entender e aprender, tentando intervir de modo que o educando não se sinta constrangido e sim, apto a superar suas dificuldades, desenvolvendo sua capacidade.

O processo educacional dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem devem abranger o sujeito como um todo fazendo a devida relação com o meio ao qual está inserido. Assim cada eixo devem se interessar e buscar formas de melhorar o aprendizado, a escola e a família deverá desenvolver mecanismos facilitadores e adaptáveis sendo flexível e adequado ao aluno melhorando a aprendizagem e o desenvolvimento interativo do aluno.

Para discorrer sobre a importância das dificuldades foram utilizados alguns autores que explicam os principais tipos de dificuldades e como devemos nos posicionar diante de cada uma delas. Os profissionais da educação muitas vezes, devido a falta de tempo, estresse ou falta de conhecimento sobre o tema são impedidos de perceber a verdadeira realidade de seus alunos. Tais alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da turma, e são, por muitas vezes, deixados de lado e taxados como “alunos problemáticos”, não levando em consideração sua história de vida, problemas de saúde, histórico familiar entre outros fatores que podem contribuir ou não para a aprendizagem.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM**

A educação é fator primordial ao desenvolvimento do ser humano, ela nos leva a viver em sociedade aprendendo costumes, tarefas, procedimentos e hábitos que devemos aprender para um melhor convívio com o outro. Mediante esses fatores surgem alguns empecilhos que podem ser de ordem biológica, neurológica, internos externos ou momentâneos, que podem

contribuir ou impedir a educação de apresentar um bom desenvolvimento. A essas dificuldades vamos usar a sigla (DAS)

De acordo com Saviani.

É o fato, de a educação aparecer ao homem como problema, ou seja quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e ele precisa fazer e ele não sabe como fazê-lo. É isto que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela. (CAMARÃO V.C. et al. *apud* SAVIANI pg.14)

Para ser mais exato, a educação é fator primordial ao desenvolvimento do sujeito sendo necessário para o bom convívio em sociedade. O sujeito que por alguma dificuldade ou transtorno e dificultado ou impedido se manter um padrão no seu desenvolvimento intelectual. De acordo com Fonseca podemos definir dificuldades de aprendizagem como:

Dificuldades de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socio emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições. (1995, p.71)

É importante ressaltar que existe uma grande diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno, uma estar relacionada a forma como o conteúdo chega no aluno e como ele recebe levando em consideração fatores externos que possam dificultar a aprendizagem. Já os transtornos são problemas patológicos, neurológicos ou de ordem mental que só podem ser tratados com a orientação de profissionais de saúde.

Existem vários tipos de DAs, mas vamos nos deter as mais comuns em escolas aquelas que mais se apresentam como fatores de exclusão ou desmotivação entre alunos com dificuldades de aprendizagem: TDHA, Dislexia, Discalculia, Dislalia, Disortografia e Disgrafia.



### **3. OS DIVERSOS TIPOS DE TRANORNAS E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM**

#### Transtorno e déficit de Atenção e hiperatividade

As crianças cada vez mais vêm demonstrando suas expressões através de atos motores, muitas vezes esses atos não são levados em conta deixando de seres observados e analisados.

Padrão de conduta em crianças e adolescentes referentes a dificuldade em manter a atenção, controlar os impulsos e regular a conduta motora, de acordo com as demandas do ambiente. Neste caso a atenção estar relacionada com as dificuldades em concentra-se. A hiperatividade, por sua vez se expressa na inquietação e na agitação motora. (NUNES, 2010).

Esse transtorno é por muitas vezes a causa da falta de aprendizagem já que impede a criança de se concentrar devido à agitação, impulsividade e falta de atenção. Ele atrapalha não só na escola, mas também no convívio com os colegas, família e sociedade levando em consideração que essa dificuldade pode ser agravada por fatores biológicos, externos incluindo o meio onde o individuo estar inserido. Esse é um problema que é um dos mais difíceis de diagnosticar, já que precisa da intervenção de outros profissionais para dar um diagnostico preciso.

Sujeitos que apresentam TDAH, são portadores de hábitos que apontam para o problema como: mexer as mãos e pés constantemente, falar compulsivamente ser desorganizados e descuidoso. Podemos observar esses sintomas, mas o diagnostico só poderá ser dado por um grupo de profissionais especializados em distúrbios da aprendizagem e profissionais da saúde, por envolver mecanismos orgânicos.

Uma gravidez complicada, problemas de saúde durante a gestação ou agravantes após o parto, doenças na infância também podem contribuir para o surgimento do TDAH.

### 3.1 COMO TRATAR O TDAH

Após o diagnóstico que deve ser feito por um médico especialista em problemas de ordem mental. O Sujeito deve seguir o tratamento que pode ser com intervenção medicamentosa ou tratamentos alternativos além de orientação aos pais e ao sujeito.

Em alguns portadores do déficit de atenção e hiperatividade a intervenção é feita através de psicoterapia por ser um tratamento mais leve e natural que busca conhecer estados de humor, sentimentos, pensamentos e o mais importante o comportamento, nosso objeto de estudo. As orientações que são dadas ao pacientes devem ajudá-lo a melhorar seu comportamento seu modo de pensar e agir, Vasselai (2014 pg,15) explica que:

abordagem psicoterápica caracteriza-se pela busca de mudanças nos afetos e comportamentos por meio da chamada reestruturação cognitiva, isto é, substituir crenças, pensamentos e formas de interpretar as situações que sejam negativas e disfuncionais por outras formas de pensar e perceber o mundo”(...) Além disso, proporciona formas de relaxamento e estabelece agendas de atividades rotineiras e de objetivos e metas a serem cumpridos. O terapeuta cognitivo comportamental também ensina como modificar as formas de pensar e lidar com problemas que podem ser prejudiciais. “Ainda é importante frisar que as técnicas devem ser escolhidas de acordo com cada paciente, sua história de vida e do quadro sintomático, e características pessoais e ambientais. Também devem ser adequados a cada um, após o diagnóstico ser estabelecido.

É importante ressaltar que é uma doença de ordem crônica onde os tratamentos podem melhorar a vida do sujeito fazendo ele se adequar aos processos de desenvolvimento. Um dos tratamentos mais eficazes são os medicamentosos por apresentarem melhores resultados de acordo com Varela (2014,pg:25):

Apesar de haver muito preconceito contra as drogas que tratam o TDAH, é preciso entender que elas são eficazes. Entre 70% a 80% dos pacientes que utilizam os medicamentos têm sucesso no tratamento. A cultura do brasileiro de tentar não medicar o paciente pode fazer com que a criança ou o adolescente sofra demais. Apesar do TDAH não comprometer a inteligência, o jovem pode repetir de ano na escola, ser vítima de bullying por parte dos colegas e ficar com a autoestima baixa por enfrentar uma série de dificuldades na escola,[...].

Como vimos é um problema que quando não identificado e tratado adequadamente apresenta complicações que podem trazer consequências, tanto na vida escolar como pessoal do sujeito. Normalmente é um distúrbio que se apresenta mais frequentemente em crianças, mas pode apresentar-se em adolescentes e adultos também.

Outro mecanismo que pode ajudar a melhorar o deficit é o engajamento do sujeito em atividades físicas, onde o portador pode descarregar suas energias através do ato motor. Através dos exercícios ou dos jogos o sujeito pode melhorar sua capacidade percepção. A psicomotricidade pode ser um dos melhores aliados no tratamento de TDAH.

### 3.2. Entendendo a dislexia

A dislexia é outra dificuldade de aprendizagem que afeta grande parte da população estudantil, ela se apresenta bem cedo nas séries iniciais e podem se prolongada durante toda a vida estudantil do aluno. A dislexia se caracteriza normalmente pelas trocas de letras, omissão de sílabas ou fragmentação de palavras O sujeito que apresenta dislexia não consegue diferenciar p de b e confunde também os números parecidos; para eles o 12 pode ser visto como 21 ou seja é a dificuldade de decodificação. È normal o dislexo escrever também letras espelhadas, fora do contexto ou sem sentido algum.

Pode também apresentar dificuldades na fala, em canções, rimas, lateralidade, desenhos formas geométricas e baixo desenvolvimento em relação aos alunos de sua idade, esses são alguns indicadores que podem assinala para a dislexia. Para Frank apud Muszkat ( 2013 pg 10):

Há pais que explicam o fato de o filho tirar nota baixa no aprendizado da linguagem por ouvir mal ou pior, por ser pouco inteligente. "A criança que sofre de dislexia apresenta, na verdade, dificuldade na transformação da imagem da palavra em som, ou seja, ela faz associações erradas entre palavras e sons",(...) "A criança que sofre de dislexia apresenta, na verdade, dificuldade na transformação da imagem da palavra em som, ou seja, ela faz associações erradas entre palavras e sons", "Para os pais, o importante é estar ciente de que ela pode ser inteligente de outras maneiras, mesmo sem ler e escrever bem.

A criança dislexa não apresenta problema auditivo, mas simplesmente não consegue assimilar sons e letras ao mesmo tempo apresentando uma dificuldade acentuada em ler e escrever, pode ser extremamente inteligente em outras áreas como: nas artes, nos esportes ou em outras que não envolvam leitura e escrita.

È importante ser feito o diagnóstico por uma equipe multidisciplinar formada por vários profissionais especialistas em diagnosticar problemas de aprendizagem, quando feito cedo a criança possui mais chance de ter um melhor desenvolvimento cognitivo. Logo após o

diagnostico e imprescindível uma boa intervenção e um acompanhamento especializado, para uma melhor adequação do aluno a aprendizagem.

Um dos melhores tratamentos para o dislexo e o tratamento com o fonoaudiólogo, já que a principal dificuldade é a da leitura e escrita em fazer a relação entre o som da fala e a escrita, pode ser também acompanhado por psicopedagogos e psicólogos, cada um trabalhando e tentando reverter o máximo possível o quadro do dislexo.

O tratamento deve ser contínuo e sistemático já que o dislexo está construindo seu saber com a intervenção de outros profissionais uma vez que necessita de ajuda para desenvolver mecanismos cognitivos. É necessário o apoio e o acompanhamento dos pais, pois o dislexo normalmente não apresenta nenhuma motivação ou interesse na área educacional, podendo desistir do tratamento ou até mesmo da escola.

### 3.3 Discalculia

É a dificuldade em entender e realizar operações ou sentenças que envolvam números, classificação, sequência lógica, diferenças entre tamanhos e medidas, confusão em orientação espacial, dificuldade em reconhecer e identificar sinais matemáticos e cálculos.

Algumas crianças apresentam dificuldades em reconhecer os números. Normalmente a criança não apresenta nenhum problema neurológico. Para a criança que tem discalculia, tarefas simples como ver as horas se torna um verdadeiro obstáculo.

É importante ressaltar que é uma dificuldade comum que afeta muitos alunos que por muitas vezes são taxados “como crianças que não sabem matemática”. De acordo com Kosc (1994 cit. in Deaño 1998, pg.182, 183) existem seis tipos de discalculia:

- Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos;
- Discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos;
- Discalculia gráfica: dificuldade na escrita de símbolos matemáticos;
- Discalculia operacional: dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos;
- Discalculia praxiológica: dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens;
- Discalculia ideológica: dificuldades nas operações mentais e no entendimento de conceitos matemáticos.

É uma dificuldade muito fácil de ser identificada, no entanto necessita de atenção do professor para detectar seus sintomas, é muito importante ser identificada precoce para se iniciar o tratamento o mais rápido possível. Durante as aulas é necessário atividades diferenciadas que atendam as necessidades específicas do aluno, procurando não individualizá-lo e constrangê-lo.

O acompanhamento será bem sucedido se houver um trabalho em conjunto entre professores gestores, família e psicopedagogo todos trabalhando em prol do desenvolvimento do aluno visando o melhoramento da dificuldade ou a sua superação total.

Em alguns casos é necessário a intervenção de médicos e psicólogos, para auxiliarem na superação do problemas, normalmente alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, possui sua auto estima muito baixo e necessitam de apoio psicológico, para ajudar a entender e superar sua dificuldade.

### 3.4 Dislalia

A dislalia se caracteriza pela má pronúncia de sons ou pela troca de letras em palavras mudando o sentido dela. É normal crianças pequenas apresentarem essa troca, no entanto passa a ser um problema quando a criança tem idade superior a quatro anos de idade.

As crianças que apresentam essa dificuldade, podem apresentar problemas em ouvir corretamente, compreender o significado correto e expressa-se claramente.

Dislalia é uma dificuldade em articular corretamente algumas palavras, seja pela omissão, troca, substituição, distorção ou acréscimo de fonemas, o que faz com que a pessoa pronuncie incorretamente certos fonemas ou grupos de fonemas. Assim, a criança portadora dessa alteração troca as palavras por outras similares na pronúncia como, por exemplo: “omei” no lugar de tomei; “balata” ao invés de barata; “Atelântico” em substituição a Atlântico; “biito” para significar bonito; “tebisão” trocado por televisão; “tota-tola” em substituição a coca-cola... etc. Em geral, a fala do indivíduo dislático flui normalmente, embora possa tornar-se ininteligível em casos muito graves. (ABC.MED.BR, 2014).

De acordo com mesmo autor existem quatro tipos de dislalia: Evolutiva: considerada como normal até por volta dos quatro anos de idade e geralmente se corrige por si mesma. Funcional: em que ocorre a substituição ou eliminação das letras durante a fala. Audiógena: ocorre em pessoas com deficiência auditiva. Orgânica: decorrente de alterações físicas ou cerebrais.

É importante fazer um diagnóstico preciso com um fonoaudiólogo analisando as possíveis causas e procurando o melhor tratamento.

O aluno que apresenta essa dificuldade pode desenvolver dificuldade na escrita uma vez que a escrita está diretamente relacionada com a fala.

Essa dificuldade pode trazer muito constrangimento e transtorno para o aluno, uma vez diagnosticada e tratada corretamente o aluno pode superar e levar uma vida normal.

### 3.5 Disortografia

A disortografia se caracteriza por a sequência de erros em textos ou palavras mudando seu sentido ou ficando sem ele. Uma criança que tem disortografia não tem vontade de escrever e quando escreve faz de forma simples, textos curtos e desorganizados, sem a pontuação adequada.

Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica. (Pereira, 2009, apud Coelho).

De acordo com Citoler (1996, cit. por Cruz, 2009) as principais causas são:

Problemas na automatização dos procedimentos da escrita, que se traduzem na produção deficiente de textos; - Estratégias de ensino imaturas ou ineficazes, com a consequente ignorância das regras de composição escrita; - Desconhecimento ou dificuldade em recordar os processos e subprocessos implicados na escrita (carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo desta atividade).

Outros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento dessa dificuldade, pode ser a falta de acompanhamento pelos responsáveis da criança a falta de atenção do professor em perceber que é um problema de aprendizagem, falta de estímulo e motivação para a criança tentar superar esse problema podem agravar mais o quadro da criança.

O tratamento é longo e necessita da ajuda de todos que estão envolvidos no processo ensino aprendizagem, é importante ter a certeza que o aluno escuta corretamente e consegue entender, letras, sons e fonemas. Após comprovação tendo parecer positivo e necessário o

desenvolvimento de todas as tarefas e procedimentos possíveis para ajudar o aluno a superar o problema.

### 3.6 Disgrafia

A disgrafia é uma perturbação na ordem da escrita, uma alteração na escrita “padrão”. o sujeito que apresenta pode não perceber que é um problema para o leitor por estar adaptado ou se adaptando aos traços gráficos. Segundo Torres & Fernández (2001) existem três tipos e as causas da disgrafia: maturativas, carateriais e pedagógicas. As causas maturativas estão relacionadas ao equilíbrio e ao ato motor o sujeito apresenta uma idade cronológica superior a idade motora, falta de organização e estruturação percetivo-motora. A segunda estar relacionada a personalidade do sujeito e pode definir a letra dela de acordo com seu estado emocional. Por ultimo, pode estar relacionada ao sistema de ensino ao qual estar inserido, forma como e orientado a escrever, mudança de letra bastão para cursiva ou aprimoramento da grafia. Segundo Cinel (2003, p. 19-25) as causas da disgrafia são:

Distúrbios na motricidade ampla e fina, relacionados com a falta de coordenação entre o que a criança se propõe fazer (intenção) e o que realiza (perturbações no domínio do corpo); - Distúrbios na coordenação visomotora, associada à dificuldade no acompanhamento (visual) do movimento dos membros superiores e/ou inferiores; - Deficiência na organização temporoespacial (direita/esquerda, frente/atrás/lado e antes/depois); - Problemas na lateralidade e direccionalidade (dominância manual); - Erros pedagógicos, relacionados com falhas no processo de ensino, estratégias inadequadamente escolhidas pelos docentes ou mesmo desconhecimento deste problema.

Como podemos versão muitos os fatores que podem contribuir para o surgimento ou aparecimento da disgrafia, mas vamos ver como podem ser feitas as intervenções, para melhorar essa dificuldade ou superar-la.

Para fazer a intervenção é necessário estabelecer uma relação de amizade entre docente e discente fazendo-o reconhecer que ele precisa melhorar para um melhor desenvolvimento. A ajuda deve ser sistemática sendo presente diariamente através de conteúdos programados e extra curriculares.

A cada superação é necessário fazer a motivação e a busca por mais um progresso de forma a não cansar o aluno tendo cuidado para não despertar o desinteresse.

## 4. MOTIVAÇÃO.

O ensino que necessitamos construir deve favorecer o processo de ensino aprendizagem, colocando o aluno em foco de suas indagações buscando descobrir suas necessidades, motivando-os a conhecer suas habilidades. O aluno que não consegue se desenvolver no mesmo ritmo da turma cria um sentimento de fracasso, que não sendo bem trabalhado a aprendizagem vai crescer junto com o sentimento de frustração. Michel Barber apud em Coll, Marchesi e Palacios (1997) afirma que:

Em sua análise sobre o sistema educacional inglês, assinala que em torno de 40% dos alunos do ensino médio tem uma falta de motivação geral. Quase 60% estão de acordo que “contam os minutos” que faltam para as aulas terminarem; 20% consideram que o trabalho que se realiza é entediante; 40% acham que as aulas são muito longas e quase um terço deles afirmam que prefeririam não ir a escola.

O aluno desmotivado, carregado de sentimentos negativos que não consegue se desenvolver na ordem cronológica da maioria das crianças, tende a se afastar dos demais colegas, agravando seu quadro de dificuldades. A escola e os profissionais envolvidos nesse processo devem desenvolver relações interpessoais que levem a expectativas positivas em relação aos alunos.

Para acontecer um bom convívio entre os alunos e professores é necessário que exista o acompanhamento contínuo e a compreensão entre discentes e docentes. È importante compreender que o aluno com transtorno ou dificuldades necessita ser motivado constantemente, já que a maioria possui baixa autoestima e não se sente capaz de realizar as atividades solicitadas.

### 4.1 O PAPEL DO PROFESSOR

Os profissionais de educação são altamente importantes para o sucesso na vida estudantil de seus alunos, eles são muito mais que professores são investigadores assíduos e presentes na vida dos alunos.

Muitas vezes o professor se torna um amigo em quem o aluno pode contar e confiar, e por ter essa liberdade em se comunicar acaba muitas vezes se tornando um amigo do aluno,



que se preocupa tanto com sua vida estudantil como pessoal, buscando tentar resolver as causas que atrapalham ou dificultam a aprendizagem.

Muitas vezes cabe ao professor detectar se seus alunos são portadores de DAs e estudar, procurando saber conhecer a causa da dificuldade encontrada buscando intervir de algum modo procurando melhorar o desenvolvimento de seus alunos, superando suas dificuldades e descobrindo novas habilidades.

O grande desafio se apresenta, quando professores são lotados em salas de aulas, onde se encontra um público heterogêneo formado por alunos de diferentes tipos, costumes, valores e crenças. Como ensinar as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Um dos mecanismos que os professores podem fazer uso e o da observação, tentando detectar em qual área o aluno se identifica mais procurando trazer aulas criativas e dinâmicas que atraiam a atenção desses alunos tentando adequar os conteúdos e seus métodos as necessidades educacionais dos alunos, despertando o interesse pelos estudos.

A integração também é fator primordial ao desenvolvimento social, o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem tende a apresentar um comportamento de isolamento, se fechando em um mundo de dúvidas e frustração. O professor pode facilitar a integração com o grupo escolar promovendo meios que engajem esses alunos com os demais, fortalecendo os laços de amizade e confiança.

É importante ressaltar que esse é um trabalho que necessita da ajuda de todos, pois a educação está além da sala de aula ou da família, e um trabalho conjunto que engloba todos que estão envolvidos no processo ensino aprendizagem. Portanto não adianta procurar culpados; ao longo dos anos foi comum perceber que pais culpavam os professores por seus filhos não apresentarem um bom desenvolvimento educacional, e professores culpavam os pais por serem ausentes e não acompanharem nas tarefas.

Por muitas vezes mesmo tomando todas as providências cabíveis o professor não consegue detectar nenhuma mudança significativa no desenvolvimento cognitivo do aluno, ficando claro que é necessário a ajuda de outros profissionais mais especializados nesses problemas como: Psicólogos, Psicopedagogos, Neurologista entre outros profissionais que podem identificar e fazer as intervenções necessárias para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos.

## 5. FRACASSO ESCOLAR

Um dos principais problemas nas escolas publicas tem sido o fracasso escola ,de muito alunos que por algum erro no percurso não conseguem se adequar ao ensino e ao sistema educacional ficando pelo caminho e fracasso no ensino.

Alunos que possuem a autoestima muito baixa não encontram nada interessante dentro da escola já que mesmo quando estão aprendendo seus colegas já aprenderam muito mais; eles vão se isolando procurando mecanismos de defesa que possam protegê-los da frustração.

Diante de todos os fatores que contribuem ou não para a aprendizagem o aluno que possui (Das) se senti excluído menosprezado por não possui as mesmas habilidades que os ditos normais possuem, desta forma eles vão perdendo o interesse de desempenhar todas as tarefas por saber que não vão conseguir realizá-las com êxito e aos poucos vai deixando de fazer e consequentemente vai gerando uma desmotivação que pode trazer consequências graves como fracasso escolar e reprovação de ano.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As dificuldades de aprendizagem são muitas, os obstáculos são altos, diante delas os alunos se sentem incapazes de superar e vencer.Pais que cada vez cobram um desempenho excelente de seus filhos, escolas que desejam resultados melhores de seus alunos, professores regidos por um sistema falho que deixa muitas brechas entre o planejado e o realizado.

No meio de tudo isso o aluno com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes mal compreendido, recebendo um ensino, pouco atraente, mal compreendido, que não atende a suas necessidades educativas. Diante de todos esses problemas surge a equipe multidisciplinar que buscar intervir tentando adequar os conteúdos as reais necessidades dos alunos que apresentam DAs.

A esperança de mudança estar num trabalho individualizado que supra e tente melhorar a vida dos alunos de forma ampla e significativa, através de um trabalho em conjunto que busque envolver todos envolvidos no processo ensino aprendizagem. A

recompensa que buscamos e tentar capacitar o aluno para estar preparado e apto no seu desenvolvimento.

As dificuldades podem ser superadas esses alunos necessitam de um olhar diferenciado, visando às particularidades individuais de cada um, sendo motivados e incentivados para não fracassarem na vida escolar.

Os meios são muitos os mecanismos também, por isso buscamos uma educação que englobe e desenvolva ferramentas para todos, o desenvolvimento e crescimento de todos os educandos de forma sistemática e igualitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O quê é educação**. São Paulo: Ed. brasiliense, 1995. (Coleção primeiros Passos).

Brasil escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/doencas/discalculia.htm>>. Acesso em 26/06/2014

CAMARÃO, Virna do Carmo (org.). **Política, planejamento e gestão educacional**. Fortaleza. [ s.n], 2010.

CINEL, N. C. B. (2003). Disgrafia – **Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita**. Porto Alegre: Revista do Professor, 19 (74), 19-25

DEAÑO, M. (1998). El fracaso en el aprendizaje escolar II. “**Dificuldades específicas de tipo neurológico**”. Málaga: Aljibe, pp.159-258.

COLL, MARCHESI e PALACIOS. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artimed, 2004.

Como entendê-las?. Rio de Janeiro: Porto, 2005. (Biblioteca Digital).

CORREIA, L. de M.; MARTINS, A. P. **Dificuldade de Aprendizagem: Que são?**

CRUZ, V. (2009). **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.

Educar para crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/dislexia-como-identificar-tratar-730642.shtml>> Marion frank. Acesso em 20/06/23015

FONSECA, V.da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRACASSO\_ESCOLAR. Disponível em <[pt.wikipedia.org/wiki](http://pt.wikipedia.org/wiki/)>. Acesso em 23/06/2015

Ler saúde. Disponível em:< <http://www.lersaude.com.br/especial-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah-como-tratar-e-amenizar-os-seus-efeitos/> Acesso em 23/06/2014

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em:<<http://www.abc.med.br/p/saude-da-crianca/574637/o-que-devemos-saber-sobre-a-dislalia.htm>

NUNES, Ana Igenes Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: RDS, 2012.

PEREIRA, R. S. (2009). **Dislexia e Disortografia** – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You!Books.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGrawHill.

VARELLA, Dráuzio. Disponível em :<<http://.com.br/crianca-2/tdah-tratar-ou-nao-tratar>. Acesso em 24/06/2015



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

## **Sessão de Pôster**



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**7 e 8  
 DEZ  
 2017**

**CCHLA  
 UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS

SILVA, Francineide de Souza  
 Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[francineides615@gmail.com](mailto:francineides615@gmail.com)

ARAÚJO, Aline Cássia Silva  
 Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[Alinemh22@hotmail.com](mailto:Alinemh22@hotmail.com)

BARROS, Maria Patrícia Lourenço  
 Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[patloucabos@gmail.com](mailto:patloucabos@gmail.com)  
 Eixo: 2 - GT:2

### RESUMO

A inclusão vem se apresentando como uma proposta adequada para atender a comunidade escolar, diante da Lei 10.436/2002 que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais usada pela comunidade Surda, o projeto tem como objetivo fomentar discussões com os docentes da rede regular de ensino municipal e estadual da cidade de Salgueiro Pernambuco, quanto a sua prática com estudantes surdos, pois diante do contexto educacional atual é possível analisar o que mudou na educação especial e que tais mudanças nos remetem este novo modelo de educar com uma busca de conhecer melhor a situação. É preciso conhecer o sujeito surdo, suas particularidades e principalmente as questões linguísticas, para tanto foi realizado uma revisão da literatura pautado nos autores Carvalho (2008), Gesser (2009), Lacerda (2006) e entre outros que tratam das questões da surdez e que reflete a visibilidade que estes hoje ganham por usar uma língua com uma modalidade diferente das dos ouvintes. Como resultado o projeto ofertará para os docentes da Rede Municipal, Estadual e Federal uma roda de conversa, oficinas temáticas sobre as questões que envolvem as particularidades do sujeito surdo, sensibilizando os docentes para as questões linguísticas e assim contribuir com a inclusão dos estudantes surdos na cidade de Salgueiro. Dessa forma, qualquer formação que envolva a temática da surdez é de suma importância para orientar os professores das salas inclusivas assim como também é fundamental para atingir o objetivo da lei.

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação. Língua.

## INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de fomentar discussões com os docentes, quanto a sua prática com estudantes surdos, pois diante do contexto educacional atual é possível analisar o que mudou na educação especial e que tais mudanças nos remetem este novo modelo de educar com uma busca de conhecer melhor a situação. Neste viés através de experiências com alunos surdos e como professora de Libras e ex-coordenadora de Educação Especial no município de Salgueiro e ex- coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro é que acredito ser pertinente tratar das questões que envolvem a aquisição da Libras no Campus Salgueiro e na cidade onde este se encontra.

O processo de inclusão no Campus se iniciou com o desafio linguístico de incluir um estudante surdo no curso de graduação e que este desafio perpassa por todas as questões de ensino da instituição. Uma educação onde todos tenham acesso à informação e ao currículo independentemente de suas limitações, raça, etnia ou gênero é um desafio para todos os envolvidos no processo. Frente às novas políticas de inclusão e a identificação da realidade do Instituto Federal quanto à falta de formação específica para docentes, sendo que o campus possui um numero significativo de estudantes surdos, é que desejamos através deste projeto contribuir com o trabalho do professor propondo rever suas praticas quanto ao ensino das duas línguas envolvidas no processo ensino aprendizagem do surdo. Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes. (Oliveira, 2009, p.37).

Nesta perspectiva, podemos aqui imaginar como está se dando o ensino aprendizagem no contexto que envolve duas línguas diferentes onde a informação do conhecimento necessita ser socializado e repassado pelos professores. Diante disso faz-se necessário os seguintes questionamentos: Os professores conhecem a Língua Brasileira de Sinais? Conhecem a cultura surda? A deficiência causa impactos nos professores pelas dificuldades de comunicação que se encontram? Ambas as partes seja o professor, ouvinte, ou o estudante surdo. Por isso com o objetivo de fomentar discussões com os docentes da cidade de Salgueiro a respeito da prática docente com estudantes surdos elencando alguns autores que

trata da questão e as possíveis intervenções, na perspectiva de romper as dificuldades de comunicação entre estudantes surdos e docentes ouvintes.

## **METODOLOGIA**

O presente projeto será realizado através de pesquisa bibliográfica sobre autores que já tratam das questões de formação docente, para posteriormente realizar um encontro com os docentes onde se apresentará aos mesmos os resultados da pesquisa confrontando as ideias dos autores pesquisados. Partindo desta pesquisa e do encontro realizado com os docentes será utilizado os autores para organização das oficinas temáticas diante das contribuições dos autores sobre o desafio docente para o ensino com estudantes surdos. Diante da apresentação no encontro e nas oficinas temáticas será possível conhecer quem é o sujeito surdo para que seja possível trabalhar com foco no que realmente está sendo desafio que supomos no caso dos surdos ser a comunicação no processo ensino aprendizagem e que o trabalho possa fomentar nos docentes as discussões e as propostas de realização de trabalhos durante suas aulas com os estudantes surdos nas suas aulas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O projeto encontra-se em sua fase de realização de encontro a cada quinze dias com os professores participantes, a pesquisa para a elaboração dos encontros com a leitura de materiais especificamente de autores que tratam sobre a cultura e identidade surda se tornaram em momentos de descobertas para a própria bolsista que também é surda. Nos encontros realizados e nos diálogos com os participantes a bolsista vai mostrando a capacidade que os surdos têm, rompendo assim as visões equivocadas e errôneas sobre como é ser surdo e como é ter um aluno surdo. Espera-se ao final do projeto ter fomentado e causado uma reflexão nestes professores para que os mesmo percebam sim que os surdos são diferentes, mas que esta diferença seja no aspecto linguístico e cultural da sua forma visual de ver o mundo e não na diferença que o inferioriza dos demais alunos colocando-os em posição de inválidos ou incapaz.



## CONCLUSÃO

Portanto o presente projeto busca fomentar e refletir com os docentes as questões que envolvem a cultura, identidade e a pessoa surda. Romper a visão clínica que ainda perpetua sobre os surdos, onde termina gerando um conflito entre a surdez e a capacidade cognitiva pela falta da emissão da voz. O projeto procura trazer aos docentes textos reflexivos de autores surdos para a discussão das temáticas mostrando assim que a surdez não impede que os surdos aprendam e convivam com os ouvintes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. MOREIRA, Laura Ceretta. **A universidade de frente à formação inicial na perspectiva da inclusão.** In: CAIADO, Katia Regina Moreno. Et al.(Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos.** Recife: Massangana, 2007.  
MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5.ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos.** In: CAIADO, Katia Regina Moreno. Et al.(Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação Docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre:Mediação,2009.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Formação do professor: concepções e desafios para a inclusão de pessoas surdas.** 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/292/398> Acessado em 12/05/2017



**I SINEIL**  
I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
Em João  
Pessoa, PB

## **CUIDADOS TERAPÊUTICOS DE PESSOA IDOSA SOB PERSPECTIVA INTERSETORIAL**

ARAÚJO, Eveline Rodrigues<sup>35</sup>

### **RESUMO**

**Introdução/Justificativa:** O movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil modifica-se, gradativamente, os modelos de atenção e gestão nas práticas de saúde, em defesa da saúde coletiva, equidade na oferta dos serviços, e protagonismo dos trabalhadores e usuários dos serviços de saúde nos processos de gestão e produção de tecnologias de cuidado. Neste sentido, o referido trabalho **objetivou** apresentar a assistência prestada ao estudante em surto psicótico, descrever a interlocução entre as políticas de Assistência Social e de Saúde do município de Juazeirinho-PB, assim como analisar a reinserção do indivíduo com sofrimento mental na sociedade e o resgate da sua cidadania, bem como descrever a importância da ação intersetorial destes dispositivos na melhoria do paciente com transtorno mental. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa sob abordagem qualitativa. Optou-se por um **Estudo de Caso** enquanto método, ao qual chamaremos de “B”. Foram, então, utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observações, as quais foram transcritas posteriormente, objetivando analisar o discurso sobre perspectiva bardianiana. **Resultados:** De acordo com o estudado, nos relatos da paciente, o acolhimento realizado pelo serviço do CRAS favoreceu sua reinserção social, uma vez que através da escuta qualificada e atenta da demanda trazida, de maus tratos as filhas, desvios de comportamento e descontrole de medicamentos, contribuiu para romper o ciclo de adoecimento psíquico. Assim como a intervenção do CAPS junto ao CRAS, que através de atividades de sensibilização tornou possível a vinculação de tratamento ao CAPS, de forma que a participação de grupos operativos, a psicoterapia individual e o controle de sua medicação tiveram significância positiva para as possíveis mudanças nos padrões comportamentais e de sua vida cotidiana e familiar. **Conclusão:** Os resultados conformam-se na convergência de que a execução de uma política voltada para a transversalidade das ações de rede de atendimento social possibilita uma cobertura assistencial e a construção de uma rede de cuidados baseados na humanização no SUS e na intersetorialidade. Possibilitando assim, melhoria da qualidade de vida do portador de transtorno mental e favorecendo a inclusão social dos pacientes ao propiciar trocas sociais e escuta ativa como instrumento terapêutico.

**Palavras-chaves:** Saúde Mental. Educação. Intersetorialidade.

<sup>35</sup>(Especialista em Saúde Coletiva e Psicopedagogia e Pós-Graduanda em Psicologia Cognitivo-Comportamental, eveline20@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

A doença mental ou “loucura” sempre existiu, porém, o lugar destinado para as pessoas acometidas dessas enfermidades eram os templos, instituições e templos. Detendo-se a instituição psiquiátrica, constituída no Século XVIII, conforme aponta Foucault (1978) e Bezerra (1995). Estabeleceu-se o conceito de “diferente”, sendo considerado aquele que apresentava padrão de comportamento oposto estabelecido e definido pela sociedade. O doente mental, excluído do convívio dos iguais, foi sinal de exclusão, reclusão e asilamento durante período considerável na sociedade.

Atualmente, modificou-se a concepção de que a pessoa doente mental deve ser isolada da sociedade e, admite-se de maneira mais consciente e menos exclusiva que o doente mental necessita ser tratado num ambiente com equipe multiprofissional, visando o bem-estar e desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociais e familiares do sujeito. Tal fato deve-se ao movimento da **Reforma Psiquiátrica**, a qual enfatiza em principal vertente a desinstitucionalização dos manicômios e os paradigmas que o sustentam para modificação de práticas excludentes.

A substituição gradativa dos manicômios por outros modelos terapêuticos modifica os modelos de atenção e gestão nas práticas de saúde, em defesa da saúde coletiva, equidade na oferta dos serviços, e protagonismo dos trabalhadores e usuários dos serviços de saúde nos processos de gestão e produção de tecnologias de cuidado (GAMBATTO.; SILVA, 2006). Considerando a ampliação das práticas de saúde e a visão que se tem do sujeito na rede de Saúde Mental percebe-se mudanças de posturas dos profissionais de saúde, descentralizando o atendimento e concebendo o sujeito em sua autonomia e a ressignificação dos laços afetivos estabelecidos entre paciente e família, paciente e equipe do Serviço de saúde.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência profissional realizado num Centro de Assistência Social (CRAS) do Município de Juazeirinho-PB no ano de 2012. Após atender solicitação dos dispositivos do município – Conselho tutelar que encaminhou demanda específico (violação dos direitos das filhas – uma criança e uma adolescente da Senhora “B”). Nesse sentido, **objetivou-se** apresentar a assistência prestada ao estudante em surto psicótico, descrever a interlocução entre as políticas de Assistência Social e de Saúde do município de Juazeirinho-PB, assim como **analisar** a reinserção do indivíduo com sofrimento mental na sociedade e o resgate da sua cidadania, bem como descrever a importância da ação intersetorial destes dispositivos na melhoria do paciente com transtorno mental.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa sob abordagem qualitativa. Optou-se por um **Estudo de Caso** enquanto método, ao qual chamaremos de “B”. Foram, então, utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observações, as quais foram transcritas posteriormente, objetivando analisar o discurso sobre perspectiva bardaniana (MINAYO, 2007).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o transtorno mental é definido por uma série de distúrbios estabelecidos pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas correlatos de Saúde (CID-10). Os sinais e sintomas são multifatoriais, sendo necessário analisar as emoções, valores, percepções, julgamentos, capacidade crítica, vontade, dentre outros elementos inseridos na personalidade.

Amarantes (2007) define saúde por duas perspectivas: 1. Estado mental sadio, de bem-estar, de sujeitos e coletividades, sob condições sociais, familiares, econômicas, profissionais, etc; 2. Campo de conhecimento e atuação técnica, também complexa, plural, intersetorial e de uma transversalidade de saberes, inserindo no âmbito das políticas públicas de saúde. Nesse sentido, a ideia de saúde mental concebe um campo plural, completo e multifacetado, assim como a humanidade.

Com a Reforma Psiquiátrica modificou-se os modelos assistenciais de Saúde e as políticas de Assistência à Saúde Mental. Inclui-se, nesse viés, o ideário da influência do campo social no âmbito da concepção do sujeito inserido em sofrimento psíquico. As modificações nos serviços de saúde foram perceptíveis, sendo instaurados os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) substituindo os modelos hospitalocêntricos e manicomial, com ênfase excludente e reducionista. Tal concepção é corroborada por Conedo (1996), ao propor que os pacientes portadores de transtorno mental necessitam de um tratamento com abordagem terapêutica baseada no respeito das diferenças e singularidade do sujeito, possibilitando a escuta e o acolhimento do sofrimento, a fim de preservar os vínculos sociais e familiares.

Nesse sentido, amplia-se e constrói-se um lugar para o sujeito em sofrimento psíquico baseado nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual enfatiza a universalidade, equidade, autonomia e integralidade. Desta maneira, os teóricos da área de saúde mental

(SILVA, 2004.; GOFFMAN, 1985) enfraquecem as práticas excludentes e discutem as práticas de saúde que perpassam o imaginário social relativo à loucura.

Sendo assim, observam-se mudanças paradigmáticas nos modelos assistenciais, nas práticas clínicas, na formação de recursos humanos, na esfera política e jurídica; sociocultural. No aspecto assistencial, torna-se importante considerar os modelos de cuidado e adequação aos novos dispositivos, sendo distintos dos modelos hospitalares, anteriormente preconizado. Na esfera clínica, os dilemas e desafios são constantes no cotidiano da Saúde mental, visto que é necessário desconstruir os estereótipos e rótulos que perpassa o campo dos transtornos mentais, investindo assim, na área de formação dos profissionais e capacitação contínua da equipe inserida nos espaços de Saúde mental (BEZERRA, 2007).

No espaço sociocultural, discute-se intensamente o sofrimento humano visando ultrapassar o discurso técnico e os jargões, protocolos médicos-psicológicos adotados por alguns profissionais. Insere-se nesse contexto a dimensão de sofrimento analisada na dimensão existencial e humana, considerando os aspectos sociais, afetivos e culturais.

Contextualizando a saúde mental e sofrimento psíquico, torna-se imprescindível enfatizar que as alterações das políticas de assistências em Saúde mental entrelaçam-se com as mudanças sociais e culturais no tocante à concepção da “loucura” e sofrimento psíquico. Sendo assim, necessário desconstruir os enigmas e estereótipos vinculados ao sofrimento humano e ao doente mental, substituindo-os por atitudes e posturas altruístas, baseadas nos valores éticos e morais.

A articulação intersetorial entre os setores (Centros de Atenção Psicossociais; Secretarias de Saúde; Centros de Referências de Assistências Sociais – CRAS, dentre outros) nas Políticas de Saúde e Assistência Social contribuem, consideravelmente, para efetivação das desconstruções de paradigmas supracitados. Descrevem-se como ações intersetoriais - integrais e em rede, visando os espaços de assistência social, pedagógica, de acessibilidade, cultural, de esporte, etc. A articulação destes espaços com a atenção psicossocial tem seus fundamentos no processo de produção da subjetividade dos estudantes, conforme aponta Silva (2009).

Nos estudos de Godoy e Bosi visualiza-se a ampliação do conceito de desinstitucionalização e apresentam o conceito de alteridade no discurso da reforma psiquiátrica.

## RESULTADOS

De acordo com o estudado, nos relatos da paciente, o acolhimento realizado pelo serviço do CRAS favoreceu sua reinserção social, uma vez que através da escuta qualificada e atenta da demanda trazida, de maus tratos as filhas, desvios de comportamento e descontrole de medicamentos, contribuiu para romper o ciclo de adoecimento psíquico. Assim como a intervenção do CAPS junto ao CRAS, que através de atividades de sensibilização tornou possível a vinculação de tratamento ao CAPS, de forma que a participação de grupos operativos, a psicoterapia individual e o controle de sua medicação tiveram significância positiva para as possíveis mudanças nos padrões comportamentais e de sua vida cotidiana e familiar.

## DISCUSSÕES

Os resultados conformam-se na convergência de que a execução de uma política voltada para a transversalidade das ações de rede de atendimento social possibilita uma cobertura assistencial e a construção de uma rede de cuidados baseados na humanização do SUS e na intersetorialidade. Verificou-se que, as ações intersectoriais adotadas em articulação com o CRAS e CAPS do município de Juazeirinho-PB possibilitaram a reinserção social da usuária, além de atender o pressuposto de **intersetorialidade** que, envolve a produção da subjetividade dos usuários e cumprimento dos princípios do SUS, como: preservação da autonomia, integralidade de assistência, conforme aponta Silva (2009). Possibilitando assim, melhoria da qualidade de vida do portador de transtorno mental e favorecendo a inclusão social dos pacientes ao propiciar trocas sociais e escuta ativa como instrumento terapêutico. Além disso, constatamos que a mudança comportamental da usuária deu-se da seguinte maneira: 1. Diminuição de resistência ao acompanhamento psicoterápico estabelecido pelo serviço de saúde; 2. Integração e fortalecimento de vínculos afetivos entre a genitora e as filhas por meio das oficinas terapêuticas proposta pelos serviços CAPS e CRAS; 3. Acompanhamento sistemático da equipe do CRAS e instâncias – Conselho tutelar quanto à esfera escolar das menores filhas de “B”.

## CONCLUSÃO

O referido trabalho propiciou com a articulação intersetorial da equipe do CRAS e CAPS, baseando as práticas dos profissionais nos princípios do SUS, além de contribuir para re-integralização e reinserção da usuária no convívio social do município de Juazeirinho-PB, propiciando com a desconstrução de que o doente mental é incapaz, inoportuno para a sociedade. Valorização do sujeito e sua subjetividade foram um dos principais resultados deste trabalho, contribuindo com a formação profissional e pessoal dos agentes de saúde mental do referido município.

## REFERENCIAS

CID-10 Classificação Estatística **Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.2. 6. Organização Mundial da Saúde.

AMARANTE, P. (org.). **Loucos pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995. SILVA, M.V. de O. Democracia e Relações comunitárias. In:

BEZARRA JR., Benilton. **Desafios da reforma psiquiátrica no Brasil**. *Physis* [online], vol.17, n.2, pp.243-250. ISSN 1809-4481. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312007000200002>, 2007.

BEZERRA, B. Jr. **Saúde mental ou psiquiatria**. Anais do 4º Encontro de Pesquisadores em Saúde Mental e 3º Encontro de Especialistas em Enfermagem Psiquiátrica; 1995; Ribeirão Preto; SP. Ribeirão Preto: EERP-USP; 1995.

CANEDO, I. R. **Atendimento a pacientes psicóticos: uma experiência em processo**. *Psicologia Ciência e Profissão* (16), 13-17, 1996.

FOUCAULT, M. **A história da loucura na Idade Clássica**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva; 1978.

GOFFMAM, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis. Vozes, 1985.

SOUZA, J.F; SILVA, M.V.de O. (orgs). **Democracia e Subjetividade: a produção Social dos sujeitos democráticos**. Brasília: Conselho federal de psicologia, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

SILVA, R. **Uma parceria da loucura**. *Revista Diálogos*, 1(1), 22-23, 2004.





**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**7 e 8  
 DEZ  
 2017**

**CCHLA  
 UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## MÃOS QUE FALAM

FIGUEREDO, Luiz Cleverton Barros

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
 clevertonbarros@gmail.com

BARROS, Maria Patrícia Lourenço

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
 patloucabos@gmail.com  
 Eixo: 1 - GT:1

### RESUMO

O projeto intitulado “Mãos que falam” surge da necessidade emergente do IF Sertão campus Salgueiro, pelo o egresso dos estudantes surdos. Um projeto que busca as alternativas para amenizar os prejuízos e danos na comunicação entre surdos e ouvintes através da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. A efetiva participação dos surdos nos diversos setores e nas diversas atividades faz com que os mesmos tenham contatos com os demais alunos e servidores o que muitas vezes esbarra na comunicação. Percebe-se também a barreira na comunicação na sua família e na sociedade em geral. Os pais e irmãos de pessoas surdas por os mesmos não usarem a língua de sinais, terminam muitas vezes excluindo o surdo até de conversas familiares, o que implica do mesmo dentro do seu ambiente familiar não conseguir entender e nem ser entendido. No Instituto Federal Sertão Pernambucano Campus Salgueiro através de outros projetos na área da surdez mostraram o desafio da comunicação entre servidores e estudantes surdos, onde muitas vezes só acontecia com a presença dos intérpretes. Por isso este projeto objetiva estimular os servidores, alunos ouvintes do Instituto Federal e familiares a aprender a se comunicar com as pessoas surdas, superando as dificuldades de comunicação e buscando alternativas de entender os surdos nos ambientes onde estão inseridos partindo de uma realidade que servidores e familiares encontram. É notório que não é só o surdo que não consegue ser entendido o ouvinte também não consegue se fazer entendido pelo surdo e vice e versa, uma situação da qual a todo momento estão convivendo e sentindo a necessidade de interação, de troca de experiências. Com a metodologia de uma pesquisa-ação com o propósito mais de formar do que coletar dados é que este projeto se torna pertinente, pois busca na sua metodologia construir um espaço de inclusão com o objetivo de melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes organizado através dos cursos ofertados aos servidores, alunos e familiares contemplando os diversos contextos e situações diferentes que a pessoas surda vive nas suas relações.

**Palavras-chave:** Comunicação. Língua. Libras.

## **INTRODUÇÃO**

A comunicação é fundamental na sociedade e muitas vezes a falta dela pode causar grande perca para os que pela ausência da mesma não consiga resultados esperados. Esta comunicação a que refiro trata-se da comunicação através da Língua Brasileira de Sinais, Libras, língua esta utilizada pela comunidade surda e oficializada como meio de comunicação através da Lei nº 10.436/2002. Porém uma língua pouco difundida e pouco usada pela maioria. Diante das novas políticas de inclusão e das conquistas da comunidade surda para usar sua língua, a Libras, estes vem conseguindo participar ativamente de diversos espaços de discussão e se fazer cada vez mais presente nos ambientes educacionais.

Assim o IF Sertão campus Salgueiro atende estudantes surdos da cidade e região nos seus cursos regulares e em atividades de extensão que acontece no Campus. Com a inclusão dos surdos a necessidade de comunicação em Libras vai se tornando cada vez notória e necessária o que mostra a necessidade de projetos de extensão que contemple a realidade destes frente aos desafios encontrados nos diversos momentos em que estes se fizeram presentes. O presente projeto se justifica a partir do momento que a instituição tem presente o uso de duas línguas, o português e a Libras e poucos usuários da Libras para se comunicar com os surdos, muitas vezes ficando restrito ao tradutor/intérprete de Libras. Na tentativa de estimular os servidores, alunos do Instituto Federal e familiares a aprender a se comunicar com as pessoas surdas é que o projeto Mãos que falam surge no Campus.

## **METODOLOGIA**

Buscará neste projeto desenvolver a pesquisa-ação onde se dará por meio da realização de cursos de Libras. A princípio será realizada a identificação dos servidores que tem interesse em aprender a se comunicar com os estudantes surdos da instituição, bem como os alunos ouvintes que também gostaria de aprender, em seguida partiremos para os familiares dos estudantes surdos buscando contribuir com uma melhor comunicação no meio familiar, para que também lá o surdo se sinta parte e possa se expressar com seus parentes. O presente projeto visará formar os participantes a cerca de um vocabulário básico de Libras possibilitando aos envolvidos uma comunicação básica e eficaz na comunicação diária com os surdos. Será organizado um material de apoio, a apostila onde o bolsista diante dos contextos vivenciados por ele fará a seleção do considera pertinente para uma comunicação básica, com

o apoio de dicionários e glossários já existentes. Será realizado um curso para servidores, um curso para alunos e um curso para familiares.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O curso encontra-se na fase organizacional para a oferta do primeiro curso, este será para os servidores do Campus Salgueiro. Seus resultados foi a elaboração da apostila com base em sinais específicos que serão necessário dentro da instituição nos diversos setores, como biblioteca, secretaria, almoxarifado, departamento de gestão de pessoas entre os outros setores existentes na instituição.

## CONCLUSÃO

Portanto este trabalho busca fomentar uma comunicação entre surdos e ouvintes na tentativa de diminuir a exclusão dos surdos na sociedade pela falta de comunicação. É preciso que as instituições viabilizem momentos de formações para os servidores nessa perspectiva de inclusão e neste caso na inclusão dos surdos que demanda o uso de outra língua. Esperamos ao término do curso com as três ofertas perceber as conversações nos corredores, nos setores e nos diversos espaços de sinalizada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

\_\_\_\_\_. **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.

CARVALHO, **Rosita Edler.** **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: UNESP, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação dos Surdos no Brasil.** 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**7 e 8  
 DEZ  
 2017**

**CCHLA  
 UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **GLOSSÁRIO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS-LIBRAS – UMA FERRAMENTA DE APOIO A DOCENTES E DISCENTES**

BARROS, Maria Patrícia Lourenço<sup>36</sup>

SANTOS, Cléia Maiane dos<sup>37</sup>  
 LEÃES, Paulo Garcez<sup>38</sup>

### **RESUMO**

A sociedade está cada vez mais exigindo profissionais com um perfil diferenciado, que possibilite a inserção de novos conhecimentos necessários em um ambiente colaborativo, neste contexto pessoas com necessidades específicas também estão ganhando espaço no meio acadêmico e conseqüentemente no mundo do trabalho. De acordo com o censo do ano de 2010, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de necessidade específica. Esse percentual corresponde a aproximadamente 45 milhões de pessoas, destes, aproximadamente 21% (9 milhões) são surdos ou apresentam algum tipo de dificuldade (IBGE, 2010). Neste contexto é que diante de vários avanços na educação dos surdos muitos estão tendo a oportunidade de chegar ao ensino superior. Este projeto surge após a chegada de um aluno surdo ao IF Sertão Campus Salgueiro e continua após a chegada de mais outra estudante surda no mesmo curso. As dificuldades com os termos técnicos da área é um desafio para a tradução para a Libras, a falta de sinais específicos é o que termina sendo desafiante para o intérprete e para o aluno. Deve-se considerar que este indivíduo após sair do meio acadêmico irá adentrar no mercado de trabalho, onde estas dificuldades de comunicação ainda far-se-ão presentes, no caso de um Tecnólogo em Alimentos (que é um profissional que deve apresentar competências e habilidades, que atendam à realidade do desenvolvimento tecnológico, por meio de promoção de mudanças e inovações na produção de alimentos visando ganhos de qualidade e produtividade para a indústria) o conhecimento e entendimento profundo de alguns termos técnicos da área fazem-se necessário para que este apresente um bom desempenho e progressão profissional. Com o objetivo de contribuir com a inclusão não só dos surdos que chegaram ao IF Sertão Campus Salgueiro, mas em outras localidades é que o projeto se torna pertinente para a comunidade surda. Na primeira etapa onde se criou vários sinais com a metodologia de pesquisa aos termos, aos significados e apoio de dicionários

<sup>36</sup>Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro. [patloucabos@gmail.com](mailto:patloucabos@gmail.com).

<sup>37</sup>Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro. [cleiam06@gmail.com](mailto:cleiam06@gmail.com).

<sup>38</sup>Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro. [paulo.leaes@ifsertao-pe.edu.br](mailto:paulo.leaes@ifsertao-pe.edu.br).

específicos de Libras e da área de alimentos, após conclusão percebeu a necessidade de revalidação dos sinais com a comunidade surda local, então este trabalho está utilizando a metodologia de oficinas com os surdos da cidade de Salgueiro e região, contexto onde o Campus está inserido.

**Palavras-chave:** Inclusão. Sinalização. Acessibilidade. Tradução.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o censo do ano de 2010, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. Esse percentual corresponde a aproximadamente 45 milhões de pessoas, destes, aproximadamente 21% (9 milhões) são surdos ou apresentam algum tipo de dificuldade (IBGE, 2010). Com esta representação e com várias conquistas da comunidade surda como a Lei nº 10.436/2002 onde os surdos ganham a liberdade de usar sua língua a Libras para se comunicar e com isto avançar nos diversos setores da sociedade principalmente na educação.

Neste contexto diante de vários avanços na educação dos surdos muitos estão tendo a oportunidade de chegar ao ensino superior, o egresso dos surdos nas diversas áreas traz o desafio de sinais específicos dessas áreas. Assim este projeto surge após se justifica após a chegada de um aluno surdo ao IF Sertão Campus Salgueiro que inicialmente começou este trabalho e que hoje dar continuidade após a chegada de mais outra estudante surda no mesmo curso. As dificuldades com os termos técnicos da área é um desafio para o profissional que fica responsável pela tradução para a Libras, a falta de sinais específicos é o que termina sendo desafiante para o intérprete e para o aluno.

Deve-se considerar que este indivíduo após sair do meio acadêmico irá adentrar no mercado de trabalho, onde estas dificuldades de comunicação ainda far-se-ão presentes, no caso de um Tecnólogo em Alimentos (que é um profissional que deve apresentar competências e habilidades, que atendam à realidade do desenvolvimento tecnológico, por meio de promoção de mudanças e inovações na produção de alimentos visando ganhos de qualidade e produtividade para a indústria) o conhecimento e entendimento profundo de alguns termos técnicos da área fazem-se necessário para que este apresente um bom desempenho e progressão profissional. Com o objetivo de contribuir com a inclusão não só dos surdos que chegaram ao IF Sertão Campus Salgueiro, mas em outras localidades é que o projeto se torna pertinente para a comunidade surda.

O objetivo deste trabalho foi a construção de um manual contendo sinais específicos da área de alimentos em LIBRAS para contribuir com o ensino aprendizagem dos estudantes do curso de Tecnologia em Alimentos.

## **METODOLOGIA**

Este projeto foi desenvolvido em três etapas principais: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de laboratório. Durante a pesquisa bibliográfica os alunos mantiveram contato com os conceitos, termos técnicos e convenções próprias do curso de Tecnologia em Alimentos especialmente aqueles relacionados com disciplinas específicas da área.

Na pesquisa documental realizou-se um levantamento sobre trabalhos relacionados ao tema, assim como um levantamento de glossários técnicos em LIBRAS para áreas afins. Após estas duas etapas foi realizada a pesquisa de laboratório com a definição dos termos a serem sinalizados, foram definidos os sinais representativos para estes termos e a construção do glossário pretendido com a relação de todos os termos e sinais propostos.

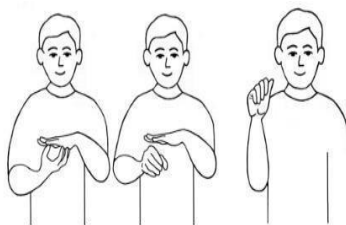
Este trabalho continua hoje com a revalidação dos sinais já obtidos na primeira versão do projeto e que está se fazendo a consulta da comunidade surda local. Estima-se uma criação de 200 sinais que não foi encontrado nos glossários e dicionários já existentes, estes é que irão passar por a sugestão e aprovação da comunidade surda o que vem acontecendo em encontros com a comunidade surda.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A revalidação dos sinais possibilita a comunidade surda a participar da construção desse momento do qual eles é quem irão utilizar os sinais, mesmo o projeto já tendo como bolsista uma aluna surda e um ex-aluno surdo do curso de tecnologia em alimentos é pertinente a contribuição da comunidade surda local.

É uma oportunidade não somente aos estudantes do curso, mas a todos envolvidos e principalmente aos que estão tendo acesso ao glossário, especialmente a comunidade surda da cidade e de várias regiões que poderão utilizar e se beneficiar para futuros estudos.

A figura abaixo mostra um dos momentos de revalidação com a presença dos estudantes surdos, a Cléia Maiane que ainda está cursando e o Cícero Carlos Orlando Vidal que já se formou e é hoje colaborador no projeto.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

## CONCLUSÃO

Portanto este trabalho focalizou as dificuldades encontradas por um estudante surdo em um curso superior do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro e em meio à dificuldade surge a proposta de construir um glossário de Libras com os termos técnicos que hoje já é utilizado pelos os tradutores/intérpretes do campus possibilitando o uso dos sinais específicos de Tecnologia em Alimentos nas aulas traduzidas, que poderá serve de apoio para outros cursos que usam os mesmos termos técnicos habilitando esse público alvo na leitura e representação de situações cotidianas de sua profissão.

Assim a revalidação só faz com que o projeto se aperfeiçoe junto dos seus próprios usuários e que estes sintam-se participantes do projeto e colaboradores.

## REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: UNESP, 2008.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. et al. **Miniaurelio Século XXI Escolar: O Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Consultado em: 12 Mar. 2012.

LAKATOS, E. M.,- MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986. 238p.

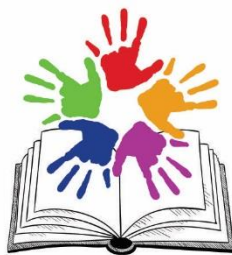
LODI, Ana Claudia Balieiro. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: Aquisição de Línguas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIDAL, C. C. O. ; BARROS, M. P. L. ; LEAES, P. G. ; OLIVEIRA, C. A. . **A língua brasileira de sinais e a necessidade de novos sinais para a tecnologia em alimentos**. In: Oliveira, F. K.; Abreu, K.F.. (Org.). Métodos e Pesquisas em Educação. 01ed.Brasilia - DF: Kiron, 2017, v. , p. 63-78.





**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **A RELAÇÃO ENTRE A FUNCIONALIDADE DE COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS E AS DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO RELATADAS PELOS RESPONSÁVEIS E PROFISSIONAIS QUE OS ACOMPANHAM**

Autora: Leny Ferreira de Oliveira

Coautora: Cibelle Albuquerque de La Higuera Amato

### **RESUMO**

**Introdução:** Deficiências múltiplas segundo o MEC (Brasil, 2006) é caracterizada como sendo a associação de duas ou mais deficiências de ordem física, mental, sensorial, comportamental ou emocional. O indivíduo pode desenvolver ao longo da vida nos períodos da concepção, pré-natal, natal e pós-natal. Boas, et., al (2017), constata que pessoas com deficiências múltiplas podem não falar na idade esperada, não desenvolver a linguagem de forma eficiente, pois a combinação de deficiências reduz e limita sua participação. Na linguagem, a pragmática tem como funções compreender os fatores contextuais que determinam os usos lingüísticos em situações de comunicação. De acordo com Miilher e Fernandes (2013), envolve conhecimentos de estrutura da língua comportamento social e de conhecimento de mundo, e compreensão os sinais não-verbais. **Justificativa:** Faz se necessário uma pesquisa que investigue as habilidades de comunicação de um grupo que não se comunica verbalmente como pessoas típicas e tenha como característica múltiplas deficiências, cujos pais ou responsáveis sentem diariamente necessidade de comunicar-se, mas não tem entendimento de que alguns sinais podem ser compreendidos como forma de comunicação e que uma vez trabalhados podem melhorar a qualidade da comunicação entre familiares, cuidadores e profissionais. **Objetivo geral:** Relacionar a funcionalidade da comunicação de pessoas com múltiplas deficiências com as dificuldades de comunicação a partir do relato dos pais e, cuidadores e profissionais que os acompanham. **Método** Trata-se de uma pesquisa transversal e do tipo quantitativa e qualitativa. Participarão do estudo 60 pais ou responsáveis e 15 profissionais da instituição escolhida. A instituição escolhida está localizada em um bairro da zona norte de São Paulo. A instituição oferece tratamentos terapêuticos e educacionais especializados para s pessoas com deficiências. Os **instrumentos** utilizados serão um questionário, utilizado em um estudo anterior realizado por Macharey (2008) e trata da percepção de pais de crianças com dificuldades de linguagem envolvendo questões de estigmatização e rotulação pelos pais, por outras pessoas, por crianças ou pessoas da família, e adaptado por Balestro e Fernandes (2012). O segundo instrumento, checklist, que será utilizado na investigação do Perfil Funcional da Comunicação de pessoas com

deficiências múltiplas e é uma adaptação de um protocolo feito por Neubauer e Fernandes (2013). Esse checklist será utilizado na entrevista com profissionais, da instituição, que trabalham diretamente com os pacientes com deficiências múltiplas.

**Palavras chave:** Deficiências múltiplas. Funcionalidade da comunicação. Comunicação

## **INTRODUÇÃO**

Deficiências múltiplas segundo o MEC (Brasil, 2006) é caracterizada como sendo a associação de duas ou mais deficiências de ordem física, mental, sensorial, comportamental ou emocional. O indivíduo pode desenvolver ao longo da vida nos períodos da concepção, pré-natal, natal e pós-natal. Boas, et al., (2017), constata que pessoas com deficiências múltiplas podem não falar na idade esperada, não desenvolver a linguagem de forma eficiente, pois a combinação de deficiências reduz e limita sua participação. Na linguagem, a pragmática tem como funções compreender os fatores contextuais que determinam os usos lingüísticos em situações de comunicação. De acordo com Miilher e Fernandes (2013), envolve conhecimentos de estrutura da língua comportamento social e de conhecimento de mundo, e compreensão os sinais não-verbais.

## **JUSTIFICATIVA**

Faz se necessário uma pesquisa que investigue as habilidades de comunicação de um grupo que não se comunica verbalmente como pessoas típicas e tenha como característica múltiplas deficiências, cujos pais ou responsáveis sentem diariamente necessidade de comunicar-se, mas não tem entendimento de que alguns sinais podem ser compreendidos como forma de comunicação e que uma vez trabalhados podem melhorar a qualidade da comunicação entre familiares, cuidadores e profissionais.

## **OBJETIVO GERAL**

Relacionar a funcionalidade da comunicação de pessoas com múltiplas deficiências com as dificuldades de comunicação a partir do relato dos pais, cuidadores e profissionais que os acompanham.

## **MÉTODO**

Trata-se de uma pesquisa transversal e do tipo quantitativa. Participarão do estudo 60 pais ou responsáveis e 15 profissionais da instituição escolhida. A instituição escolhida está localizada em um bairro da zona norte de São Paulo. A instituição oferece tratamentos terapêuticos e educacionais especializados para s pessoas com deficiências.

## **INSTRUMENTOS**

Instrrumentos utilizados serão um questionário, utilizado em um estudo anterior realizado por Macharey (2008) e trata da percepção de pais de crianças com dificuldades de linguagem envolvendo questões de estigmatização e rotulação pelos pais, por outras pessoas, por crianças ou pessoas da família, e adaptado por Balestro e Fernandes (2012); esse questionário será utilizado com pais e profissionais que convivem por mais tempo com o paciente da instituição. O segundo instrumento, checklist, que será utilizado na investigação do Perfil Funcional da Comunicação de pessoas com deficiências múltiplas e é uma adaptação de um protocolo feito por Neubauer e Fernandes (2013). Esse checklist será utilizado na entrevista com profissionais, da instituição, que trabalham diretamente com os pacientes com deficiências múltiplas.

**Resultados:** A pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados.

## REFERÊNCIAS

BALESTRO, I. J.Fernandes, F. D. M. **Questionário sobre dificuldades comunicativas percebidas por pais de crianças do espectro do autismo.** Ver. Soc. Bras. Fonoaudiol. Ano 2012, 17(3); p. 279-286. <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v17n3/08.pdf>

BOAS, D, C, V. *Ferreira, L. P., Moura, M. C., S. R. M., Amaral, I.* **Análise dos processos de atenção e interação em criança com deficiência múltipla sensorial.** Audiol Commun Res, pg: 1-7, ano 2017. <http://www.scielo.br/pdf/acr/v22/2317-6431-acr-2317-6431-2016-1718.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla.** Brasília SEESP, 2006. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>

MACHAREY G, Von Suchodoletz W. **Perceived stigmatization and speechlanguage impairment.** Folia Phoniatr Logop. 2008;60(5):256-63. <https://www.karger.com/Article/Pdf/151763>

MIILHER, L. P.Fernandes, F. D. M. Considerando a Responsividade: Uma Proposta De Análise Pragmática No Espectro Do Autismo. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, ano, 2013. <http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n1/v25n1a13.pdf>

NEUBAUER, M. A. Fernandes, F. D. F. **Perfil Funcional da Comunicação e diagnóstico fonoaudiológico de crianças do espectro autístico: uso de um checklist.** Revista CoDAS, ano 2013; p:25(6):605-9 [http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n6/pt\\_2317-1782-codas-25-06-00605.pdf](http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n6/pt_2317-1782-codas-25-06-00605.pdf)



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## OS DESAFIOS NA DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS

SILVA, Francineide de Souza

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[francineides615@gmail.com](mailto:francineides615@gmail.com)

ARAÚJO, Aline Cássia Silva

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[Alinemh22@hotmail.com](mailto:Alinemh22@hotmail.com)

BARROS, Maria Patrícia Lourenço

Instituto Federal do sertão Pernambucano Campus Salgueiro  
[patloucabos@gmail.com](mailto:patloucabos@gmail.com)  
 Eixo: 2 - GT:2

### RESUMO

A inclusão vem se apresentando como uma proposta adequada para atender a comunidade escolar, diante da Lei 10.436/2002 que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais usada pela comunidade Surda, o projeto tem como objetivo fomentar discussões com os docentes da rede regular de ensino municipal e estadual da cidade de Salgueiro Pernambuco, quanto a sua prática com estudantes surdos, pois diante do contexto educacional atual é possível analisar o que mudou na educação especial e que tais mudanças nos remetem este novo modelo de educar com uma busca de conhecer melhor a situação. É preciso conhecer o sujeito surdo, suas particularidades e principalmente as questões linguísticas, para tanto foi realizado uma revisão da literatura pautado nos autores Carvalho (2008), Gesser (2009), Lacerda (2006) e entre outros que tratam das questões da surdez e que reflete a visibilidade que estes hoje ganham por usar uma língua com uma modalidade diferente das dos ouvintes. Como resultado o projeto ofertará para os docentes da Rede Municipal, Estadual e Federal uma roda de conversa, oficinas temáticas sobre as questões que envolvem as particularidades do sujeito surdo, sensibilizando os docentes para as questões linguísticas e assim contribuir com a inclusão dos estudantes surdos na cidade de Salgueiro. Dessa forma, qualquer formação que envolva a temática da surdez é de suma importância para orientar os professores das salas inclusivas assim como também é fundamental para atingir o objetivo da lei.

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação. Língua.

## INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de fomentar discussões com os docentes, quanto a sua prática com estudantes surdos, pois diante do contexto educacional atual é possível analisar o que mudou na educação especial e que tais mudanças nos remetem este novo modelo de educar com uma busca de conhecer melhor a situação. Neste viés através de experiências com alunos surdos e como professora de Libras e ex-coordenadora de Educação Especial no município de Salgueiro e ex- coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro é que acredito ser pertinente tratar das questões que envolvem a aquisição da Libras no Campus Salgueiro e na cidade onde este se encontra.

O processo de inclusão no Campus se iniciou com o desafio linguístico de incluir um estudante surdo no curso de graduação e que este desafio perpassa por todas as questões de ensino da instituição. Uma educação onde todos tenham acesso à informação e ao currículo independentemente de suas limitações, raça, etnia ou gênero é um desafio para todos os envolvidos no processo. Frente às novas políticas de inclusão e a identificação da realidade do Instituto Federal quanto à falta de formação específica para docentes, sendo que o campus possui um numero significativo de estudantes surdos, é que desejamos através deste projeto contribuir com o trabalho do professor propondo rever suas praticas quanto ao ensino das duas línguas envolvidas no processo ensino aprendizagem do surdo. Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes. (Oliveira, 2009,p.37).

Nesta perspectiva, podemos aqui imaginar como está se dando o ensino aprendizagem no contexto que envolve duas línguas diferentes onde a informação do conhecimento necessita ser socializado e repassado pelos professores. Diante disso faz-se necessário os seguintes questionamentos: Os professores conhecem a Língua Brasileira de Sinais? Conhecem a cultura surda? A deficiência causa impactos nos professores pelas dificuldades de comunicação que se encontram? Ambas as partes seja o professor, ouvinte, ou o estudante surdo. Por isso com o objetivo de fomentar discussões com os docentes da cidade de Salgueiro a respeito da prática docente com estudantes surdos elencando alguns autores que

trata da questão e as possíveis intervenções, na perspectiva de romper as dificuldades de comunicação entre estudantes surdos e docentes ouvintes.

## **METODOLOGIA**

O presente projeto será realizado através de pesquisa bibliográfica sobre autores que já tratam das questões de formação docente, para posteriormente realizar um encontro com os docentes onde se apresentará aos mesmos os resultados da pesquisa confrontando as ideias dos autores pesquisados. Partindo desta pesquisa e do encontro realizado com os docentes será utilizado os autores para organização das oficinas temáticas diante das contribuições dos autores sobre o desafio docente para o ensino com estudantes surdos. Diante da apresentação no encontro e nas oficinas temáticas será possível conhecer quem é o sujeito surdo para que seja possível trabalhar com foco no que realmente está sendo desafio que supomos no caso dos surdos ser a comunicação no processo ensino aprendizagem e que o trabalho possa fomentar nos docentes as discussões e as propostas de realização de trabalhos durante suas aulas com os estudantes surdos nas suas aulas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O projeto encontra-se em sua fase de realização de encontro a cada quinze dias com os professores participantes, a pesquisa para a elaboração dos encontros com a leitura de materiais especificamente de autores que tratam sobre a cultura e identidade surda se tornaram em momentos de descobertas para a própria bolsista que também é surda. Nos encontros realizados e nos diálogos com os participantes a bolsista vai mostrando a capacidade que os surdos têm, rompendo assim as visões equivocadas e errôneas sobre como é ser surdo e como é ter um aluno surdo. Espera-se ao final do projeto ter fomentado e causado uma reflexão nestes professores para que os mesmo percebam sim que os surdos são diferentes, mas que esta diferença seja no aspecto linguístico e cultural da sua forma visual de ver o mundo e não na diferença que o inferioriza dos demais alunos colocando-os em posição de inválidos ou incapaz.

## CONCLUSÃO

Portanto o presente projeto busca fomentar e refletir com os docentes as questões que envolvem a cultura, identidade e a pessoa surda. Romper a visão clínica que ainda perpetua sobre os surdos, onde termina gerando um conflito entre a surdez e a capacidade cognitiva pela falta da emissão da voz. O projeto procura trazer aos docentes textos reflexivos de autores surdos para a discussão das temáticas mostrando assim que a surdez não impede que os surdos aprendam e convivam com os ouvintes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. MOREIRA, Laura Ceretta. **A universidade de frente à formação inicial na perspectiva da inclusão.** In: CAIADO, Katia Regina Moreno. Et al.(Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos.** Recife: Massangana, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5.ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.



MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos.** In: CAIADO, Katia Regina Moreno. Et al.(Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação Docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **Formação do professor: concepções e desafios para a inclusão de pessoas surdas.** 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/292/398> Acessado em 12/05/2017



**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UEPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO: O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO PRÁTICA SOCIAL E INCLUSIVA DO SUJEITO SURDO**

MUNIZ, Tamyres Soares Targino.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
[tamyress02@gmail.com](mailto:tamyress02@gmail.com)

ARAÚJO, Aline de Fátima da Silva.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
[line\\_gbaraujo@hotmail.com](mailto:line_gbaraujo@hotmail.com)

SANTOS, Raylla Samara Pontes dos.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
[rayllasamara@hotmail.com](mailto:rayllasamara@hotmail.com)

RAMOS, Jéssica da Silva.  
 Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
[jessica\\_vramos@hotmail.com](mailto:jessica_vramos@hotmail.com)

### **RESUMO**

Na contemporaneidade tem se falado de letramento como prática social, isto nos faz compreender que o letramento, são técnicas que vão além do ato de ler e escrever, mas é preciso usar essas práticas rotineiras, com uma produção de sentido no meio social em que o indivíduo se encontra inserido. Nesta perspectiva, o presente artigo busca versar sobre uma breve compreensão acerca do letramento, como práticas sociais e inclusivas, como também a importância do sujeito professor, como agente dessas práticas. Abordaremos ainda, como o gênero fábula pode contribuir na perspectiva do letramento, a inclusão do sujeito surdo e ouvintes, envolvendo o ensino de leitura e escrita, buscando o produto final desta prática, que é a materialização do aprendizado, a socialização e igualdade mútua, visto que, essas práticas não se limitam apenas ao espaço da sala de aula. Para que fosse possível realizar este artigo, utilizamos o método qualitativo, buscando compreender a prática social como forma de incluir o sujeito surdo, utilizando o letramento como subsídio de interação interdisciplinar. Adotamos o arcabouço teórico, sobre o olhar de: FERREIRO (2011), SOARES (1998), LABORIT (1994), STROBEL (2008), KARNOPP (2010) e MARCUSHI (2005) dando uma veracidade maior ao tema aqui abordado. Neste sentido, busca-se promover um enlace entre as práticas letradas, o dinamismo do professor e a inserção do sujeito surdo neste contexto, utilizando o ensino de Libras para formar sujeitos leitores e capazes de produzir a partir das perspectivas dos gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Letramento. Inclusão. Práticas Sociais. Professor. Sujeito Surdo.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em letramento, logo se liga a uma pessoa letrada, que expressa seu fundamento conhecedor de uma língua. Entretanto esse vocábulo na atualidade tem ganhado um sentido mais amplo que não se prende apenas a essa ligação.

Estudar a prática do letramento é abrir um leque de concepções acerca da língua e linguagem, principalmente com a possibilidade dessas práticas serem desenvolvidas na Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Desta forma o letramento é considerado um aspecto formidável para ser desenvolvido no contexto da surdez, com o propósito de ser gradativamente explorado por profissionais comprometidos no encadeamento educacional do sujeito surdo.

Logo, entra o professor agente de letramento, peça fundamental, para proporcionar possibilidades, criando pontes entre os contextos e as práticas. E para que o professor realize esse mecanismo ele precisa assegurar aos alunos uma formação voltada para sua realidade social, ou seja, inseri-los nas práticas escolares de leitura, escrita e produção, mobilizando e instigando cada um dentro de suas particularidades, mas desempenhando suas capacidades, conforme foi-lhe propiciado.

Diante disso vê-se a necessidade de se estudar o tema e se inserir neste meio, fazendo-se necessário conhecer à cultura e história do surdo, desta forma, deve-se compreender que a surdez é uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a alternativa de estabelecer sua subjetividade por meio de experiências cognitivas e linguísticas diversas. Então, faz-se necessário que sejam encontradas novas formas metodológicas para que ele também se sinta incluído, sendo agente receptor do letramento.

Muitos pontos merecem ser discutidos dentro dessa temática, no entanto para unir essa construção de forma somatória, serão discutidas algumas especificidades desses processos acerca do letramento de surdos, tendo como base um gênero textual, a fábula, a fim de identificar e analisar fatores que influenciam o letramento, com o intuito de fortalecer o conhecimento, promovendo um alicerce para uma nova visão de mundo e aproximar o surdo da sociedade ouvinte.

Assim a prática de letramento utilizando esse gênero possibilita além do desenvolvimento da leitura e escrita, o senso crítico, a prática de identificar locutores e interlocutores, enfatizando os discursos que estes oferecem, sendo assim, vê-se a possibilidade do trabalho em equipe, do espaço que o aluno ocupa para desenvolver-se.

Desta forma, expandir a visão de mundo a partir do conceito do gênero fábula não traz apenas o social como elemento predominante, mas também transfere a importância da literatura surda, como afirma Karnopp (2006, p. 100): “A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”.

Por fim apreciando o valor social das construções culturais dos surdos, como a literária, procede-se à análise qualitativa como meio de compreender as ações cotidianas expressas no viés do letramento, de modo que se perceba a necessidade do uso, como também a adequação deste gênero a uma determinada situação problema de sua realidade.

Esse trabalho é dividido em cinco tópicos, o primeiro a cerca da metodologia de pesquisa utilizada, conceituando o tipo de pesquisa e trazendo observações importantes para o tema proposto. O segundo nomeado “O que é letramento”, no qual definiremos o sentido de letramento e seus aspectos, focando na sua importância para o sujeito surdo. Em terceiro temos “A Libras e a Língua Portuguesa” onde será abordada a ligação, semelhanças e diferenças entre as duas e qual sua relação com a inclusão do surdo no meio social. No quarto veremos “Literatura Surda” na qual vai ser debatido seu conceito, seus aspectos e qual sua importância para a comunidade surda. Em quinto “O gênero fábula como proposta de letramento ao surdo” também trazendo seu conceito, suas características e seus pontos relevantes para seu uso como forma de letramento.

## **2. METODOLOGIA**

Para que se conduza essa pesquisa, é imprescindível a demanda de princípios que facilitem as informações e meios necessários para a sua concretização, isto é, escolher artifícios que serão postos para atingir resultados satisfatórios anexados a pesquisa.

Para Pádua (2000, p. 31) “[...] num sentido amplo, a pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquietação da realidade [...]”

Aprofundar a compreensão a cerca de um processo social pouco conhecido e que pertence a um grupo particular, está dentro de uma abordagem qualitativa, e é bastante utilizada no contexto educacional. Portanto é importante conceituar a pesquisa qualitativa:

“[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...] (MINAYO, 2010, p57).

Nesse contexto o método usado neste trabalho é o qualitativo interpretativo, considerando o vínculo dinâmico entre a realidade e a pessoa surda, isto é, uma dinamicidade dentro do que é objetivo e a parcialidade do sujeito. Obtendo, a interpretação dos fatos e a concessão de significados que são pilares básicos desse processo.

Desta forma essa pesquisa busca relacionar conceitos e atribuir significados ao sujeito surdo, suas ações e relações. Contribuindo para que o observador seja também um participante na pesquisa, associando suas ideologias as práticas realizadas no âmbito educacional. Tendo como intuito ressaltar a importância do processo de letramento do surdo como integrante de uma comunidade, seja ela surda ou ouvinte, seja em associações ou outros locais no qual o sujeito possa aprender e adquirir fluência na Língua de Sinais, língua natural do surdo que posteriormente a ajudará a ter mais facilidade em adquirir o conhecimento sobre sua segunda língua, no caso a Língua Portuguesa em sua forma escrita.

### **3. O QUE É LETRAMENTO?**

O letramento vem acatar a uma nova realidade, uma vez que, atualmente a sociedade passou a preocupar-se com a ampliação das capacidades para empregar a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Kleiman (1995) define o letramento enquanto a um agrupamento de práticas sociais com um sistema simbólico no qual se faz o uso da escrita e em contextos específicos à tecnologia, para objetivos específicos. O conceito da autora destaca ainda os aspectos sociais e utilitários do letramento:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

O tema muitas vezes é confundido com a execução da alfabetização, que se restringe a ideia de aprender a ler e escrever, sendo a prática fundamental nos primeiros anos escolares. Com base nisto, Soares (1998), define alfabetização:

Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia-do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita (p. 91).

Nessa concepção decorre a clareza de que, no caso de pessoas ouvintes, a oralidade e escrita associa-se ao desenvolvimento de linguagem contínua e não concentrada, e que, por conseguinte as práticas produzidas em distintas áreas de letramento se aplicam estabelecendo múltiplas relações desenvolvidas em ambiente escolar.

Podemos observar assim que, a prática do letramento, ultrapassa os limites da efetivação da leitura e escrita, traços da alfabetização, pois ambas precisam se materializar, ou seja, precisa fazer sentido na vida do aluno. Assim, numa perspectiva mais ampla, um dos grandes desafios da educação atualmente, é de adequar o ensino, as práticas sociais do discente, para que assim, ocorra de fato a internalização do que se aprende, de acordo com suas necessidades, no meio ao qual está inserido.

O ser humano é dotado de aspectos que o deixa muito a frente dos demais seres vivos, sua capacidade intelectual é o que nos faz acreditar que, ele seja capaz de mudar o mundo, sendo assim, estes quando passam pelo processo efetivo de letramento, tornam-se compositor de uma sociedade crítica, capaz de opinar, decidir, influenciar e socializar.

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72).

Os métodos para realização de ambas as áreas foram se modificando e costumam seguir o contexto histórico-social de uma época, o mesmo ocorre na metodologia direcionada para o surdo, porém se baseavam apenas na oralização, pois o segmento teria que ser o mesmo de um ouvinte. Para que se obtivesse algum resultado fazia-se o uso da imposição da estrutura morfológica (Fonemas), com o intuito de que se aprendesse por meio da memorização. Esses reflexos socioculturais permanecem até a atualidade, o que dificulta sua inclusão no meio social. Como afirma Sacks (1990, p.45) “o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deteriorização dramática nas conquistas educacionais [...]”.

Assim, se destaca a necessidade da importância de um letramento múltiplo, que tem transformação em função do espaço e do tempo, mas que do mesmo modo são contestados nas relações múltiplas de diversidade presente na sociedade, nas linguagens e culturas.

Ferreiro (2011), afirma ainda que, a prática da leitura e escrita vai além do texto em si, mas perceber que nesse além existem marcas, sendo assim, o dever do professor agente do letramento é permear “oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas”. Ferreiro (2011), ainda diz que:

Envolve mais do que aprender a produzir marcas, porque é produzir língua escrita, algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo- a língua escrita -, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (p.80).

Nesse sentido esses processos tornam-se fundamentais para sua participação em espaços nos quais a Libras seja a Língua interlocutora e responsável por inseri-los em uma comunicação determinada aos gêneros da mesma, podendo vir em diálogo com a leitura e a escrita. Diante disso, se ressalta a importância do letramento do sujeito surdo, ainda que o objetivo da temática seja o mesmo, ensinar a interagir em meio às diferenciadas situações, fazendo o uso do seu próprio conjunto lingüístico.

#### **4. A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA**

Linguagem é a capacidade que o indivíduo possui de se expressar e é associada a feitos comunicativos. Pode-se empregar vários tipos de linguagens para constituirmos atos de comunicação. Por exemplo: sons, símbolos e gestos. Em uma significação mais unânime, pode ser considerada como qualquer princípio de sinais que se valem para se comunicar.

Segundo Lima (2007, p. 15), “a linguagem marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como um sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas”. Assim, é preciso conceder táticas para que a aquisição e aprendizado de uma língua seja o mais eficaz possível para assegurar a sua interação social.

O uso da língua para se comunicar vai depender das particularidades de cada indivíduo. Para os surdos, se constitui um conjunto de fundamentos lingüísticos diferente dos ouvintes, entretanto as duas expressam valores, culturas e padrões sociais de cada grupo.

A língua portuguesa é constituída pelo canal oral auditivo. Os princípios dessa língua são minuciosos quanto à morfologia, semântica e sintaxe. Os elementos lingüísticos como,

figuras de linguagem e classes de palavras são pontos de grande importância em sua composição discursiva.

Já na Libras (Língua Brasileira de Sinais) o canal é gesto visual, sendo essa utilizada pela pessoa surda brasileira, e alguns ouvintes que pertencem a comunidade surda. Segundo Stokoe (1960) essa língua tem como base na sua formação, cinco parâmetros: movimento da mão, configuração de mão, locação da mão, orientação da mão, expressões faciais e corporais. Assim se estruturam a partir de partículas menores que formam partículas maiores, possuindo níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Para os surdos a língua de sinais é o principal modo de comunicação, essa variante é, por conseguinte, indispensável para a posse da linguagem. Permitindo alcançar os atributos linguísticos da “fala”. Assim complementa Skliar (1999, p.97) “a Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam então uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.”

Posto isso, a língua portuguesa deve também ser adquirida na modalidade escrita pelos surdos com uma metodologia particular de segunda língua (L2), atendendo a distinção entre as duas línguas, respeitando as modalidades características de cada uma. O aprendizado da língua portuguesa harmoniza a comunicação para outros interlocutores, trazendo a aquisição de novos conhecimentos e aptidão para lidar com textos podendo estabelecer compreensão entre as duas línguas.

A obtenção da primeira língua (L1) propicia a aquisição da segunda língua (L2), como afirma Souza (1998):

[...] Exposto a Libras, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria, assim, garantido seu direito a uma língua de fato. A partir dela, o ensino do português (L2) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já vem ocorrendo de modo satisfatório (p. 58).

Com essa visão Laborit (1994) ressalta que:

Uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram “ontem” e “amanhã” na língua de sinais, quando consegui entender o seu significado, pude falar oralmente com mais facilidade, escrever essas palavras com mais facilidade! (p.163).

À vista disso, o bilinguismo é uma proposta que apresenta o uso de duas línguas. Obtém-se a língua de sinais como língua natural e parte-se dela para ensinar a 2ª língua. Desta forma para realizar esse bilinguismo é necessário a participação integral das duas línguas, o



que assegura a cognição e representa a posicionamento no processo de aprendizagem. Desta forma Goldfeld ( 2002) afirma:

[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. ( p. 42)

A Língua Portuguesa não tem como objetivo a oralização, mas promover uma melhor relação com o mundo, trazendo ao sujeito surdo a alternativa à uma doutrina formal e fonte de informação da cultura ouvinte, na qual o surdo também está incluso.

Portanto, o emprego de uma abordagem que beneficie o uso de recursos visuais, não exclusivamente da língua de sinais, mas de textos que circulam em um corpo social, pode se realçar a eficiência no processo de aprendizagem da segunda língua para surdos. Porém é preciso atentar-se como afirma Fernandes (2006):

O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento para apropriação pelos surdos. Dessa forma, é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras (...). A aceitação dessa premissa traz algumas consequências para o processo educacional que merecem reflexão (p. 135)

Por conseguinte o conhecimento e o bom emprego desses conceitos na educação linguística e conseqüentemente social é formidável para que o surdo se torne bilíngue. O aprendizado e o desenvolvimento ocorrem de forma mais eficaz e essa conquista se torna importantíssima na valorização do sujeito surdo.

## 5. LITERATURA SURDA

A Literatura surda se apresenta a partir de histórias contadas por intermédio de sinais ou outras configurações adaptáveis a cultura dessa comunidade, consolidando o surdo como parte de um corpo social. Como alega Karnopp (2010):

A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (p.161).

Quando falamos em literatura surda não se fala em um termo isolado, Mas sim em um leque cultural propagado por meio de vários gêneros textuais. Desta forma essa literatura é um artefato cultural, pois se fundamenta em referir-se o surdo, buscando destacar aspectos socioculturais da comunidade na qual está posto. Assim faz-se menção a Strobel (2008):

A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. Karnopp faz referência a respeito desse artefato cultural: “[...]utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa [...]” (p. 56).

Diversos artefatos são gerados com o propósito de dar sustentação em discursos sobre os surdos. Em destaque temos a literatura surda que está patente em distintos contextos sociais. A mesma tem sido focalizada em pesquisas no âmbito escolar, de modo que sejam analisadas a sua inserção e divulgação.

Para que isto não fique perdido em meio ao tempo, há transformações, passam por processos para atingir uma maior dimensão em relação ao público alvo. Nesse âmbito podemos classifica-las em três tipos: as adaptações, as traduções e as criações.

O primeiro caso seria as adaptações para Libras, que são obras adaptadas linguisticamente, culturalmente e socialmente da cultura ouvinte para o ambiente do surdo. Assim, trago Mourão (2012) afirmando que: “[...] adaptação de histórias ou de contos de fadas que existem há anos. Em todos esses livros, os personagens principais são surdos e o enredo da história tem transformações para se adaptar à cultura surda. (p. 3). Desta forma essas adaptações tem o intuito de empoderar a comunidade surda, valorizando a língua, no caso a Libras, a cultura surda e seus aspectos.

Ainda com Mourão (2012) a literatura surda na perspectiva da tradução “caracterizam-se como traduções para a Libras de clássicos da literatura. Tais materiais contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços, já que são traduzidos para a língua utilizada pela comunidade surda” (p.03). Portanto nessa concepção essas histórias são disponibilizadas em DVDs e fazem o uso de tradutores e interpretes de língua de sinais.

E por fim há também histórias criadas, que são “textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam na comunidade surda” (MOURÃO, 2012, p. 4). A comunidade surda faz o uso desse recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores e registrar suas lutas.

Estes pontos marcam a literatura surda e por meio deles se comprovam uma melhor acessibilidade e inclusão do sujeito surdo podendo focalizar também nos processos de aquisição da sua segunda língua, com distintos gêneros textuais, pois estes dão subsídios para prática letrada.

Portanto, ao decidir trabalhar com gêneros, implica fazer uma pré-seleção e abordagens acerca do objetivo que se deseja alcançar, ainda por cima, propiciar um encontro com a realidade social, para que o aprendizado se materialize em forma de uso, conforme sua realidade.

Neste viés, trago Marcushi (2005), conceituando os gêneros textuais como:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita. (MARCUSHI, 2005, p. 19)

Percebe-se então as múltiplas faces dos gêneros que podem se adequar a realidade social do aluno, por isto, eles podem ser dinâmicos, flexíveis e produzir efeito de sentido. Tendo em vista o leque de possibilidades nos quais os gêneros estão inseridos, sua variedade abre espaço para o trabalho dos mais diversificados temas, sempre atribuindo-lhes o valor social, para que se efetive o letramento.

## **6. O GÊNERO FÁBULA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO AO SURDO**

A fábula é um gênero textual que pertence ao campo ficcional que por muito tempo e ainda hoje desempenha um papel importantíssimo como suporte na difusão de conhecimentos catalogados aos bons costumes e à moral.

De acordo com Bagno (2006):

“a fábula é um gênero literário antigüíssimo que perpetua em praticamente todas as culturas humanas, em todos os períodos históricos. O caráter universal da fábula se deve, sem qualquer dúvida, à sua estreita ligação com a sabedoria popular, pois esta é uma pequena narrativa que serve para elucidar algum vício ou alguma virtude, e terminando, geralmente, com uma lição de moral.” (p.51)

Pode ser considerada mais do que uma narrativa moralista, pois outra de sua característica é apresentar personagens, na maioria das vezes, animais, objetos ou criaturas imaginárias que se constituem alegoricamente com traços negativos. Como acrescenta Abílio e Mattos (2006) “Seus personagens são animais que assumem comportamento humano,

mostrando questões relacionadas às relações éticas, políticas ou questões de comportamento.”  
(p.86)

Partindo desse princípio a fábula narrada em Libras associada ao texto escrito, por se tratar de uma narrativa pequena e totalmente lúdica pode-se ser usada numa estratégia de ensino contextualizada e que seja significativa na aprendizagem do surdo. Além de estar diretamente ligada a tudo que abrange a língua, isto é, ser condizente para ensinar/compreender tanto sua primeira língua, a Libras, como a segunda língua, a Língua Portuguesa na variante da leitura e escrita, uma vez que se trata de um texto que circula na sociedade que possui uma função e forma própria, o que contribui para efetivação do letramento.

[...] esta recomendação é totalmente pertinente em se tratando da pedagogia do português para surdos, apesar de esta ter estatuto de segunda língua. Por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes textos como recurso didático, tanto para atividade de leitura como para a de produção. (SALLES, 2004b, p. 38-39).

Nesse sentido o surdo tem muita dificuldade na execução da leitura, na interpretação e na produção textual, a instrução a partir desse gênero vem cooperar para esse ensino contextualizado, com os subsídios que auxiliam nas principais adversidades do aluno surdo, possibilitando a vivência do texto ajustada a sua função, lhe trazendo a interação com sua realidade social.

A fábula contém um rico acervo que evidencia a existência de linhas negativas e positivas, que são características gerais de uma comunidade. Trazendo a percepção do que é intitulado ruim ou bom, o que leva o surdo a refletir e entender sobre o tema, o que pode trazer soluções próprias diante dos casos, e até criar novos significados para a moral da história.

Como exemplo desse gênero temos “A cigarra surda e as formigas”, que foi escrita por duas professoras de surdos, uma ouvinte e a outra surda, e apresentam a temática acerca da importância da amizade entre surdos e ouvintes tendo como moral da história a seguinte frase “Amiguinhos precisamos respeitar as diferenças” (OLIVEIRA; BOLDO, s.d.).

Nesta visão, a fábula sinalizada, por meio da caracterização dos personagens e da relação interlocutiva que ela possui, traz condições metodológicas para que o surdo instale conhecimentos significantes permitindo o trabalho com o fantasioso e suscetível para formar relações. Assim oportunizando a representação teatral, o que pode promover a edificação de sentido para o texto e a interação entre os envolvidos.

A leitura desse gênero tanto em libras como escrita, não só estimula a fantasia, mas motiva a ampliação de competências leitoras para aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa e a concretização da Libras, permitindo a pessoa surda maior decodificação das palavras, extensão dos seus conhecimentos, melhor interpretação e melhor entendimento dos significados das palavras.

Por fim, o contato com o gênero fábula em libras, que pertence a literatura surda pode modificar a realidade do indivíduo surdo, viabilizando maior reflexão sobre o real. O texto literário motiva o surdo a propagar suas emoções, estabelece afinidade com sua comunidade e cultura seja ela por meio das adaptações, as traduções ou as criações, pois ele se identifica com fatos ficcionais, como afirma Rosa (2006) “Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez (p. 58).

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Perante esse exposto estabelecer a compreensão sobre o papel do letramento, é definir estratégias a serem pensadas enquanto a seres pensantes, indivíduos que formam a educação e o futuro do nosso país. Antes de tudo, estabelecer a leitura e escrita. é fundamental para que a partir disto, o processo letrado comece a acontecer pois, desenvolvida essas habilidades, sua materialização e obstrução de sentido fluirá.

O sujeito professor, enquanto agente de letramento deve possibilitar o percurso do sujeito surdo sobre esse caminho, buscando sempre desempenhar atividades que tenham uma carga social, para que se efetive o senso comum do aluno, e utilize dos seus conhecimentos prévios, como também, materialize os aprendizados adquiridos para utilizar no seu meio social.

A utilização do gênero fábula para a prática de letramento, permite um leque de possibilidades, pois ao mesmo tempo em que incentiva a prática da leitura e escrita, permite adequar essas práticas, a realidade social e cognitiva do surdo. Promover uma leitura e escrita eficiente, com base no seu uso social, torna o aprendizado mais concreto e determina a união da realidade, as diversas possibilidades estabelecidas em sala de aula.

Nesta perspectiva, é fundamental promover um encontro entre os conteúdos programáticos, adequando-os a uma realidade social para que haja de fato o que chama-se de conhecimento letrado. De modo que, o letramento e as práticas sociais se efetivam de acordo

com os conhecimentos obtidos, que se materializam ou se efetivam como resultado final, ou seja, o que se aprende é utilizado e posto em prática fora da sala de aula, e trazendo a pessoa surda uma forma de inclusão.

## 8 REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; MATTOS, Margareth Silva de. **Letramento e Leitura da Literatura**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAGNO, Marcos. **Fábulas Fabulosas**. In: Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Letramento na educação bilíngue de surdos**. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de (orgs.). Letramento: **referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. Ano 19, p. 155-174, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LABORIT, E. O vôo da Gaivota. Ed Best Seller, São Paulo, 1994.

LIMA, Marisa Dias. **A importância da LIBRAS na escolarização dos surdos.** Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Patos de Minas. 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In.: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.**(12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MOURÃO, C.H.N. **Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais.** IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul, 2012.

OLIVEIRA, Carmem; BOLDO, Jaqueline. **A Cigarra Surda e as Formigas.** Erechim: Corag, s.d.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. Metodologia da pesquisa: **abordagem teórico-prática.** 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 2000.

ROSA, F. Literatura Surda: **Criação e Produção de Imagens e Textos.** © ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Português para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004b.

SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 270p. v.2.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Editora Unesp, 1998.

STOKOE Jr., W. C. Sign Language Structure: **an outline of the visual communication systems of the American deaf.***Studies in Linguistics:* Occasional Papers, Buffalo, n. 8, 1960.

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





**I SINEIL**  
*I Simpósio Nacional  
 de Educação Inclusiva  
 e Linguagem*

**26 e 27**  
**JANEIRO**  
**2018**

**CCHLA**  
**UFPB**  
 Em João  
 Pessoa, PB

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EXECUTORA E TUTORA VIRTUAL DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EaD**

Renata Dantas do Nascimento  
 Universidade Federal Rural de Pernambuco( tutor EAD)  
 Renatadantas17@gmail.com  
 Eixo: 2- GT: 3

### **RESUMO**

Este trabalho consiste relatar como foi possível contribuir na prática pedagógica e experiências inclusivas de alunos dos cursos de licenciatura EaD da Universidade Federal Rural de Pernambuco com a disciplina de LIBRAS. Sou formada em Pedagogia e especialista em Educação Inclusiva e Coordenação Pedagógica pela. Presto tutoria EaD na Universidade Federal Rural de Pernambuco nos cursos de Licenciatura, na disciplina de Libras e sou intérprete de Libras. O principal objetivo fazer esse relato, foi a possibilidade de poder contribuir diretamente na formação de futuros docentes, e essa tem sido uma das melhores experiências que tive ao longo desses anos, pois permite que possamos vislumbrar a atuação de alguns profissionais na educação de surdos, ainda tão deficitária no Brasil. Para cada licenciatura, tive que elaborar estratégias diferentes de ensino da língua de sinais juntamente com a equipe de tutores e professores que dividem o mesmo Ambiente Virtual de Aprendizagem e nos encontros presenciais da disciplina. O intuito desse trabalho e exemplificar como o trabalho com a disciplina de Libras se torna tão desafiador quando trabalhado com formação de docentes nas áreas de Humanas e Exatas e quais foram as estratégias utilizadas para a fomentação do trabalho pedagógico com estudantes de licenciatura e a aprendizagem e acessibilidade de seus futuros alunos surdos.

**Palavras- chave:** Aprendizagem. Formação Docente. Libras. Tutora virtual.



## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Relatar as estratégias para o ensino da LIBRAS nos cursos de licenciatura EaD, para a fomentação da formação docente no processo inclusivo de alunos surdos;

### **Objetivos Específicos**

- Contribuir para a formação docente;
- Fomentar o trabalho pedagógico como tutora virtual da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Física da UFRPE.

## **JUSTIFICATIVA**

Este trabalho justifica-se na proposta estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que passou pela última atualização no Decreto 5622/05 que trata sobre a Educação a Distância(EaD) no ensino superior.A LDB também rege o Decreto nº 5.626/05 é referencia de requisitos legais de acessibilidade, valendo reafirmar que a disciplina de Libras é obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Trata-se de um relato de experiência como Tutora Virtual e professora executora colaboradora da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

O intuito desta apreciação, é expor as estratégias utilizadas para o ensino da Língua de Sinais Brasileira nas turmas de humanas e exatas, relatando os entraves e avanços obtidos pelos alunos e a fomentação do trabalho pedagógico para o processo de inclusão dos futuros alunos surdos provenientes da formação de docentes com a referida disciplina, tanto no meio tecnológico, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA, quanto nos encontros presenciais.

## **RELEVÂNCIA**

Desde abril de 2017 tenho trabalhado como tutora na referida instituição de ensino. Inicialmente não tive dificuldades com a turma do 4º período de Pedagogia, que aceitou o desafio de educar alunos surdos sem muitas objeções. Como pontapé inicial, foi estudada a história da educação dos surdos, as leis que regulamentam a Libras, a sua gramática e alguns sinalários. Sempre no contexto das aulas e nos fóruns virtuais para esclarecimento de dúvidas, era trabalhado as questões atitudinais que os surdos enfrentam em seu dia a dia,

através de vídeos e depoimentos de surdos. Aos alunos desta turma foi proposto como método avaliativo, a contação de histórias infantis em LIBRAS, onde ficou a critério dos grupos definirem qual história contariam. O resultado foi satisfatório, visto que os alunos buscaram fontes e se dedicaram em suas avaliações. O *feedback* foi positivo, visto que alguns já exerciam o magistério em suas cidades.

Na turma do 4º período da licenciatura em Física, me vi desafiada a contribuir na formação daqueles professores e quebrar diversas barreiras atitudinais. A turma era em sua totalidade composta por homens, e nenhum deles tinha experiência com regência de aula. Demonstravam apatia pela disciplina e relataram que só queriam tirar nota satisfatória para serem aprovados, pois estavam preocupados com as disciplinas específicas de sua formação. A turma era minúscula porém extremamente críticos e alguns até preconceituosos.

## **EXPLANAÇÃO DO ARCABOUÇO TEÓRICO**

O ensino da Libras nos cursos de Licenciatura tem impulsionado a inclusão social dos surdos em espaços escolares, possibilitando o desenvolvimento linguístico intelectual e social de seus usuários, conforme ROSSI(2010).

No tangente a Educação a distância, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Internet, tem sido ferramentas fundamentais, pois atuam como facilitadores na aprendizagem, otimizando o estudo e a comunicação, que podem ser manifestadas através de canais como fóruns, serviços de mensagem instantânea, *e-mails*, vídeos e áudios, dentre outros. MOREIRA(2011).

Sabendo que segundo Rossi(2010) o sujeito surdo foi inferiorizado por muito tempo, por não se comunicar da mesma forma que os ouvintes, tendo que só tardiamente vê sua língua ser reconhecida como meio legal e adquirido de comunicação. A estratégia foi mostrar que o aluno surdo não é uma tábua vazia, que este é dotado de cognição e que sua língua é reconhecida nacionalmente e possui gramática própria. No final das avaliações pude perceber a quebra de alguns estigmas e conceitos, pois perceberam através da interdisciplinaridade, que temos limitações a alguns tipos de sons, fazendo os mesmos perceberem que suas audições podem sofrer influência do meio em que vivem e ao nível de decibéis ao qual estão expostos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

-Aspectos positivos:

- ✓ Em Pedagogia: a maioria tinha ou já teve contato com alunos surdos e mostraram-se receptivos com a disciplina e a execução das atividades propostas tanto no AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem como presencialmente, além da participação das discussões através dos fóruns de dúvidas virtuais. Fizeram excelentes apresentações de contação de histórias para crianças em LIBRAS.
- ✓ Em Física, os alunos desenvolveram a datilografia e as objeções com relação aos conteúdos acaloravam as discussões acadêmicas nos fóruns, instigando os mesmos a buscarem fontes e referências para defesa de suas ideias.

-Aspectos Negativos:

- ✓ Em Pedagogia: Não questionavam os conteúdos.
- ✓ Em Física: A disciplina não teve muita receptividade dizendo que o professor de ensino fundamental II e Médio, não conseguem manter um ambiente inclusivo em suas salas de aula.

## CONCLUSÃO

Diante da experiência vivida com futuros discentes de licenciatura em Pedagogia e Física, constatou-se uma preocupação maior pelos educadores responsáveis pela educação infantil ensino fundamental 1, mostraram maior aceitação pela disciplina e pelo processo inclusivo, porém os licenciados na área de natureza exata, que atuam no ensino fundamental II e ensino médio, mesmo apáticos a disciplina de LIBRAS, mostraram-se ávidos pela pesquisa, me surpreendendo com as questões norteadoras dos fóruns virtuais.

Saliento essas considerações finais, afirmando o compromisso que ambas as licenciaturas tiveram com a execução da disciplina, porém fica evidente que há maior comprometimento na práxis com alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

MOREIRA, Jonathan Rosa. **Usabilidade, Acessibilidade e Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/13.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2018.

ROSSI, Renata Aparecida. **A Libras como disciplina do ensino superior**. Revista de Educação, vol. 13, nº 15. Ano 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto alegre. Artes Médicas, 1997

BRASIL. Decreto 5622 de 25 de maio de 2017. **Regulamentação da Educação a distância**. Brasília, DF, maio 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Língua de sinais**. Brasília, DF, Dezembro 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Legislação Federal.



# I SINEIL

*I Simpósio Nacional  
de Educação Inclusiva  
e Linguagem*

## *Anais*

*Comunicações e Pôsteres*

ISBN 978-85-8043-675-4



9 788580 436754