

Inclusão e Educação 2

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 2 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-030-8

DOI 10.22533/at.ed.308191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Braille
(Sistema de escrita). I. Machado, Danielle H. A. II. Cazini, Janaína.
III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu II volume, com 19 capítulos, apresentam estudos sobre Pessoas Cegas, Sistema Braille, Pessoas Surdas, Sistema de LIBRAS e as novas tecnologias aplicadas na educação para estimular e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desse público.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Porém, somente em 2001 com a Resolução n2 e o Parecer n9 que se evidencia como esse processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência deve ser feito, fomentando uma comoção em todos as esferas educacionais como o currículo escolar, formação de docentes e didática de ensino.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume II é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que possuem deficiência visual (cego) e deficiência auditiva (surdo) trazendo artigos que abordam: experiências do ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, desde as séries iniciais até a o ensino universitário que obtiveram sucessos apesar dos desafios encontrados; a mediação pedagógica como força motriz de transformação educacional e a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar o aprendizado do discente cego ou surdo.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores a pratica da educação inclusiva ao desenvolvimento de instrumentos metodológicos, tecnológicos, educacionais que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONCEPÇÃO DOS CEGOS SOBRE O ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	
<i>Eliane Maria Dias</i>	
<i>Francileide Batista de Almeida Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915011	
CAPÍTULO 2	13
BAIXA VISÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NA “AMPLIAÇÃO” DOS SABERES	
<i>Eurides Bom im de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915012	
CAPÍTULO 3	23
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DIANTE DE ALUNOS CEGOS NA UNIVERSIDADE	
<i>Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins</i>	
<i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915013	
CAPÍTULO 4	34
O ENSINO DE BIOLOGIA PARA DEFICIENTES VISUAIS DO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE: EXPLICANDO EMBRIOLOGIA HUMANA COM A VOZ, ARGILA E AS MÃOS	
<i>Álisson Emmanuel Franco Alves</i>	
<i>Jessica Maria Florencio de Oliveira</i>	
<i>Mayla Aracelli Araujo Dantas</i>	
<i>Elizabeth de Lourdes Bronzeado Krkoska</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915014	
CAPÍTULO 5	46
EMPRESTA SUA VOZ? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA	
<i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i>	
<i>George Pimentel Fernandes</i>	
<i>Maria José Chaves</i>	
<i>Ana Patrícia Silveira</i>	
<i>Luiza Valdevino Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915015	
CAPÍTULO 6	54
O OLHAR DO OUTRO SOBRE A DIFERENÇA SURDA: REPRESENTAÇÃO SOBRE OS SURDOS E A SURDEZ	
<i>Francisco Uélison da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915016	
CAPÍTULO 7	65
ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS	
<i>Francyllayans Karla da Silva Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3081915017	

CAPÍTULO 8 72

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Wilma Pastor de Andrade Sousa

Antonio Carlos Cardoso

Keyla Maria Santana da Silva

Lindilene Maria de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3081915018

CAPÍTULO 9 80

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos

Andreza Cristina Santos de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.3081915019

CAPÍTULO 10 90

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: AVANÇOS E DESAFIOS

Giovana Parente Negrão

Allan Rocha Damasceno

DOI 10.22533/at.ed.30819150110

CAPÍTULO 11 104

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DE TERESINA – PIAUÍ

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Camélia Sheila Soares Borges Araújo

DOI 10.22533/at.ed.30819150111

CAPÍTULO 12 119

O ENSINO HÍBRIDO COMO ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Rejane do Nascimento da Silva

DOI 10.22533/at.ed.30819150112

CAPÍTULO 13 125

A CONTAÇÃO, OS OUVINTES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERFACES DE UM ENSAIO INCLUSIVO

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Francileide Batista de Almeida Vieira

DOI 10.22533/at.ed.30819150113

CAPÍTULO 14 134

FERRAMENTAS DE INCLUSÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE DIAGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA PARA ALUNOS CEGOS E SURDOS

Laís Perpetuo Perovano

Amanda Bobbio Pontara

Ana Nery Furlan Mendes

DOI 10.22533/at.ed.30819150114

CAPÍTULO 15 145

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Ana Claudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.30819150115

CAPÍTULO 16 157

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Márcia Verônica Costa Miranda

Ruan dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.30819150116

CAPÍTULO 17 169

TECNOLOGIA ASSISTIVA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

Josenilde Oliveira Pereira

Thelma Helena Costa Chahini

DOI 10.22533/at.ed.30819150117

CAPÍTULO 18 180

LÍNGUA DE SINAIS E IMPLANTE COCLEAR: O PONTO DE VISTA DE PESQUISADORES

Ana Cláudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.30819150118

CAPÍTULO 19 188

EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fábio Soares da Costa

Janete de Páscoa Rodrigues

Ana Carolina Brandão Verissimo

Andreia Mendes dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.30819150119

SOBRE AS ORGANIZADORAS 203

A CONCEPÇÃO DOS CEGOS SOBRE O ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Eliane Maria Dias

Centro de Apoio ao Deficiente Visual – C.A.D.V.
Mossoró-RN

Francileide Batista de Almeida Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRN Caicó/RN

RESUMO: O advento das novas tecnologias digitais com leitores de tela trouxe relevada contribuição para o avanço na educação das pessoas cegas. Por conseguinte, o sistema Braille, que também representou um avanço na época de sua engenhosa criação, possibilitando o acesso direto à leitura e escrita de pessoas cegas por meio da utilização do tato, enfrenta certa “crise” na atualidade. Diante disso, esse trabalho tem como objetivo analisar as concepções de pessoas cegas sobre o ensino do Sistema Braille no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação. Nosso embasamento teórico parte dos seguintes autores: Fredric Schroeder (1996), Lemos (1999), Oliva (2000), Marcuschi (2001), Belarmino (2001), Brasil (2003), Ochaíta e Espinosa (2004), Siaulys (2004), Almeida (2005), Vygotsky *apud* Sacks, (2006), Martins (2014), além de outros autores e documentos que abordam a referida temática. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa, por meio da realização de um questionário

com seis pessoas cegas que já concluíram o ensino superior. A pesquisa oportunizou-nos o conhecimento de que, do ponto de vista de pessoas cegas e dos autores, é necessário que seja reavaliado o uso do Braille e das novas tecnologias promovendo um equilíbrio. Ficou claro que elas não devem ser substitutivas do Braille, mas complementares. Tendo em vista que todas as estratégias e recursos utilizados apresentam limitações em determinadas situações, faz-se necessária a existência de um leque de oportunidades para que as pessoas cegas possam se comunicar, obter informações, ter acesso ao conhecimento, ser incluídas na sociedade e exercer, efetivamente, a cidadania. **PALAVRAS-CHAVE:** Pessoas Cegas, Sistema Braille, Novas tecnologias.

ABSTRACT: The advent of new digital technologies with screen readers brought in relief contribution to the advancement in the education of blind people . Therefore, the Braille system which also represented a breakthrough at the time of his ingenious creation, enabling direct access to reading and writing of blind people through the use of touch, faces certain “crisis” today. Therefore, this study aims to analyze the blind conceptions on the teaching of the Braille system in the context of new information and communication Technologies. Our theoretical background is based on Fredric

Schroeder (1996), Lemos (1999), Oliva (2000), Marcuschi (2001), Belarmino (2001), Brazil (2003), Ochaíta and Espinosa (2004), Siauly, Almeida (2005), Vygotsky apud Sacks, (2006), Martins (2014), in addition to other authors and documents that approach the said theme. The methodology used was qualitative research, by means of a questionnaire with six blind people who had already completed higher education. The research provided us with the knowledge that, from the point of view of blind people and authors, it needs to be re-evaluated the use of Braille and new technologies promoting a balance. It was clear that they should not be substitutive Braille, but complementary. Considering that all the strategies and resources used have limitations in certain situations, it is necessary the existence of a range of opportunities for blind people can communicate, obtain information, have access to knowledge, be included in society and effectively exercise citizenship.

KEYWORDS: Blind People, Braille System, New Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados relacionados à pesquisa intitulada “A Concepção de Pessoas Cegas sobre o Ensino do Sistema Braille no Contexto das Novas Tecnologias”. Trata-se de uma discussão pertinente, considerando o desafio da inclusão dessas pessoas no processo de aprendizagem e dos recursos utilizados na vida acadêmica. O interesse pelo estudo partiu do fato de atuarmos na área como professoras, de percebermos a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre o uso de ferramentas que permitem o acesso ao conhecimento, de contribuirmos para a efetivação da inclusão e de dar voz aos cegos, oportunizando a difusão dessa temática por meio desta pesquisa, visto que, são cidadãos que vivenciaram e superaram muitos desafios na trajetória educacional.

Para tanto, temos como objetivos: analisar as concepções de pessoas cegas sobre o ensino do Sistema Braille no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação; conhecer as dificuldades e desafios enfrentados por pessoas cegas na trajetória educacional; investigar a contribuição do uso do Braille para o processo de leitura e escrita da pessoa cega e para a sua inclusão em diferentes espaços; Compreender de que modo as novas tecnologias da informação e comunicação interferem no uso do Braille por pessoas cegas.

Nosso embasamento teórico parte dos seguintes autores: Martins (2014), Marcuschi (2001), Lemos (1999), Oliva (200), Castro *apud* Silva (2008), Siauly (2004), Ochaíta e Espinosa (2004), Brasil (2003), Almeida (2005), , Fontes *apud* Silva (2011), Vygotsky *apud* Sacks, (2006), Belarmino (2001), Fredric Schroeder (1996) entre outros, que tratam do processo de aprendizagem de leitura e escrita; de definição sobre a cegueira e uso dos sentidos remanescentes; dos meios utilizados para o acesso ao conhecimento; de abordagens sobre o desenvolvimento das pessoas cegas; do processo de inclusão social e educacional, a contextualização da discussão sobre o

avanço das novas tecnologias.

Vale ressaltar, que, ao longo das eras, as pessoas cegas foram privadas de se comunicarem devido à falta de um sistema adequado. A sua comunicação restringia-se à transmissão de conhecimentos por meio da oralidade - o que permitia sua participação na vida intelectual e política. A palavra dita prevalecia na transmissão cultural no contexto grego (MARTINS, 2014). A palavra escrita, no entanto, era limitada devido à falta de um sistema que possibilitasse tal realização.

Para Marcuschi (2001) e Lemos (1999), as habilidades de falar e escrever, ouvir e ler são desenvolvidas por indivíduos que tiveram a oportunidade de aprender a escrita, e reforça que a aprendizagem de leitura e escrita são práticas sociais fundamentais para a participação social e efetiva, para o exercício da habilidade de expressar pontos de vista, produzir conhecimentos e abertura a novas perspectivas.

Na tentativa de se ensinar os cegos a ler, vários métodos e recursos foram testados, como: a gravação em relevo de letras e caracteres em madeira ou metal; sistemas de nós e pontos em cordas; caracteres recortados em papel e a utilização de alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas. Todavia, o acesso a esses recursos e métodos era somente possível àquelas pessoas de maior poder aquisitivo, e limitavam-se à leitura de textos curtos. Essas tentativas estavam relacionadas somente à leitura, A escrita, portanto, estava totalmente vedada a esses indivíduos (CASTRO apud SILVA, 2008, p. 53).

Todavia, no ano de em 1825, foi criado pelo jovem cego francês, Louis Braille, o Sistema Braille que se trata de um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos. Um método eficaz que permitiu a comunicação pela escrita individual e universal, utilizado por pessoas cegas utilizando o tato. O referido sistema recebeu este nome em homenagem ao seu criador. Com referência a esse sistema, Siaulyš (2004, p. 5) relata que

Louis Braille apresentou o “Sistema de Escrita Braille” combinando seis pontos em relevo, distribuídos em duas colunas verticais paralelas, com a disposição de três pontos em cada uma delas e indicados pela numeração dos pontos 1, 2 e 3 (primeira coluna) e 4, 5 e 6 (segunda coluna), formando a cela ou célula braille, denominado também Sinal fundamental. A partir da combinação de pontos desse sinal fundamental, 63 pontos derivados são construídos permitindo assim a representação de sinais literais, matemáticos, da química e da física, musicais, bem como os da informática.

Trata-se, portanto, de um sistema de escrita e leitura em relevo por meio do tato. Para a escrita em braille, utiliza-se a reglete, o punção, papel peso 40 kg; a máquina de datilografia perkins brailleur e, para a impressão de textos ou livros em braille, é utilizado o computador (com o programa Braille Fácil) acoplado a uma impressora em braille. O processo de leitura é realizado letra a letra, pelo dedo indicador da mão dominante, não sendo possível dar saltos ou movimentos diagonais que são realizados

pela leitura visual (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004). Conforme Lemos (1999, p. 1), a “[...] palavra escrita em braile significa para a pessoa cega o que a palavra em tinta significa para a pessoa que vê”.

No contexto atual, com o advento das novas tecnologias da comunicação e da Informação, por meio de leitores de tela (DOSVOX, JAWS e outros) mais possibilidades de acesso ao conhecimento surgiram e o livro, com sua multiplicidade de formas de acesso a todos os indivíduos, ampliou seu alcance também para as pessoas cegas.

O incentivo à leitura, à promoção do hábito de ler e do acesso ao livro teve grande impulso com as diretrizes da Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, também denominada de Lei do Livro, de 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003). Assim, compreende-se que

[...] o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2003).

Embora Almeida (2005) ressalte que, diferentemente da criança vidente, que incorpora os hábitos de leitura e escrita desde cedo, assistematicamente, por meio do acesso visual às muitas possibilidades de escrita nos jornais, revistas, rótulos diversos, brinquedos etc., a criança cega, no entanto, demora a entrar nesse universo, visto que o Sistema Braille não faz parte do dia a dia dela, ou seja, não é um objeto socialmente estabelecido antes da fase escolar, o que, certamente, pode trazer prejuízos no processo de alfabetização.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa por meio da realização de um questionário disponibilizado para 06 (seis) pessoas cegas que residem nas seguintes cidades: em Mossoró (03); Recife –PE (01); Pau dos Ferros (01) e Apodi-RN (01). Destes, apenas o que reside em Pau dos ferros não foi nosso aluno. Todos eles já concluíram o ensino superior, sendo este foi um dos critérios para a escolha. Outro critério adotado foi o fato de, na trajetória educacional, terem utilizado o Sistema Braille e outras tecnologias de acesso ao conhecimento utilizando softwares com leitores de tela. A faixa etária deles compreende as idades entre 26 e 50 anos.

Para a coleta de dados, foram realizados contatos telefônicos e por meio de endereços eletrônicos a fim de solicitarmos a participação e contribuição na pesquisa. Após a disponibilização e manifestação do interesse de todos eles, foram enviados os questionários contendo questões referentes à referida temática sobre o ensino do Sistema Braille no contexto das novas tecnologias.

Considerando a valorização da voz dos cegos quando à temática da pesquisa, serão evocados, também, dentre os referenciais teóricos, autores cegos, tendo em vista que são pessoas que têm maior propriedade para responder-nos quanto à questão em foco.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes da pesquisa demonstraram significativo interesse em colaborar e disponibilizaram-se, prontamente, para responderem aos questionamentos. Das questões respondidas, solicitamos aquelas mais específicas e que atenderam mais especificamente à temática em estudo.

Iniciamos perguntando sobre a **causa e momento do surgimento da cegueira**, visto que, consideramos sobremodo pertinente essa informação. Obtivemos as seguintes respostas: deslocamento de retina, aos 11 anos no olho direito e, aos 13, no olho esquerdo; glaucoma, na infância; glaucoma congênito; cegueira hereditária; acidente automobilístico, aos 18 anos; retinoblastoma bilateral na infância (bebê).

Inicialmente, precisamos compreender que a cegueira trata-se de uma limitação perceptiva, sendo considerada, portanto, uma deficiência sensorial por consistir na ausência do funcionamento de um dos órgãos dos sentidos – a visão.

De acordo com o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea “c”, a pessoa é cega quando apresenta “[...] acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica” (BRASIL, 2004).

Convém ressaltar que a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. São várias as patologias que podem causar a deficiência visual congênita, como por exemplo: o glaucoma e a catarata, causadas pela rubéola ou por infecções; retinopatia da prematuridade, grau III, IV e V (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro ou por excesso de oxigênio na encubadora). Existem, também, outros fatores frequentes nas causas congênitas, que são: gestação precoce, desnutrição da gestante, drogas em geral, álcool e infecções durante a gravidez (rubéola, sífilis, AIDS, e toxoplasmose). A deficiência visual adquirida, portanto, pode ser causada por doenças como diabetes, deslocamento da retina, catarata, traumas oculares, outras patologias ou acidentes em geral.

Ficou claro que existe, dentre os participantes da pesquisa, pessoas com cegueira congênita, adquirida, hereditária. Cada experiência é singular. A aprendizagem do uso dos sentidos remanescentes traz grande contribuição para a que eles possam ver o mundo com perspectivas diferentes, mas veem. Nesse sentido, Fontes *apud* Silva et al (2011, p. 22), enfatiza que

A pessoa com deficiência visual adquire conhecimento de mundo e constrói sua subjetividade através dos sentidos remanescentes – tato, audição, paladar, além da convencionalidade da leitura e escrita, do sistema de leitura e escrita Braille,

ou de equipamento informatizados, assim como, através de recursos didáticos aplicados ou adaptados, de recursos ópticos como lupas, telulupas, entre outros.

Considerando todo o contexto familiar e social, cada um adquire sua subjetividade diante da deficiência na forma de ver o mundo e encarar a realidade na conquista da superação. E isso se dá, também, pelo uso dos sentidos remanescentes.

Em se tratando da questão sobre ***os maiores desafios enfrentados por eles na trajetória educacional e no relacionamento com seus professores e colegas em sala de aula***, de modo geral forma destacados: falta de material didático adaptado; a qualidade da Imagem escaneada do material adaptado não era boa; professores bastantes irredutíveis à aceitação de adaptar aula e que ignoravam a presença do aluno cego em sala; conseguir acompanhar os conteúdos, as atividades propostas e as atividades avaliativas em igualdade de oportunidade com os demais colegas; não tinha acesso a livros em formatos acessíveis e aos leitores de tela para computador, contava apenas com o sistema de gravação de aulas, uma máquina Braille, e o apoio desta colega como professora leitora e itinerante; contava com um grupo de colegas de sala que participavam e auxiliavam na leitura dos conteúdos e na realização de trabalhos; e um deles falou que sempre teve muita timidez, e isso, às vezes, dificultava a comunicação com colegas e professores.

Percebemos que, devido ao pouco acesso a materiais adaptados, eles buscaram outras estratégias de acesso aos conteúdos, contudo, isso não deve acomodar os professores no tocante à sua responsabilidade nesse processo. Reconhecemos, sim, que a mediação de professores e colegas de sala se torna imprescindível, visto que, essas barreiras não podem impedi-los ou desmotivá-los a prosseguirem em busca de suas realizações. Nessa perspectiva, vale lembrar que,

[...] para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade desse caminho [...] Essa singularidade transforma o negativo da deficiência no positivo da compensação (VYGOTSKY apud SACKS, 2006, p. 14).

Para Vygotsky, pessoas com cegueira podem se desenvolver como as pessoas que não tem deficiência, mas o fazem de outra forma, por outros meio e percursos. Os professores não podem ignorar a presença dos alunos cegos em sala de aula, e sim, devem reavaliar sua prática, sua metodologia e incluí-lo de forma efetiva, pois segundo a Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, é preciso garantir não somente o acesso, mas a permanência com participação e aprendizagem na escola. (BRASIL, 2015).

Conforme Lima (2006), vários alunos com deficiência testificam que uma das piores coisas que pode ocorrer em sala de aula é ter sua presença ignorada, ser deixado de lado, ou seja, quando os professores não têm expectativas em relação a ele.

Outra questão que pretende trazer contribuições para nossa discussão foi a

seguinte: Quais foram as metodologias e ferramentas/tecnologias utilizadas na realização de atividades acadêmicas? Eles destacaram a utilização de textos digitalizados (vistos em leitor de pdf); Scanner; textos enviados via e-mail; leitura das atividades em sala de aula e respondidas oralmente; leitura oral de algumas atividades avaliativas; confecção de gráficos e mapas em alto relevo; conteúdos foram transcritos para o Braille; Ajuda de colegas e/ou dos professores em apresentações com Datashow; computador; Nos anos iniciais dos estudos, utilizava bastante o braille; no ensino médio e em boa parte da faculdade, a leitura de pessoas (ledor); o leitor de tela de computador (Jaws), devido à necessidade de muitas leituras de livros, e a grande maioria são encontradas na internet em formato pdf; computador com leitores de tela; livros em áudio, gráficos e desenhos em alto relevo; utilização de gravador para gravar as aulas; usava uma pequena máquina Braille para escrever; fazia parceria com colegas para ler os livros; participava, atentamente e intensamente, das aulas; leitura dos materiais didáticos no PC e/ou por familiares ou colegas de sala.

É importante mencionarmos que, mesmo diante das singularidades de cada um, da época de aquisição da deficiência, das oportunidades que lhes foram dadas (ou não), são comuns as formas de acesso ao conhecimento. O apoio de colegas, professores e familiares nessa trajetória foram imprescindíveis. Obviamente, forma enfrentados desafios, todavia, não foram empecilhos para prosseguirem. No entanto, o pouco acesso a publicações nas áreas das graduações, conseqüentemente, levarão os alunos cegos a buscarem outros meios. A falta de produções em Braille e a facilidade de acesso à tecnologia digital faz dessa última uma ferramenta que se apresenta como um meio ou uma saída para essa situação, como nos mostra Sousa (2001, p. 2),

[...] a partir dessa nova ferramenta, muitos livros deixaram de ser impressos em Braille [...] retirando das pessoas cegas em todo o mundo, o direito à experiência direta com a leitura Braille e assim, com todas as informações que a mesma propicia ao leitor, do ponto de vista da gramática, da ortografia entre tantas outras de ordem mais subjetiva.

Questionados sobre o **ponto de vista deles em relação ao ensino do Sistema Braille no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação por meio de leitores de tela, e se uso das novas tecnologias contribuem para que ocorra a desbraillização**, os participantes da pesquisa - que serão identificados por algumas iniciais dos nomes deles e da graduação que concluíram - trouxeram a seguinte discussão:

Sim, pois com essa inovação dos leitores de tela as pessoas com deficiência visual, contudo a cegueira tende a oralizar e a ouvir, os leitores são mais rápidos do que a leitura em Braille só que é necessário entender que a leitura da pessoa cega é o Braille, só que seria necessário ter os dois para que a pessoa com deficiência visual escolher. (F.M. - História)

Não acredito nesta possibilidade, porque vejo que cada instrumento de

aprendizagem tem sua importância e seu momento adequado de uso. O braille é considerável seu uso na alfabetização, já as tecnologias de leituras com leitores de tela, tem uma grande importância em uma graduação, ou até mesmo no desenvolvimento da atividade como profissional. (J.N. – Direito)

Acho que na fase adulta a pessoa na trajetória do ensino médio e superior e na vida profissional é natural a desbrailização e que o cego priorize os leitores de tela, pois é inegável a infinita vantagem, benefícios, acessibilidade, e facilidades para a pessoa cega por meio do uso do computador, do leitor de tela e da internet, notadamente para o desenvolvimento da escrita e da leitura. (M.L.- Direito)

Acredito que sim. Há inúmeros cegos que iniciam a sua trajetória escolar sem se quer conhecer a escrita Braille ficando restritos a uma leitura intermediada com o uso do computador com leitores de tela estando assim distante da escrita física estabelecendo apenas uma relação virtual com essa importante ferramenta de acesso ao conhecimento. Nesse sentido concluo essa resposta dizendo que se a escrita é virtual a leitura torna-se também virtual e por esta razão é que defendo a escrita Braille, pois o distanciamento desse importante código escrito pode tornar o cego uma pessoa informada porém distante de um posicionamento crítico reflexivo. Acrescento ainda que essa desvinculação do cego com o método Braille superficializa o conhecimento assimilado, distanciando o cego da ortografia e de uma leitura que esteja focada na compreensão e na reflexão acerca do que se ler e escreve. (F.F.- Letras/Música)

Não, o que realmente desencadeia a “desbrailização” é um conjunto de fatores: alto custo dos equipamentos de produção de material em braille, tais como máquinas Perkins, impressoras braille, papel adequado a esses equipamentos, softwares de transcrição braille, etc, aliado ao alto custo da manutenção e conservação desses materiais, que requer cuidados especiais; número limitado de publicações em braille (mesmo em países ricos, só 1 a 5% dos livros à venda possuem formatos acessíveis), dependendo do título da obra em questão, a pessoa não encontrará sequer uma versão falada, e ainda que a encontre em braille, há a dificuldade em ter acesso a ela, seja por não estar disponível inteira ou por só existir em uma cidade distante da que a pessoa mora; códigos braille defasados, ambíguos e incompletos, que as mais das vezes, foram concebidos décadas atrás, onde o processo de transcrição era manual e demorado, acarretando em dificuldades no aprendizado dos mesmos, desmotivação em continuar usando o sistema, sem falar de que a adoção de um código novo muitas vezes demora anos ou sequer é posta a efeito por falta de um maior respeito ao sistema; a falsa ideia de que a palavra escrita é dispensável atualmente, não só em braille, mas na escrita ordinária também; falta de inovação tecnológica em equipamentos que poderiam ajudar na popularização do braille, como as linhas braille, que atualmente são muito caras, mesmo em países desenvolvidos (linhas braille existem desde os anos 80 e de lá pra cá pouca coisa mudou no mecanismo interno, o que gerou um oligopólio que está asfixiando a si mesmo); pouco caso de certos profissionais da educação em usar o sistema, achando mais conveniente dar ao aluno um audiolivro e esperar que ela se satisfaça com isso e não ligue para o braille; a própria má vontade da pessoa cega, que considera perda de tempo em aprender uma nova forma de leitura/escrita, seja por vergonha ou por puro preconceito. De maneira geral, esses são os principais fatores que causam a “desbrailização”. (W.B. – Letras/Espanhol)

O uso das novas tecnologias da informação pode sim contribuir para a desbrailização, se o cego de fato quiser realmente abandonar o seu sistema de leitura e escrita. Porém, em paralelo ao uso destas tecnologias, é conveniente que o aluno cego mantenha regularmente a leitura de algum material em braille para que não se perca o contato com o alfabeto e não tenha maiores dificuldades com a ortografia das palavras. (F.L. – Ciência da Computação)

Diante do exposto, percebemos que deve haver um certo equilíbrio de forma que um método não substitua o outro, e sim, complementem-se, ou seja, paralelamente, ambos precisam ser valorizados, visto que, é conveniente que o aluno cego mantenha regularmente a leitura de algum material em Braille para que não se perca o contato com a simbologia Braille, o alfabeto e demais caracteres e não tenha maiores dificuldades com a ortografia das palavras. Outrossim, devido a vários outros fatores que impossibilitem de usar apenas esse sistema, faz-se necessário e imprescindível o uso das novas tecnologias.

Nessa perspectiva, Martins (2014) ressalta que

[...] assiste-se a um crescente facilitismo no modo como as tecnologias informáticas têm sido recebidas, ao ponto de hoje se poder falar no perigo de uma “*desbrailização*”. As potencialidades das tecnologias deveriam, ao contrário, ser colocadas a serviço do braille como elementos complementares e adjuvantes, investidos em facilitar a disseminação de informação e da literacia - e não em proclamar sua desnecessidade.

O autor traz a reflexão de que as tecnologias devem estar a favor do sistema braille, ou seja, devem servi-lo. Na atualidade, já existem algumas alternativas para isso, mas não são tão disseminadas e, pela onerosidade, o caminho mais fácil para alguns tem sido deixar o Braille de lado. Para Sousa (2014),

A desbrailização, se vier a se realizar por completo, com toda a carga nefasta que acarretará, denunciará em alto-relevo o fracasso da gestão da tecnologia e de seu uso por sujeitos humanos. Evidenciará o desperdício ou o enfraquecimento de potencialidades que são fundamentais para a emancipação das pessoas, pessoas que, se têm uma deficiência.

Conforme Wittenstein e Pardee (1996), citados no relatório da Federação Nacional de Cegos (2009) - a maior e mais influente organização de associação de cegos nos estados unidos – 89,4 % dos professores de estudantes cegos concordam que a tecnologia deve ser usada como suplemento para o Braille, em vez de sua total substituição.

Numa pesquisa recente da federação, 500 entrevistados revelaram uma correlação entre a capacidade de ler Braille e um nível educacional mais elevado, uma maior probabilidade de emprego, e uma maior renda. Centenas de milhares de pessoas cegas consideram o Braille como uma indispensável ferramenta na sua educação, seu trabalho e suas vidas diárias. Nos corações e mentes dos cegos, nenhum sistema alternativo ou a nova tecnologia deve substituir o Braille. E, segundo Fredric Schroeder (1996), aqueles que recebem instrução Braille e usam o código de forma eficaz ganham um sentido de esperança e *empowerment*, ou seja, empoderamento, poder de tomar decisões, de ter autonomia.

Contudo, as estatísticas já apresentam certa crise quanto ao uso do Braille.

Ainda conforme a Federação citada, menos de 10% dos 1,3 milhões de pessoas que são legalmente cego nos Estados Unidos são leitores de Braille. Além disso, apenas 10 por cento das crianças cegas estão aprendendo o sistema. Nesse diapasão, Oliva (2000, p. 4) confirma:

Em 1968, 40% das crianças cegas deste país liam Braille, 45% liam caracteres ampliados e só 9% não liam nada. Hoje, menos de 10% das crianças legalmente consideradas cegas leem Braille e mais de 40% não leem nem Braille nem caracteres ampliados. Este problema reflete uma tendência perigosa: a iliteracia funcional de dezenas de milhares de crianças cegas.

Essa é uma realidade que se expande e traz preocupações e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem de pessoas cegas, tendo em vista que existem alguns fatores que colaboram com o declínio do uso desse sistema desde 1963 (MILLER, 2002), devido ao pouco conhecimento do Braille e métodos para ensiná-lo (SCHROEDER, 1989; STEPHENS, 1989), a atitudes negativas em relação Braille (Holbrook e Koenig, 1992; Rex, 1989), a uma maior confiança na saída de voz e tecnologia de impressão de ampliação. A falta de capacitação dos professores.

Outrossim, o fato de haver a controvérsia sobre a decisão de ensinar o Braille quando a criança tem resíduo visual, visto que, elas representam cerca de 85% da população total de crianças cegas (Holbrook e Koenig, 1992). Assistimos, ainda, a uma controvérsia quando vemos criações artísticas e etiquetas em braille, promoção de cursos e materias básicos para sua produção, e pouco incentivo para a alfabetização em braille nos processos de instrução geral, que parece estar perdendo em qualidade e importância.

Vemos, também, alguns fatores observados por Ochaíta e Espinosa (2004), em relação a algumas “desvantagens” do Braille, como o fato de a leitura ser realizada letra, não permitindo movimentos diagonais; de ser mais lenta e cansativa; o tamanho dos textos em Braille ocupa mais do que o dobro do texto em tinta, dentre outros. Os autores também reconhecem que a “[...] compreensão dos textos em Braille seja boa e similar à obtida pelos videntes com os mesmos níveis educacionais”. (pp. 166-167).

4 | CONCLUSÃO

Evidenciamos, diante da pesquisa realizada, que estamos em um momento de refletimos e amadurecermos quanto ao equilíbrio que precisa existir em relação ao uso do Braille e das novas tecnologias digitais. Nas discussões, vimos que ambos as formas de acesso aos conteúdos e à informação trazem considerados benefícios aos seus usuários, contudo, ficou explícita a preocupação de que um não substitui o outro, e sim, complementam-se.

Urge, no entanto, que seja promovida não somente a difusão do Sistema Braille por meio de cursos que apresentam suas técnicas de leitura e escrita, e sim, que sejam discutidas e analisadas a atual postura do professor e do aluno frente à realidade em que estamos inseridos para que se tenha um novo olhar sobre a crise em que se encontra na promoção da alfabetização em Braille e incentivo à leitura por esse método, mesmo nas séries iniciais. Que seja, também, promovido alternadamente, o uso do computador, complementando e auxiliando na aprendizagem, considerando quando e como isso deve ocorrer, de forma consciente.

Precisamos, portanto, ficar atentos para o fato de que em todos os meios surgem limitações e é preciso que sejam garantidas variadas possibilidades para que, somadas, promovam a efetiva inclusão das pessoas cegas e o acesso à aprendizagem na trajetória educacional e profissional contribuindo para a elevação da autonomia, autoconfiança e autoestima dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. S. **Alfabetização: uma reflexão necessária**. 2005. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=394#more>> Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

AMERICA. **The braille literacy crisis in américa. Facing the truth, Reversing the trend, empowering the blind. A Report to the nation by the National Federation of the blind**. Jernigan Institute, March, 2009. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=the+braille+literacy+crisis+in+america>> Acesso em: Ag. de 2016.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Lei nº 10753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro**. Brasília-DF, 30 de out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm> Acesso em 15/01/2016.

_____. Senado Federal. **Decreto nº. 5.296**, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº. 10.048 de 08 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em agosto de 2016.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Nº 13.146, sancionada em 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146->

SOUSA, Joana Belarmino de. **O sistema Braille 200 anos depois: apontamentos sobre sua longevidade na cultura**. In: (Revista) Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 92-103, nov. 2014.

_____. **As Novas Tecnologias e a “Desbrailização”: Mito ou Realidade?** Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni08.html>> Acesso em: 22 agosto de 2016.

HOLBROOK, M. C. and KOENIG, A. J. **Teaching Braille Reading to Students with Low Vision**. Journal of Visual Impairment & Blindness 86, no. 1 (Jan 1992): 44- 48

LEMOS, Edson Ribeiro et al. **Louis Braille: sua vida e seu sistema**. 2 ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1999.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez,

2001.

MARTINS, Bruno Sena. **A modernidade segundo Louis Braille**. In: (Revista) Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 11-22, nov. 2014.

MILLER, Sally. **Practice Makes Perfect**. *Future Reflections* 21, no. 2 (Summer/Fall 2002): 39-40.

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. **Percepção, ação e conhecimento nas pessoas cegas**. In: COLL, César; Palácios, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar*. 2. ed. - Porto Alegre: Art. Médicas, 2004. v.3.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos; FERNANDES, Jefferson Alves; OLIVEIRA, Rubem Varela de. **Inclusão de alunos com deficiência visual** - Módulo Didático 5. Natal, RN: UFRN, 2011.

OCHAÍTA, Esperanza; ROSA, Alberto. **Percepção, ação e conhecimento nas pessoas cegas**. In: COLL, César; Palácios, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Art. Médicas, 1995. v.3.

OLIVA, F Pereira. **Do Braille à braillogia: necessidade de formação brailológica**. Lisboa: Biblioteca Nacional/Organização de Comissão Portuguesa do Braille, 2000.

REX, E. J. **Issues Related to Literacy of Legally Blind Learners**. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 83, no. 6 (June 1989): 306-307

SCHROEDER, F. K. **Perceptions of Braille Usage by Legally Blind Adults**. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 90, no. 3 (May/June 1996): 210-218

SOUSA, Joana Belarmino de. **Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **O sistema Braille 200 anos depois: apontamentos sobre sua longevidade na cultura**. In: (Revista) Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 92-103, nov. 2014.

STEPHENS, O. **Braille—Implications for Living**. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 83, no. 6 (June 1989): 288-289.

SCHROEDER, F. K. **Literacy: The Key to Opportunity.** *Journal of Visual Impairment & Blindness* 83, no. 6 (June 1989): 290-293.

WITTENSTEIN, S. H., and PARDEE, M. L. **Teachers' Voices: Comments on Braille and Literacy from the Field**. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 90, no. 3 (May/June 1996): 201-2.

BAIXA VISÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE NA “AMPLIAÇÃO” DOS SABERES

Eurides Bomfim de Melo

Possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, ambos pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em Educação Especial pela Faculdade Joaquim Nabuco, Curso de Tiflogia.

RESUMO: O objetivo da pesquisa é ampliar as experiências de ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, dos educandos com baixa visão, incluso em sala regular de ensino, buscando refletir e promover o fomento da inclusão escolar e social para a constituição da cidadania. As observações e intervenções foram realizadas em sala de aula regular, de uma instituição pública e municipal de ensino, no município do Cabo de Santo Agostinho – PE. Tendo como foco a promoção da acessibilidade a informações e a produção de materiais pedagógicos adaptados para os educandos com baixa visão. Como também, instigar o envolvimento dos profissionais que trabalham em vários segmentos da unidade escolar (docentes, coordenadores, administrativos, etc) de forma cooperativa e coletiva, e comunidade escolar. Concluímos que os envolvidos no projeto demonstraram curiosidade e interesse em “conhecer” as especificidades dos sujeitos com baixa visão. E, também, as estratégias

pedagógicas diversificadas, desenvolvidas no âmbito escolar, para dar suporte a gestão, o acompanhamento e a avaliação do ensino e aprendizagem dos educandos, contribuindo para a minimização de barreiras atitudinais e a viabilização da inclusão escolar e social, por meio das reflexões acerca da contribuição social que a convivência com as diferenças ocasionam no fomento de uma Educação para Todos.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão escolar, Baixa visão, Aprendizagem.

ABSTRAT: The research objective is to broaden the experiences of teaching and learning in schools, the students with low vision, included in regular school room, seeking to reflect and promote the development of educational and social inclusion for the constitution of citizenship. The observations and interventions were carried out on a regular classroom, a public and municipal educational institution in the city of Cabo de Santo Agostinho - PE. Focusing on the promotion of accessibility to information and the production of teaching materials adapted for students with low vision. As well, instigate the involvement of professionals working in various segments of the school unit (teachers, coordinators, administrative, etc.) cooperatively and collectively, and the school community. We concluded that those involved in the project

showed curiosity and interest in “know” the specifics of subjects with low vision. And also the diverse pedagogical strategies developed in schools, to support the management, monitoring and evaluation of teaching and learning of the students, helping to minimize attitudinal barriers and the feasibility of school and social inclusion through reflections on the social contribution that living with differences cause in promoting education for all.

KEYWORDS: School inclusion, Low Vision, Learning.

INTRODUÇÃO

Foi a partir das inquietações sentidas pelas docentes no transcorrer dos afazeres pedagógicos na modalidade de Ensino Fundamental, em relevância ao processo de inclusão escolar em sala regular, que surgiu a necessidade de desenvolver um trabalho cujo o foco valorizasse o respeito as diferenças e as especificidades do sujeito, no âmbito escolar, e também fora dele. Tendo como premissa a promoção de um ambiente acolhedor, acessível e educativo para todos os educandos. Sendo assim, optamos por trabalhar com a leitura do livro “A Floresta Encantada” de Manuel Victor como uma fonte e um meio para a produção e ressignificação dos conhecimentos.

A problemática que nos instiga, é: como a unidade escolar pode garantir o efetivo ensino e aprendizagem dos educandos¹ com baixa visão, de maneira interdisciplinar com os demais tipos de deficiências encontradas na sala de aula e/ou na escola?

Dessa forma, elencamos como objetivo geral: promover o conhecimento sobre a baixa visão e a produção e uso coletivo de materiais pedagógicos adaptados. E específicos: a) Conhecer o livro Floresta Encantada e a biografia do autor Manuel Victor; b) Favorecer estudos interdisciplinares sobre a deficiência da baixa visão e a produção de materiais pedagógicos adaptados; c) Promover a culminância com a exposição dos materiais produzidos pelos educandos para a comunidade escolar.

Sendo assim, reforçamos a relevância de minimizar as barreiras atitudinais no que se refere a aceitação da pessoa com baixa visão, construindo e sensibilizando de forma cooperativa e colaborativa os envolvidos no projeto. Portanto, todos se mostram responsáveis e coautores do seu processo de ensino e aprendizagem significativa, fazendo uso da interdisciplinaridade como movimento articulador e ensino e aprendizagem. Interagindo e administrando a gestão da sala de aula como elemento primordial para efetivar a leitura de mundo por parte dos educandos.

1 Optei por utilizar o termo “educando” em vez de “aluno” tendo por base o pensamento freiriano que compreende a continuidade

2 Pessoa com deficiência é a nomenclatura utilizada atualmente de acordo com Decreto n° 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção das Pessoas com Deficiência e da Resolução n° 01 de 15 de outubro de 2010, que altera os dispositivos da Resolução n° 35 de julho de 2005 da CONADE.

FUNDAMENTAÇÃO

A perspectiva de inclusão voltada para as pessoas com deficiência, inicia de forma significativa, por volta da década de 80 com a Declaração de Cuenca, cujo tema foi o direito à educação; à participação e à plena igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência, bem como, a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagem (CARVALHO, 2000).

Na década de 90 com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, foram elaboradas as diretrizes nessa linha de educação, expandindo o ideal de Educação para Todos, e na Espanha em 1994, outro documento surge nesta mesma linha, a Declaração Salamanca. Este último defende a promoção de uma pedagogia equilibrada, apontando para a inclusão e vislumbrando um modelo capaz de garantir uma educação de “qualidade” para todas as pessoas, independente de serem diferentes, como observamos:

As escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências, e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Declaração de Salamanca, 1994: 09).

A Declaração de Salamanca é um marco no processo de inclusão. Pois, preza pelo atendimento de muitos grupos, anteriormente segregados. E por meio da conscientização da necessidade de estabelecimento de um olhar mais aguçado, também requer um ambiente escolar diversificado que se mostre favorecedor de múltiplas aprendizagens, onde o educando possa aprender a conquistar o seu lugar social de direito. Sendo assim, a cidadania se efetiva quando se permite instaurar uma educação pautada no respeito às peculiaridades de cada sujeito, por meio de práticas de acessibilidade que configurem um repensar das estratégias de ensino e aprendizagem.

Por buscarmos compreender a complexidade do processo de inclusão escolar e contribuir efetivamente para a promoção do ensino e aprendizagem, levando em consideração os diversos ritmos de aprendizagens e as habilidades diferenciadas dos educandos com deficiência² (baixa visão e surdez), mobilizamos esforços na elaboração de estratégias pedagógicas que dessem suporte as especificidades dos educandos. Ao mesmo tempo em que elaboramos redes de saberes vislumbrando a promoção de um ambiente acolhedor, acessível e educativo para todos. E em particular para os educandos com deficiência.

Mantoan 2009 preza por ações colaborativas e destaca a relevância de estabelecer redes de saberes e de relações que se entrelaçam na reconstrução dos conhecimentos. E, em consonância com a estudiosa, reforçamos a relevância dessas ações pedagógicas, no contexto dos educandos com deficiência, para estabelecer um

entendimento mais abrangente das habilidades e limitações inerentes aos educandos com baixa visão, estimulando-os a perceber e a conviver com cada um e com todos.

Dessa forma, ratificamos nossa problemática, por compreendermos o processo de inclusão escolar como a base do ensino e aprendizagem para a constituição da cidadania. Pois, o trabalho educativo pode vir a promover uma inclusão social do indivíduo, seja no ambiente domiciliar ou profissional. Portanto, elencamos como objetivo geral: promover o conhecimento acerca da deficiência da baixa visão, com produção e uso coletivo de materiais pedagógicos adaptados.

E específicos: a) Conhecer o livro *Floresta Encantada* e a biografia do autor Manuel Victor; b) favorecer estudos sobre a deficiência da baixa visão e a produção de materiais pedagógicos adaptados; c) Promover a culminância com a exposição dos materiais produzidos e utilizados pelos educandos para a comunidade escolar.

Dessa forma, reforçamos a crença de que o respeito às diferenças é princípio fundamental para a superação de barreiras atitudinais² que possam vir a “mascarar” atitudes inclusivas. Na construção de uma escola inclusiva que se mostre sensível e preze pelo respeito as diferenças, ao ritmo de aprendizagem, as peculiaridades do sujeito individual e coletivo, as adaptações curriculares, ao trabalho em equipe, etc. Sendo assim, vislumbrar um contributo social em prol da garantia dos direitos da Educação para Todos.

Conforme Rebouças e Reis 2010,

“... a escola se vê confrontada com o maior desafio ético-profissional: deixar de ser a escola de alguns e para alguns, e passar a ser uma escola de todos e para todos, onde todas as crianças tem direitos, independentemente de suas diferenças individuais e sociais e ter acesso e sucesso no ensino regular”.

Nesse termos, ratificamos a relevância de uma prática docente pautada nas especificidades dos sujeitos individual e coletivo, como elemento favorecedor de aprendizagens significativas.

A partir do reconhecimento de que se faz necessário conhecer para poder intervir de forma efetiva, buscamos em nossa prática pedagógica disseminar o conhecimento a respeito da baixa visão, em prol da construção de coparticipações que direcionem a dinamizem os fazeres pedagógicos para a inclusão escolar e social dos educandos com deficiência – baixa visão.

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), considera-se deficiente visual a pessoa que é privada, em parte (segundo critérios preestabelecidos) ou totalmente da capacidade de ver. A Baixa visão ou visão subnormal (para quem tem uma acuidade visual menor que 0,3 (Snellen)³, até a percepção de luz ou, um campo visual menor que 10 graus do ponto de fixação. é o comprometimento do funcionamento visual

3 De acordo com Tavares e Lima (2007), o termo “barreiras atitudinais” configura a atitude de alguém que resulta no impedimento do outro.

4 A tabela de Snellen, também conhecida como optótipo de Snellen ou escala optométrica de Snellen, é um diagrama utilizado para avaliar a acuidade visual () de uma pessoa.

em ambos os olhos, mesmo após correção de erros de refração comuns com uso de óculos, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas. Tendo a classificação do Código Internacional de Doenças CID10-H54.2 - visão subnormal em ambos os olhos.

No nosso entendimento, a base do fazer pedagógico é pautado na observação. E os docentes que atuam nos anos iniciais da educação básica, tem um papel fundamental na observância dos sintomas que podem vir caracterizar futuros problemas de visão. Os principais indícios relacionados à deficiência visual são: constante irritação ocular, excessiva aproximação junto ao rosto para ler ou escrever, dificuldade para leitura à distância, esforço visual, inclinação da cabeça para tentar enxergar melhor, dificuldade de enxergar pequenos obstáculos no chão, nistagmo (olho constantemente trêmulo), estrabismo ou dificuldade de enxergar em ambientes claros.

Mas, nem sempre é possível perceber esses fatores, principalmente quando nos deparamos com as adversidades no exercício da profissão de professor. Seja, de infraestrutura, de formação continuada, de apoio pedagógico, de escolas/classes superlotadas, de sensibilidade para perceber as especificidades de cada sujeito.

Tendo em vista as limitações supracitadas, o sistema educacional, necessita estar atento ao cumprimento de suas funções sociais e pedagógicas, no que diz respeito à gestão, o acompanhamento e a avaliação do ensino e aprendizagem, de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Vasconcelos e Vasconcelos 2010, o âmbito escolar, depois da família, se configura como o primeiro espaço promotor de cultura e de convivência com a diversidade, configurando um eixo central no processo de aprendizagem, levando em consideração o contexto social e cultural ao qual o educando se encontra imerso.

Sendo assim, a convivência ocupa um espaço primordial no desenvolvimento pleno dos educandos. E, diante dessa constatação, a realização de um trabalho de esclarecimento e conscientização acerca do estabelecimento de um “olhar mais sensível” sobre o sujeito com baixa visão a se mostra relevante. Bosa e Hoher, 2009. ratifica que o debate tem sempre um importante papel na educação para a identificação precoce das características de um quadro de deficiência, por parte da família, e para o início do processo de diagnóstico.

Dessa forma, ratificamos a relevância de se manter redes de saberes que perpassem pelas etapas de ensino, como possibilidade de ampliação de conhecimentos acerca da deficiência da baixa visão.

De acordo com Sá 2009,

“... a baixa visão é uma condição visual complexa e heterogênea, com manifestações peculiares em cada indivíduo. Caracteriza-se pela instabilidade pela estabilidade e pelas oscilações entre o ver e o não ver devido a múltiplos fatores orgânicos, emocionais e ambientais”. (p.112.)

Portanto, é no âmbito escolar que temos a oportunidade de aguçar o olhar sobre as dificuldades de aprendizagens e elaborar estratégias para superação das mesmas,

dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência.

Pois, é na primeira infância, e na educação infantil que se pode, tanto identificar alguns sinais/sintomas da baixa visão, quanto, estabelecer uma estimulação precoce com o uso de práticas pedagógicas específicas que respeitem as diversidades de habilidades focando na superação das dificuldades apresentadas pelo educando.

Contudo, é papel desempenhado pela escola, promover momentos de debates e reflexões entre os familiares e responsáveis dos educandos, em prol da construção de pensamentos e atitudes inclusivas, que levem em consideração a minimização de barreiras atitudinais que possam a vir estigmatizar os educandos com deficiência. É função da escola, promover a superação dos desafios e obstáculos no contexto escolar, e também fora dele, no que diz respeito a ampliação dos saberes dos educandos.

Nesse contexto, a unidade escolar exerce uma função primordial no favorecimento de atitudes e saberes, que dinamizem as aprendizagens vivenciadas, tornando-a um espaço privilegiado de inclusão por ser reconhecida como uma organização social e um lócus educativo do saber. Desempenhando um papel relevante na construção de relações sociais e interpessoais dos sujeitos – conforme, afirma Borges (2001). E favorecer trocas de experiências riquíssimas na construção da identidade do sujeito.

Nessa perspectiva, e almejando favorecer um contributo social, compreendemos a relevância das trocas de experiências no contexto da sala de aula, e também fora dela, que valorizam a diversidade de saberes e de habilidades dos educandos com baixa visão para a promoção de uma aprendizagem significativa. Segundo Santos 2014, *Apud* Ausubel 1980, para que ela aconteça é imprescindível a existência de material potencialmente significativo (conteúdos), estrutura cognitiva preexistente e predisposição à aprendizagem.

Sendo assim, uma boa seleção e organização dos conteúdos, alavancados pelos conhecimentos armazenados, possibilitam a interação evolutiva dos resultados entre os *novos* e *velhos* conhecimentos, na construção e reconstrução dos saberes e sua utilização na prática.

Daí a importância de disseminar a formação de redes de saberes, no seio das unidades escolares. E, também fora delas. Com o estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar, com adaptações curriculares para a minimização e possíveis eliminação das barreiras atitudinais e procedimentais, respeitando e valorizando do conhecimento do sujeito individual e coletivo, para a estimulação de suas dimensões sociais, afetivas, cognitivas, na constituição do cidadão de direitos. E da garantia de uma Educação para Todos.

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de acordo com Marli André (1995) é de caráter qualitativo do tipo

etnográfico participativo. Em que as pesquisadoras interagem com o objeto de estudo e compreende a descrição, a formulação de conceitos, hipóteses e a aplicabilidade delas.

Público alvo:

Educandos do Ensino Fundamental I, matriculados na turma do 2º ano B, no primeiro turno da Escola Municipal Professor José Pantaleão Dutra Júnior, localizada em Charneca, Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco. E Comunidade escolar.

Recursos didáticos:

Cartazes; aparelho de som, TV, projetor, modem; materiais didáticos adaptados; janela de teatro, caderno de pauta ampliada, lupa, livro didático. Exibição de vídeos e reportagens sobre a baixa visão, dramatizações, texto ampliado e reduzido, papéis coloridos, cola, tesoura, lápis hidrocor, atividades escritas adaptadas, papéis para dobradura, tnt, livro ampliado, lápis grafite do tipo 6B, etc.

METODOLOGIA

1º momento - Foram realizados estudos dirigidos tendo como base livro A Floresta Encantada de Manuel Victor. De início foram trabalhados os elementos pre-textuais, no sentido de instigar os educandos sobre a leitura que seria realizada. Na roda de conversa os educandos puderam validar suas hipóteses a respeito do que encontrariam e/ou apreenderiam com o livro.

A leitura aconteceu em dois momentos distintos: primeiro de forma imagética e forma verbal em que os estudantes ouviam e fizeram associações as ilustrações apresentadas. Em seguida, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para os educandos surdos inclusos na sala de aula regular, compreendessem e significassem os conhecimentos acerca do que é a baixa visão. Após foi realizada a releitura oral e escrito da história com a produção de um texto coletivo com a criação de um novo final para a história estudada, e ilustrações produzidas com a técnica de dobradura.

Essa etapa do trabalho foi muito gratificante. Pois, participar da construção e ressignificação dos saberes dos educandos é uma situação ímpar. Eles refletiram e colocaram-se no lugar do “outro”, participando ativamente das atividades propostas.

2º momento - Estudo dirigido, sobre a deficiência da Baixa visão com a exibição do vídeo da entrevista do autor do livro A Floresta Encantada, Manoel Victor, sobre o lançamento do seu segundo livro A Floresta Encantada II, na Feira de Livro de Pernambuco no ano corrente. Durante esta etapa das atividades convidamos o nosso educando que tem baixa visão (do quarto ano) para fazer parte dos estudos, e ele relatou as dificuldades que a limitação da visão impõe ao desenvolvimento escolar. Por

isso, quanto mais pessoas forem esclarecidas sobre o que é a baixa visão, estaremos um passo à frente para minimização de barreiras atitudinais que possam a vir mascarar ideias e ações inclusivas.

Os educandos ficaram surpresos com a fala do colega, e com alguns materiais (tecnologias assistivas) demonstrado por ele. E viram na prática que apesar das dificuldades encontradas no âmbito escolar, é possível superá-las com suportes pedagógicos adequados, promovendo ambientes de interações pedagógicas que possibilitem o despertar da sensibilidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O decorrer dessa etapa de estudos, foi de grande satisfação ao perceber que ambos os educandos (surdo e com baixa visão) mostraram-se surpresos a respeito das dificuldades enfrentadas e superadas por de cada um deles. Demonstraram aceitação e respeito incrível para com o “outro”. Ajudando-se mutuamente na realização das atividades. Na produção e utilização de materiais pedagógicos adaptados, como: a lupa, trabalhar a escrita no caderno de pauta ampliada; observação de texto com diferentes tamanhos de fontes e cores, utilizar o ambiente mais claro ou escuro para a identificação de objetos e suas formas, uso de auxílios ópticos, observar a tradução em LIBRAS.

Com essas ações perceberam, também, a importância de se manter o ambiente escolar livre de poluição visual. Pois, o educando com baixa visão necessita de estímulos visuais que o auxiliem na leitura de mundo. Portanto, deve-se ter cautela quanto a afixação de cartazes e murais. Também, realizaram a produção dos personagens da história com a técnica da dobraduras para a organização de um painel que retratasse a história estudada no livro.

3º momento - Reflexão a respeito de tudo o que foi estudado, com uma roda de conversa mediada e traduzida em LIBRAS para todos os educandos, e produção de material pedagógico adaptado; organização coletiva do um painel para a exposição da culminância do projeto com a técnica da dobradura. Também, a produção de um bilhete coletivo para o autor do livro, Manuel Victor. Evidenciando a opinião da turma a respeito do livro e do seu impacto na produção e ressignificação dos conhecimentos.

E para encerrarmos realizamos a culminância com a exposição de materiais pedagógicos adaptados, o painel sobre a história e a visita da comunidade escolar.

O projeto “Baixa visão e a interdisciplinaridade na ampliação dos saberes” foi bem aceito pelo público-alvo, no desenrolar das atividades. Pois, tiveram a oportunidade de conhecer e aprender mais sobre a baixa visão, e sobre as relações interpessoais desenvolvidas entre os educandos com e sem deficiência. Também refletiram a respeito da produção e o uso dos materiais pedagógicos adaptados que dão suporte ao ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência.

Eixos Contemplados: Língua Portuguesa na modalidade escrita e oral ; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; matemática, números e operações – quantificação, simetria, forma geométricas; Arte (dobraduras) etc.

AVALIAÇÃO

Ao longo do processo foram analisados aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais dos envolvidos no projeto; gestando, acompanhando e avaliando o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e demais participantes. Observamos, também, a assiduidade, a participação e o interesse de todos os envolvidos em situações didáticas promovidas no espaço escolar e fora dele.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação do projeto oportunizou abordar de forma ampla e aprofundada a deficiência da Baixa visão. Foi por meio da leitura do livro escrito por Manuel Victor “A Floresta Encantada” que podemos visualizar o texto com letra ampliada, adaptado para os leitores com baixa visão. Possibilitando perceber as diferenças na diagramação do livro, que é muito colorido e com o texto ampliado. específica para o atendimento do público em questão – educandos com baixa visão. Também, produzimos a reescrita coletiva da história – texto oral, escrito, e sinalizado com o propósito de sermos capazes de refletir acerca do contexto da criação da história e da relevância de se promover pensamentos e ações inclusivas em prol da aceitação e valorização dos educandos com deficiência Baixa visão.

As ações pedagógicas foram gratificantes, no sentido de construir mutuamente o respeito a aceitação do “outro” como sujeitos possuidores de individualidades e habilidades diferenciadas. Os educandos demonstraram atenção e respeito ao “outro” enquanto sujeito ativos e corresponsáveis em busca de novos conhecimentos. Pois, aprenderam na prática como é importante para o educando com baixa visão a utilização os recursos pedagógicos adaptados.

A última etapa do projeto foi a produção de um bilhete feito de forma coletiva, para o autor Manuel Victor. Esse bilhete expressa a opinião da turma acerca das impressões acerca do livro do autor, elogiando e pontoando a relevância do material/ livro adaptado para o público de leitores que também tem a baixa visão. E, também expressaram a vontade de conhece-lo pessoalmente. Com a culminância, tivemos a certeza do cumprimento do nosso papel social e pedagógico enquanto instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES

No contexto em questão, o processo de aprendizagem significativa foi otimizado e os participantes ampliaram e compartilharam seus saberes, tecendo uma rede de saberes tão relevante para disseminar o conhecimento para além dos muros da escola

e, ampliar a possibilidade de leitura de mundo.

Dessa forma, temos a crença quanto a minimização das barreiras atitudinais em prol da inclusão escolar e social. Ao mesmo tempo em que os educandos produziram e ressignificaram saberes de forma lúdica, brincando e refletindo acerca do que estava sendo proposto nas atividades pedagógicas.

Para nós, docentes, fica a certeza de que de um novo aprendizado foi oportunizado, ressignificado e assimilado, com a instauração de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para as pessoas que tem baixa visão, ou algum tipo de deficiência. Tendo contribuído para a instauração de um olhar mais sensível para com os sujeitos possuidores de habilidades e potencialidades diversificadas a serem desenvolvidas por meios de estímulos adequados e materiais pedagógicos adaptados. Em prol de uma Educação Para Todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 2º Ed. Campinas: Papyrus, 1995.

BORGES, Maria Creuza de Araújo. **Os Impactos da Reestruturação Produtiva numa Concepção de Gestão**. In R. de Adm. Educacional; Ed Universitária. Recife, v1, n.7, PL-137, jan/jun, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**. 5º Ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a educação Especial**. 2ºed. Rio de Janeiro: WVA, MEC, 2000.

MANTOAN, Maria Tresa Eglér. **Inclusão escolar: O quê? Por quê? Como fazer?** 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ONU. **Declaração das Nações Unidas**. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

REBOUÇAS, Eleuza e REIS, Silvana. **Viver, conviver e ver diferente**. In: **Saberes sobre Inclusão Escolar**. Albuquerque e Neves (Orgs). 2010.

SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos Cegos e com Baixa Visão**. In O Desafio das Diferenças na Escola. Maria Tereza Égler Mantoan (Org). 2 Ed. _ Petrópolis, Rj: Vozse, 2009.

SANTOS, Luíza Garcia dos. **Por uma Escola sem Exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa visão**. In: Caminhos para uma Educação Inclusiva: Políticas, práticas e apoios especializados. Martins, Pires e Pires (Orgs). João Pessoa: Ideia, 2014.

UNESCO. **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências**. 2007.

VICTOR, Manuel. **A Floresta Encantada**. - Recife: Bagaço, 2013.

Acuidade visual In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabela_de_Snellen Acesso em: 14. 07.2016.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DIANTE DE ALUNOS CEGOS NA UNIVERSIDADE

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFRN) Natal/ RN

Luzia Guacira dos Santos Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN) Natal/ RN

RESUMO: As políticas educacionais muito tem avançado no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, promovendo o processo de inclusão no ensino superior. Diante desta realidade, faz-se premente a realização de pesquisas que tenham como objeto de estudo a pessoa cega neste contexto educacional, dando-lhes voz e vez, para que seja possível uma aproximação mais fidedigna das suas realidades educacionais. É neste contexto que surge esta pesquisa, com o objetivo de descrever a opinião de discentes cegos sobre o processo de inclusão na UFRN e conhecer as práticas pedagógicas de docentes universitários, de acordo com os relatos de alunos cegos. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, desenvolvida sob a forma de Pesquisa exploratória, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tendo como

instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Utilizou-se como aporte teórico as contribuições de Amaral (1998), Silva (2008; 2013; 2014), Ainscow (2009), dentre outros. Após a análise dos dados, verificou-se que por mais que o campo empírico estudado faça parte de uma realidade em que há uma política institucional que contemple a temática da inclusão e um núcleo de acessibilidade para promover ações inclusivas, ainda é necessário avançar em aspectos relacionados a mediação pedagógica mais próxima ao docente, a formação continuada aos professores voltada à perspectiva inclusiva e o fortalecimento da difusão da perspectiva Inclusiva nas Universidades.

PALAVRAS CHAVE: Ensino Superior; Educação Inclusiva; Deficiência Visual.

ABSTRACT: Educational policies have greatly advanced in the rights of people with disabilities, promoting the process of inclusion in higher education. Faced with this reality, it is imperative to carry out research that aims to study the blind person in this educational context, giving them voice and time, so that a more reliable approximation of their educational realities is possible. It is in this context that this research arises, in order to describe the opinion of blind students about the process of inclusion in UFRN and to know the pedagogical practices

of university teachers, according to the reports of blind students. It is a qualitative research, developed in the form of Exploratory Research, at the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN, with the semi-structured interview as the data collection instrument. The contributions of Amaral (1998), Silva (2008, 2013, 2014), Ainscow (2009), among others, were used as a theoretical contribution. After analyzing the data, it was verified that although the empirical field studied is part of a reality in which there is an institutional policy that includes the theme of inclusion and a core of accessibility to promote inclusive actions, it is still necessary to move forward in aspects related to pedagogical mediation closer to the teacher, continuing teacher education focused on the inclusive perspective and strengthening the dissemination of the Inclusive perspective in University.

KEYWORDS: Higher education; Inclusive education; Visual impairment.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior tem se apresentado como um desafio ao desenvolvimento de políticas e ações que garantam a este grupo de alunos o acesso, permanência e conclusão dos estudos acadêmicos com êxito, em um exercício de cidadania e de democratização desta modalidade de ensino.

Pode-se destacar no percurso histórico e político mudanças nas concepções teóricas sobre a pessoa com deficiência, e o vínculo estabelecido entre este novo alunado e a Universidade.

Esta nova presença do estudante com deficiência traz às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade em se adequarem para receber estes alunos, garantindo-lhes, de forma isonômica, formação e educação de qualidade. No entanto, todo este movimento ainda é recente, possuindo pouco mais de uma década, e tanto os alunos, como profissionais técnicos e pesquisadores da área desbravam no Brasil o desenvolvimento de estudos, elaboração de políticas e relatos de experiência sobre a Inclusão no Ensino Superior.

Em 2011, de acordo com dados censo da Educação Superior - INEP (2011), o Brasil contava com aproximadamente 6,7 milhões de alunos matriculados no ensino superior. No entanto, destes 23.250 foram considerados alunos com deficiência. Se comparados ao montante de alunos matriculados neste nível de ensino, podemos perceber que se trata de uma grande distância quantitativa, pois a população de universitários com deficiência é representada por apenas aproximadamente 0,3% deste grupo.

Apesar de estar sendo ampliadas as discussões se pode perceber que poucos são os estudos que têm tido como protagonismo a fala das pessoas com deficiência sobre as suas impressões referentes aos processos de inclusão nas universidades, os seus desafios e possibilidades para desempenharem as suas atividades acadêmicas,

e este eixo se fecha ainda mais quando tratamos da pessoa cega.

Consideramos que é de extrema importância se dar voz a estes sujeitos, haja vista serem os principais alvos e avaliadores do processo inclusivo. Nessa perspectiva, urge necessário escutar o que esses estudantes têm a dizer, pois é ouvindo-os que se torna possível a criação e implementação de ações que visem uma inclusão efetiva.

Em sendo assim, o presente trabalho desenvolveu-se a partir dos relatos das experiências de alunos cegos da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no período de novembro a dezembro de 2015. Tendo como objetivos descrever a opinião de discentes cegos sobre o processo de inclusão na UFRN e conhecer as práticas pedagógicas de docentes universitários, de acordo com os relatos de alunos cegos.

A relevância deste estudo consiste, não apenas em retratar a realidade vivenciada por estes alunos, mas, sobretudo, na contribuição que pode trazer para reflexões e ações institucionais visando a efetiva inclusão desse alunado no âmbito das IES.

A PESSOA CEGA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em estudos sobre a presença de alunos cegos na universidade, a saber Fortes, 2005; Soares, 2011; Menegatti, 2012; foram evidenciados a necessidade de escuta das experiências estudantis de alunos com deficiência visual no tocante as suas relações com docentes, colegas de turma, serviços de apoio e adaptação de material. Foram apresentados nestes estudos as necessidades iniciais de articulação das universidades em perceber com qualidade o aluno, oportunizando a ele suportes educacionais condizentes com suas reais necessidades.

Fortes, 2005 destaca especificamente a necessidade da voz dos acadêmicos, para que possam se empoderar de sua condição de estudantes com deficiência, como sujeitos de direitos e pertencentes ao meio universitário como qualquer outro aluno da universidade em questão. Soares, 2011 já articula voz do aluno cego com seus pares no ambiente acadêmico pontuando necessidades formativas dos docentes, capacitação dos profissionais e de serviços de apoio. Já Menegatti, 2012 traz em sua pesquisa a necessidade de se estruturar serviços institucionais para a garantia da acessibilidade informacional de alunos cegos, principalmente nas bibliotecas universitárias.

Estas são algumas realidades expostas em contextos de pesquisa que se reafirmam quando ampliamos o nosso olhar para outras universidades brasileiras. A presença da pessoa cega no ensino superior tem sido representada nas políticas nacionais e ações institucionais que visam a garantia da participação efetiva destes estudantes na academia. No entanto, esta temática ainda é imbuída de muitas dúvidas, preconceitos, incertezas e desconhecimentos a respeito dos desafios e possibilidades que são apresentadas aos alunos cegos no âmbito universitário.

Mas afinal, o que é a deficiência visual? Quais as possibilidades de aprendizagem significativa ao estudante cego no contexto universitário?

A deficiência visual, para fins educacionais, constitui-se como uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo - a visão. Ela pode ser considerada congênita ou adquirida e se apresenta em dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão.

A cegueira é a perda total ou a presença de resíduo mínimo de visão. E a baixa visão é a alteração significativa da capacidade funcional visual, resultando na baixa acuidade e campo visual. (Silva, 2013)

Para compreender melhor a condição de cegueira e a forma como ela é vivenciada pelo indivíduo, é importante conhecer a idade e a causa da perda visual. Também é importante conhecer os contextos de estimulação e orientação educacional que foram feitas a esta pessoa. Além disso, precisa ser considerado o momento e a forma da perda visual - se progressiva ou repentina; o contexto psicológico; familiar e social, pois estes influenciam o modo como a pessoa vive sua condição de cegueira.

Como podemos observar, não há como nem porque padronizar os modos de pensar e agir das pessoas cegas diante de sua condição, pois cada sujeito é único em suas especificidades e subjetividade. As formas de aprendizagens também ocorrem de modos distintos, como a de qualquer vidente, e estão relacionadas com os seus contextos psicossociais.

Assim, compreendemos que a cegueira por si só não é um impedimento ao desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social, ou seja, das relações de troca com outros indivíduos e com o meio. No entanto, no processo de aprendizagem da pessoa cega há a necessidade da adoção de caminhos diferenciados devido à ausência da visão, sendo o desenvolvimento do cego pleno de possibilidades e limitações como o de qualquer ser humano.

Tomando por base o pensamento de Vygotsky (1998) no tocante a aprendizagem e a linguagem, podemos compreender que a pessoa cega, por meio da linguagem, pode se comunicar e apreender significados sociais. Todavia, a inter-relação da pessoa cega com o ambiente não se dá sem conflitos, e são nestes conflitos que surgem as possibilidades para se aproximar do novo conhecimento.

No entanto, ressaltamos que devido à limitação visual, a pessoa cega precisa de um ambiente diferenciado e adaptado, que possa garantir a satisfação de suas necessidades de aprendizagem. Tendo a possibilidade de usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo, através das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências anteriormente vivenciadas. Coadunando-se com este pensamento, Silva (2014) ressalta que as teorias aplicadas à aprendizagem de pessoas com cegueira ou baixa visão precisam propor

práticas que considerem e estimulem os canais sensoriais que lhes favorece o conhecimento das coisas, dos objetos, do mundo. [...] logo, devemos utilizar mais os modelos verbais e táteis para a interação direta com os objetos do conhecimento e para o estabelecimento das relações sociais, pois para compreender e representar a realidade física, audição e tato são imprescindíveis. (SILVA, 2014 p. 236)

Concordamos com a autora, pois a vivência com a exploração de outros caminhos que não o visual, pode contribuir com a construção de uma estrutura mental diferente dos caminhos seguidos pela pessoa vidente, promovendo uma nova estruturação e organização do desenvolvimento cognitivo.

As lamparinas que iluminaram os primeiros caminhos para a formação educacional dos cegos se acenderam em meados dos séculos XVI e XVII. Foram criados e testados vários métodos para ensinar aos cegos a realizar leituras de textos curtos utilizando recursos como letras em relevo, caracteres em madeira ou metal; sistemas de nós e pontos em cordas, alfinetes pregados em almofadas, entre outros.

De acordo com os levantamentos históricos e documentais de Silva, (2008) o aprimoramento desses métodos levaram formalização da primeira escola para jovens cegos, em Paris no ano de 1783, fundada por Valentim Haüy (1745 -1822), considerado pai dos cegos, pois editou livros com caracteres da escrita comum em relevo. À exemplo da escola de Haüy, este modelo se expandiu pela Grã-Bretanha, várias capitais europeias e nos EUA no início do século XIX.

Em sua investigação, Silva (2008) pontua que com a criação do Sistema Braille, sistema de leitura e escrita por meio de pontos em relevo em 1825 por Louis Braille, o problema da educação das pessoas cegas veio ser satisfatoriamente resolvido. Após receber adaptações e algumas edições o Sistema Braille passou a ser utilizado em algumas escolas possibilitando aos alunos cegos a expressão do alfabeto, representação dos números, dos sinais de pontuação e uma notação que hoje constitui a musicografia Braille.

Com isso, há então no campo da educação da pessoa cega a sistematização de possibilidades de comunicação através da representação gráfica. No entanto, o Braille só foi aceito como sistema para uso geral em todo o mundo em 1932, mais de cem anos após a sua criação. De modo podemos considerar que “foi essencial o esforço e a perseverança dos cegos para impor o uso do tato na leitura, através do Sistema Braille.” (SILVA, 2008 p.55).

Atualmente, para se escrever em Braille se pode fazer uso da punção e reglete, das máquinas de escrever com escrita simultânea de pontos, de impressoras apropriadas para a impressão do sistema em relevo.

Recursos de Tecnologia Assistiva também são bastante utilizados pelas pessoas com cegueira para a promoção da acessibilidade informacional como os softwares com sintetizadores de voz e leitores de tela, a exemplo, do DOSVOZ, JAWS e o NVDA, que permitem ao usuário utilizar a informática para ler através da audição e escrever com autonomia no computador, tablete ou smartphones, além de possibilitar o acesso

à internet. A leitura de textos também pode ser feita através de scanners com recursos em áudio que possibilitam a leitura sonora de textos impressos, à exemplo disso há o equipamento denominado SARA e canetas ópticas.

No tocante ao recurso tátil, há impressoras em Braille e em relevo que possibilitam a pessoa cega a reconhecer representações geométricas, geográficas e aritméticas através do desenho de linhas e pontos destacados sincronicamente. Inclusive, fazendo a distinção de áreas que se referem a cor, através da frequência dos pontos impressos, variando a textura de acordo com a necessidade.

Muitas tem sido as possibilidades que se descortinam à promoção da inclusão da pessoa cega no Ensino Superior. Mas, são necessários compromissos políticos e institucionais que garantam a desconstrução de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos dos contextos universitários.

Para Amaral (1998) a Universidade tem grande importância para a concretização das propostas de uma educação inclusiva que remonta todos os níveis e modalidades educacionais.

Hoje, com os avanços relativos ao papel da educação na construção e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, somos levados a discutir o papel das Universidades para garantir a presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes. (AMARAL, 1998, p.2).

Desta forma, a universidade possui um papel relevante na busca da reconstrução do modelo construído socialmente acerca da deficiência, numa perspectiva mais crítica e pautada em princípios como o da democratização das oportunidades e possibilidades de superação das dificuldades, sendo possível perceber o sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações superando ações excludentes. Compreendendo assim que “a presença de pessoas com deficiência na universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social”. (AMARAL, 1998, p.3)

DELINEAMENTO DO ESTUDO

Neste estudo optamos pela abordagem qualitativa, pois, de acordo com Oliveira (2007), nela descrevemos e interpretamos o fenômeno dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, sabendo que ao adotarmos essa postura investigativa não preconizamos a verdade absoluta das coisas.

Com base nos objetivos enunciados na proposta desta pesquisa, adotamos um perfil de pesquisa exploratória, pois esta perspectiva metodológica, de acordo com os estudos de Gil (2007), busca desenvolver uma abordagem do fenômeno através

do levantamento de informações que nos levam a conhecer mais a seu respeito, e a verificar hipóteses.

O campo empírico deste trabalho foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade do Natal/RN, e participaram deste levantamento 5 (cinco) discentes de cursos de graduação.

Para tanto, foram definidos alguns critérios para a escolha dos participantes. Primeiro, ser cego; segundo ser estudante da graduação na modalidade presencial na UFRN, e terceiro ser acompanhado pela CAENE¹.

Visando problematizar teoricamente o objeto de estudo, considerou-se importante adotar como procedimento inicial a revisão da literatura que aborda as temáticas que versam sobre os processos educacionais inclusivos no Ensino Superior e sobre a deficiência visual.

Adotamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, por acreditarmos que este, de acordo com Triviños (1987, p.138), “é um dos instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”. Pois, se organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas se permite, e às vezes até se incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A análise dos dados foi norteada pela metodologia da Análise de Conteúdo do Discurso proposto por Bardin (2009), a qual se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Produzindo, assim, sentido e significados na diversidade de amostragens presentes no campo empírico.

ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados obtidos nas respostas dos estudantes as entrevistas, baseadas na análise dos documentos institucionais da UFRN que abordam a temática da Educação Inclusiva e, ainda, alicerçadas em referenciais teóricos que conduziram ao processo reflexivo a respeito da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e a sobre a área da deficiência visual, teceremos a análise acerca do processo educacional inclusivo, na UFRN, na perspectiva dos alunos cegos participantes da pesquisa.

Destacamos que este estudo é um recorte de nossa pesquisa de mestrado em andamento (PPGED/UFRN), e traz para este artigo a análise de alguns resultados preliminares.

¹ CAENE é a Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais, núcleo de acessibilidade da UFRN. Tem como objetivo propor ações para a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso com sucesso de estudantes com NEE.

A fim de direcionar a compreensão e sistematização desta análise, decidimos elencar apenas um, dos três eixos temáticos apontados pelos participantes na pesquisa. Trata-se do eixo que versa sobre a *Prática Docente*. Neste eixo temático estiveram presentes nos discursos dos alunos entrevistados, os seguintes descritores: *prática pedagógica inclusiva; participação efetiva do discente cego; necessidade de adaptações; vivências entre pares; apoio acadêmico e recursos; impressões positivas e negativas da prática; barreiras atitudinais; conhecimentos específicos ao professor para atender a pessoa cega em sala de aula.*

Diante da riqueza de descritores seguiremos com a análise apenas do descritor: *Práticas inclusivas*, contemplando algumas falas dos participantes da pesquisa, que nos possibilitaram uma inicial articulação teórica com o campo empírico.

Análise dos discursos dos alunos cegos sobre a *Prática Inclusiva*

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior vem propor novos olhares sobre o pensar e agir do professor quer seja no ato de planejar, ensinar, compreender o processo de aprendizagem e avaliar o ensino universitário.

O docente precisa ser levado a ultrapassar as barreiras historicamente impostas pelo modelo tradicional de transmissão do saber de modo linear e cartesiano. E neste movimento é conduzido a refletir sobre suas práticas na adoção de metodologias de ensino que possibilitem a aprendizagem significativa por parte de todos os seus alunos.

Essa compreensão em nosso parecer coaduna-se com a opinião expressa pelos alunos cegos entrevistados sobre o que seria uma prática inclusiva:

“Inclusiva de verdade é aquela que consegue abranger a todos[...] seria aquela que ninguém nem percebe que tá sendo realizada, é aquela que o professor dá sua aula normalmente, sem expor a pessoa que está precisando daquela demanda.”
(Álvaro)

“Ela passa a ser inclusiva quando vem com atividades propostas com a nossa participação, em todas. Quando tem uma prática, uma atividade em que em nenhum momento a gente não seja colocado [...] todas as práticas inclusivas cabe ao professor criar aquela adaptação “ (Geraldo)

E assim, como afirma Mansini, citado por Silva (2013, p.67), perceber a necessidade de “desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno, de um lado ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos, de outro, intensificando suas relações e comunicações com os que o cercam”.

Sobre a relação professor-aluno compreendemos que as atitudes individuais são determinantes nas relações interpessoais e está, nelas, a possibilidade de sensibilização e aproximação, tornando a prática docente de fato inclusiva. Assim, apoiadas em Amaral (1998), podemos considerar que as barreiras impostas por outros são o grande entrave ao processo inclusivo ora vivido pela sociedade contemporânea.

Esta aproximação pode tornar a prática docente inclusiva, assim como o

distanciamento também pode ser excludente, como podemos observar a seguir:

“Terminou a aula ele me procurou, perguntou meu nome, perguntou se eu tava na sala certa e eu disse que sim. Aí ele perguntou ‘você quer aprender a reger?’, eu disse ‘eu estou aqui pra isso, pra aprender. O meu objetivo é sair daqui não uma pessoa que passou só por passar, eu tô aqui pra fazer história pra alguém chegar e dizer “Geraldo fez nome, foi o aluno, não foi qualquer aluno, ele foi o aluno”. E ele disse “então pronto, você vai sair daqui um regente.”, e eu não acreditei, eu pensei que ele estava brincando. Em todas as atividades ele me colocava pra eu reger, explicava, pegava na minha mão explicando a forma de reger, tudo direitinho. Aí eu me senti incluído.” (Geraldo)

“Eu tive professor, que na sala dele eu era um vaso de decoração, literalmente. Quando era pra eu falar com ele, dizia ‘fala pro seu monitor falar comigo que ele explica direitinho o que você tá querendo’, ou seja, eu precisava de um intermediário. Isso me incomodou, eu passei um semestre inteiro passando isso.” (João)

“tranquei por livre e espontânea pressão [...] até então ele não tinha dado aula pra mim, ele não soube trabalhar comigo, ele me chamou de aluna inclusão ‘é porque você é uma aluna inclusão’, eu (pausa) ‘é o que?’” (Luana)

Ao compartilharmos um espaço democrático, misto e pulsante como a universidade é necessário o compromisso com o humano e com o olhar sensível às relações. E assim, como nos conduz a pensar Ainscow (2009, p.14), devemos “responder positivamente a diversidade, considerando as diferenças não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades de enriquecer o aprendizado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o propósito de evidenciar impressões de discentes cegos sobre o processo de inclusão na UFRN e, ainda, de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes universitários, de acordo com os relatos dos alunos cegos. Sendo assim, reafirmamos a importância em dar voz aos alunos com deficiência, pois é os ouvindo que podemos reposicionar o nosso olhar de pesquisadores sobre a temática da Educação Inclusiva, trazendo para o campo empírico a aproximação da teoria com a prática.

Pois incluir não se trata apenas em garantir o direito ao acesso, mas pensar no desenvolvimento de estratégias para promover a participação efetiva e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência. A permanência, com sucesso, no curso de nível superior implica na possibilidade de usufruir dos espaços, recursos tecnológicos e educacionais em igualdade de condições oferecidas aos demais alunos da instituição.

A questão da prática docente em uma perspectiva inclusiva foi discutida na análise dos dados e evidenciou que apesar de nosso campo empírico ser uma realidade institucional onde há uma política que contempla a temática da inclusão

e um núcleo de acessibilidade para promover ações inclusivas, ainda é necessário avançar em aspectos relacionados à mediação pedagógica e à formação continuada dos professores voltada à perspectiva inclusiva.

O professor precisa estar em contínua preparação para vivenciar práticas pedagógicas que proporcione a todos os alunos o sentimento de pertença ao processo educativo, desafiados à obterem sucesso em suas aprendizagens. Assim, terá subsídios para planejar as suas atividades contemplando a flexibilização dos seus objetivos e métodos avaliativos, a fim de evitar o insucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, os quais necessitam estar incluídos em ambientes que propiciem o desenvolvimento pleno, tanto no viés acadêmico quanto no humanístico e social.

As ações e práticas inclusivas no Ensino Superior envolvem um conjunto de ações, as quais Moreira (2005, p.6) destaca os “investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória”.

Estes são elementos estruturantes e que demandam um intenso debruçar e muita reflexão, dado que qualquer mudança feita para dar suporte à implementação de uma política pública ou de uma política social requer transformações em seu meio quanto aos seus partícipes, demandando com isso uma reorganização conforme as novidades apresentadas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?**. In _____ Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In _____ Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas teóricas e Práticas. Júlio Groppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p.; tab. ISBN: 978-85-7863-022-5

CASTRO, S.F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FERREIRA, M.N.C. **Educação inclusiva no ensino superior: análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FORTES, V.G.G.F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. Dissertação de mestrado. UFRN. Natal, 2005.

GUERREIRO, E.M.B.R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 231f. 2011. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação Especial,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária**. In___ MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDURFN, 2013. p. 47-55.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MENEGATTI, Y. **Serviços de informação acessíveis para deficientes visuais em bibliotecas de instituições de Ensino Superior no Município De Florianópolis**. Mestrado Acadêmico Em Ciência Da Informação. Universidade Federal de Santa Catarina , Florianópolis, 2012.

SILVA, L.G. S. **Orientações didáticas para a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior**. In___MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDURFN, 2013. p. 59-82.

_____, L.G.S. **Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto estudantes cegos e com baixa visão**. In ___ Caminhos para uma Educação Inclusiva: Políticas, práticas e apoios especializados. MARTINS. L., G. Pires, J. Pires (Orgs.). João Pessoa: Ideia, p. 235-261, 2014.

_____, L.G.S. **Inclusão: Uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2008.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**. DOUTORADO em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA, 2011.

SOUZA, B.C.S. **Programa Incluir (2005 - 2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DE BIOLOGIA PARA DEFICIENTES VISUAIS DO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE: EXPLICANDO EMBRIOLOGIA HUMANA COM A VOZ, ARGILA E AS MÃOS

Álison Emmanuel Franco Alves

Aluno do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba. alisson.biologo@hotmail.com;

Jessica Maria Florencio de Oliveira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba. jessicaflorencio@hotmail.com

Mayla Aracelli Araujo Dantas

Aluna do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba. aracellidantas@hotmail.com

Elizabeth de Lourdes Bronzeado Krkoska

Professora orientadora de Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba. sappeca@uol.com.br

RESUMO: O ensino de biologia para pessoas com necessidades educativas especiais tem sido um desafio para os educadores, pois ainda temos um ensino tradicional que não é inclusivo. O presente trabalho teve como objetivo, utilizar uma metodologia com a utilização da argila, onde pudéssemos mostrar o processo inicial de embriogênese do desenvolvimento humano aos portadores de deficiência visual. A aplicação desta metodologia foi realizada no Instituto dos Cegos de Campina Grande – Paraíba, para um grupo de adolescentes alunos daquela instituição. Foi elaborado um roteiro de aula, no

qual, pode ser disponibilizado em formato de áudio para que professores deficientes visuais, também possam utilizar-se desta metodologia. Os resultados mostraram que diversos alunos possuem habilidades manuais para o manuseio com a argila, bem como foi revelado uma maior integração entre eles, de forma lúdica e indireta, houve incentivos pelo trabalho em grupo de forma prazerosa, onde houve ajuda dos colegas para concluir o trabalho. Portanto, foi uma experiência docente com uma aula dinâmica, proporcionando tanto ao aluno quanto ao professor, serem agentes de um processo de aprendizagem ativo, criativo e que através do diálogo e da postura democrática em sala de aula, possibilitou a relação do ensino para com a vida. A política pública de educação inclusiva propõe em textos, resoluções e em outros documentos oficiais sobre as necessidades educacionais especiais ao longo da educação no Brasil. Entretanto o trabalho com argila nos mostrou que é possível através da voz, das mãos e da argila, contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem, onde alunos portadores de deficiência visual possam compreender conteúdos da biologia, fazendo com que o processo de ensino se transforme num trabalho em equipe, levando-os a pensar de forma crítica sobre um assunto que está também relacionado com o cotidiano dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de biologia, deficiência visual, trabalho com argila, educação inclusiva.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu de provocações e desafios vividos no componente curricular de Educação Inclusiva, quando foi proposto realizar uma ação educativa para alguma instituição de portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Na ocasião, a curiosidade e a motivação do grupo se inclinavam para deficiência visual.

Há algumas décadas o ensino tradicional vem sendo bastante discutido nas universidades com alunos de todas as licenciaturas, a fim de trazer para o licenciando o que Paulo Freire chama de escola libertadora; onde o educador se põe como ser inacabado, ou seja, aberto ao diálogo, e o educando, tendo o direito de argumentar e ser crítico. Freire argumenta que ensinar não é a simples transferência do conhecimento, onde o professor apenas deposita seu conhecimento, mas ele acredita no professor como mediador desse conhecimento, capaz de construí-lo e transformá-lo junto com os alunos.

Para que o licenciando seja capaz de levar para a escola essa mudança, ele deve ser capaz de perceber e acompanhar as mudanças que ocorrem ao longo processo de formação docente no Ensino Superior (PAGNEZ, 2007). Além do domínio básico do conteúdo, o docente deve possuir domínio pedagógico e conceitual do processo de ensino-aprendizagem, e, também, executar a dimensão política na prática da docência (FREITAS *et al*, 2016).

O trabalho com argila é prazeroso, prático e de baixo custo. Acreditamos que com a utilização da argila, será facilitada a assimilação dos processos morfológicos que ocorrem durante o desenvolvimento embrionário para alunos com deficiência visual, com a explicitação no seu processo de modelagem. Segundo Gayão e Melo (2010) o trabalho com argila como forma de arte, propicia ao educando um momento terapêutico, possibilitando novas formas de expressão.

O domínio do conteúdo assegura ao docente uma postura mais firme em sala de aula, sendo este capaz de interagir com o aluno fazendo-o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Os conteúdos de embriologia são difíceis de serem aplicados para pessoas portadoras de deficiência visual porque a morfologia das fases do desenvolvimento humano e os processos de regulação (genéticos ou não) que ocorrem durante esse desenvolvimento precisam ser visualizados pelo educando. No entanto, o uso de metodologias criativas e inovadoras, pensadas para adequação dos portadores de deficiência visual pode ser uma ferramenta para a inclusão desses indivíduos ao conhecimento científico.

Aulas tradicionais, na maioria dos casos, não são eficazes em suprir as

dificuldades dos (a) alunos (as) com NEE para a compreensão de diversos conteúdos, inclusive da embriologia humana. Para Silveira e Ideriha (2013) alunos regulares do ensino básico possuem dificuldade para imaginar modelos tridimensionais e aprender as modificações simultâneas características da embriogênese humana. Acreditamos que a atividade prática com argila, auxiliam os alunos, tentando diminuir as dificuldades enfrentadas por eles. Trabalhar com alunos portadores de deficiência visual tornar-se um desafio maior para o professor, quando pede uma compreensão do fato de não enxergar o mundo com os olhos, mas, de possuir uma sensibilidade aguçada através da pele, do tato, podendo facilitar o processo de entendimento tridimensional.

O presente trabalho tem como objetivo utilizar uma metodologia, que a partir da utilização da argila, possa-se mostrar o processo de desenvolvimento humano aos portadores de necessidades especiais ligados à deficiência visual, o conhecimento de seu próprio processo de formação. Este estudo busca também levar aos graduandos de biologia, conhecimentos que poderão ser discutidos no dia a dia de sala de aula, gerando discussões e fomentando o processo de desenvolvimento crítico dos alunos para com a educação inclusiva proposta na nossa grade curricular.

Ao trabalhar o conhecimento laboratorial aplicado para alunos portadores de necessidades educacionais especiais, estamos contribuindo para a transmissão do conhecimento socialmente produzido. É importante que todo cidadão conheça os fundamentos desta área da ciência, uma vez que a sua aplicação afeta diretamente nossas vidas e, se for mal empregada, poderá acarretar consequências dramáticas não apenas para nossa geração, mas também para as gerações futuras (Amabis e Martho, 2001).

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi realizado no Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba em Agosto de 2016, com uma aula de 60 minutos de duração, ministrada para 9 (nove) alunos da instituição, dentre os quais 3 alunos possuíam perda parcial da visão, todos eram adolescentes entre 15 e 22 anos, do sexo masculino.

2.1. A aula foi dividida em dois momentos:

a) Apresentações, justificativas para o trabalho e algumas instruções para o segundo momento. Distribuição das argilas para todos, organização para umidificação da argila (água) e tolhas para limpeza das mãos posteriormente.

b) Explicitação do conteúdo através de um roteiro de aula:

2.2. Roteiro de aula

Todo trabalho foi exposto de forma oral, com instruções ao mesmo tempo

para modelagem na argila, trabalhando com o tato e o conhecimento das formas do espermatozóide e do óvulo como umas das ferramentas do processo de ensino e aprendizagem para aqueles educandos. Este roteiro pode ser disponibilizado em formato de áudio para que professores deficientes visuais, também possam utilizar-se desta metodologia. Antes de iniciar este momento, os alunos serão orientados a prestar atenção à anatomia das estruturas que estão sendo trabalhadas.

1. Um espermatozoide e um óvulo deverão ser entregues a cada aluno (**Figura 1**), com as mãos deverão sentir a anatomia dos gametas à medida que o professor explica cada parte de sua estrutura; logo em seguida será pedido para que eles façam a fecundação unindo os dois gametas, formando assim uma única célula, neste momento os alunos devem misturar as duas peças de argila formando uma esfera que foi a representação do zigoto. Na fecundação a cauda do espermatozoide não entra no óvulo e por isto foi deixada de lado.

2. É pedido aos alunos que iniciem o processo de clivagem. Isto é, divide-se o zigoto em dois, formando duas células denominadas blastômeros. Caracterizando a primeira divisão mitótica que ocorre aproximadamente 30 horas após a fecundação. Oralmente, foi enfatizado que há o aumento do número de células, mas não de volume celular. Mostrando que eles estão com a mesma quantidade de argila que eles estavam na formação do zigoto, logo não há o aumento do volume.

3. Após a primeira clivagem, entre o 3º e 4º dia após a fecundação, o embrião estará no estágio de mórula. Neste estágio foi pedido aos alunos que eles dividissem mais uma vez as duas células, formando quatro células idênticas, depois, mais uma divisão, formando oito (representando, assim, um crescimento exponencial das células: 2, 4, 8, 16, 32...) e assim por diante.

4. Com a mórula formada, inicia-se o processo de formação da blástula, sendo o embrião denominado blastocisto nesta etapa do desenvolvimento. O blastocisto caracteriza-se pela formação de uma cavidade interna, a blastocele, e dentro desta cavidade um amontoado de células, o botão embrionário. Com o polegar os alunos devem pressionar o blastocisto contra a palma da mão até formar uma cavidade, que posteriormente, resultará a blastocele.

Foi explicado que o blastocisto inicia o processo de implantação na mucosa uterina por volta do sexto dia após a fecundação. No sétimo dia, o blastocisto já está implantado superficialmente no tecido uterino. Foi esclarecedor para os alunos, que é nesta etapa do processo do desenvolvimento humano, a blástula, que estão nas células tronco polipotentes, capazes de se diferenciar em todos os diferentes tecidos do corpo.

5. Com o fim da blástula, ocorre o início da gastrulação, que se apresenta entre o 14º e o 15º dia após a fecundação. Nesta etapa ocorre o aumento do volume do embrião (um pouco mais de argila foi entregue ao aluno para que eles pudessem relacionar a gástrula com aumento do volume celular). Com a gástrula há uma invaginação da membrana do blastocisto para a formação do blastoporo (explicar o

que somos animais deuterostomados). Com o dedo indicador pedir para que os alunos pressionem a argila de baixo para cima, formando o blastóporo (**Figura 2**).

6. A partir da argila que está sendo trabalhada, formar uma elipse achatada e pedir para dividir em três partes (**Figura 3**). Primeiramente, a parte maior deverá ser colocada na palma da mão (epiderme). Segundo, pegar outra metade da argila e formar um cilindro (mesoderme), então colocar sobre a epiderme. Por último, formar uma esfera (endoderme) e colocar sobre a mesoderme. Formando os três folhetos embrionários.

7. Falar aos alunos os órgãos que são formados a partir dos tecidos mencionados na etapa 6.

2.3. Após a prática deve-se avaliar o aprendizado e falar como o aluno sentiu a experiência.

Durante a exposição do conteúdo a seguinte teoria pode ser seguida. Reassaltando que: a fecundação, processo pelo qual o gameta masculino se encontra com o gameta feminino para a formação do zigoto, é preciso que haja o relacionamento entre dois indivíduos da mesma espécie e de sexos diferentes. Durante o processo de desenvolvimento embrionário ocorrem muitas mitoses (processo de divisão celular que é caracterizado pela duplicação do material genético da célula mãe, gerando suas células filhas) a partir da formação do zigoto. Ao longo deste processo do desenvolvimento embrionário, as células que estão sendo formadas posteriormente, vão sofrer diferenciação celular, alguns genes vão ser ativados e outros desativados.

O processo de desenvolvimento do embrião ocorre em três etapas: clivagem ou segmentação, gastrulação e organogênese. Que podem ser descritas de acordo com o conhecimento do professor sobre o assunto.

Para a prática foi utilizada argila para fazer uma analogia da anatomia das estruturas que são necessárias para a formação do embrião.



Figura 1. Espermatozoide e óvulo feito de argila.

Fonte do autor.



Figura 2. Formação do blastóporo.

Fonte do autor.



Figura 3. Formação dos três folhetos embrionários (Ectoderme, Mesoderme e Endoderme).

Fonte do autor.

3 | RESULTADOS

A aptidão manual para a realização da atividade proposta se mostrou sendo bastante eficiente, embora não seja a mesma para todos os alunos.

A aula ocorreu conforme o planejado, sendo ministrada com 60 minutos. Todo o conteúdo desde a fecundação até o final da organogênese proposto nos livros de biologia para o ensino médio foi contemplado de forma efetiva e plena.

A maioria dos alunos relata que a atividade com argila através de modelos tridimensionais mostrando as fases iniciais do desenvolvimento embriológico do ser humano é capaz de melhorar a compreensão de como se dá a formação de cada estágio e qual sua função dentro do organismo.

Ao término da aula foi pedida uma avaliação por parte dos alunos, os quais relataram que:

“Foi uma aula muito produtiva, excelente” Aluno 1

*“A melhor parte foi a parte de formar as células, o processo de divisão, foi massa”
Aluno 2*

“Essa aula é importante para a vida da pessoa” Aluno 3

Dois professores do instituto estavam presentes no momento da aula também expuseram sua opinião:

“A aula foi muito importante, pois os alunos tiveram a oportunidade de participar e manusear com argila” Professor de história

“Quero parabenizar esse projeto de vocês, por vocês estarem nos ajudando, trazendo a prática, pois praticando eles aprendem bem melhor do que só teoria” Professora de biologia

Foi sugerido que os alunos que participaram da aula expusessem o aprendizado para os demais colegas que faltaram naquele dia com a ajuda da professora de biologia da casa.

Por outro lado, um dos pontos negativos de se trabalhar com argila foi que um dos alunos participantes mencionou que ao se trabalhar com esse tipo de material “*é ruim, pois suja as mãos*”. É importante ressaltar que alguns jovens podem ter alguma aversão ao propormos um trabalho onde os mesmos terão que, literalmente, sujar as mãos. Contudo, os pontos positivos que esta aula trouxe para os educandos são bem maiores que os negativos, sendo esta uma metodologia aplicável em sala de aula.



Figura 4. Aula expositivo-dialogada apresentando uma nova metodologia que mostra os processos morfológicos do desenvolvimento embrionário humano.

Fonte do autor.

Observou-se que o trabalho abriu espaço para que o aluno ele fosse agente ativo do processo de aprendizagem, induzindo-o ao trabalho em equipe, propiciando ao próprio educando a oportunidade de ensinar o seu colega, podendo fomentar, de forma indireta, um incentivo a prática docente no futuro, visto que alguns se propuseram a ensinar aos colegas que estavam ausentes quando lhes foi sugerido.

4 | DISCUSSÃO

Ao falar dos benefícios de estar se trabalhando com argila, além de estar contribuindo para a ampliação dos conhecimentos do aluno, por colaborar com o seu processo de desenvolvimento, há por trás dessa manipulação da argila um benefício terapêutico. Muito embora a terapia não esteja sendo trabalhada diretamente com os alunos.

Nenhum trabalho foi encontrado relatando o estudo das primeiras fases do desenvolvimento embrionário a partir da argila para alunos com deficiência visual, revelando a importância deste trabalho para os deficientes visuais. O que se pode encontrar são trabalhos com o mesmo propósito, porém, utilizando principalmente massa de modelar para alunos regulares do ensino básico como, por exemplo, os trabalhos de Silveira e Ideriha, 2013 e Melo e Hermel, 2014. Além disso, Santos (2014) mostra que o trabalho com argila para formação de modelos tridimensionais abre possibilidade para a valoração do indivíduo e que a partir da argila é possível à produção e construção do conhecimento.

O trabalho com argila ele pode e deve ser trabalhado melhor no ensino básico para a descoberta das potencialidades dos alunos com deficiência visual, ajudando-os no seu desenvolvimento pleno quanto ser humano e cidadãos. Almeida (1999) suporta esta ideia afirmando que:

“O sentido do tato revela a forma física das coisas como ela de fato é, já ao contrário as projeções visuais transmitem imagens subjetivas que carecem de interpretação. É dado a um cego um objeto em cerâmica para a percepção da forma, mesmo sem vê-la, captá-la-á, e, tentará fazê-la, modelando-a em argila, sem ver a superfície colorida, mas, o transporá de acordo com suas significações, interpretação, e, sensibilidade para o barro; abstraído-a, de acordo com sua personalidade, criando assim, algo muito próprio, único. Quando as oportunidades são dadas a pessoas isentas de crítica e que quase nada puderam na vida, e, de repente cai-lhes às mãos um material obediente, esta pode ser a primeira vez, que alguma coisa, lhes obedece. Muito pode ser visto através do tato, e, a tatilidade terá autoridade sobre a maleabilidade, e, poder plástico da argila.” (ALMEIDA, 1999).

Isto, também, reforça necessidade do componente curricular de educação inclusiva no curso de licenciatura em biologia, como também no sistema de ensino da escola fundamental, que tenta repensar a educação de algo a ser transmitido para algo a ser construído, assim,

“a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2007).

A Declaração de Salamanca (1994), documento que trata justamente sobre as práticas que podem ser aplicadas pelas políticas públicas dos países que estão envolvidas com os princípios da educação inclusiva, na área das Necessidades Educativas Especiais, assegurando que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante dos sistemas educacionais. Na perspectiva de mudar a realidade no qual essas pessoas que precisam de uma atenção especial estão inseridas, o mesmo documento diz que

“O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares”(UNESCO 1994)

O estudo de biologia tem tomado um espaço bastante amplo nas últimas décadas e, sendo assim, as concepções que o ensino de biologia traz deve estar dentro do contexto escolar para a formação básica do educando (PEDRANCINI *et al.* 2007). E para entender esse contexto científico que está a cada dia mais presente no cotidiano das pessoas, a escola passa ter um papel importantíssimo no auxílio da transmissão desses conhecimentos (MOURA *et al.* 2013).

A partir da metade do século 20 o Brasil começa a lançar políticas de inclusão com o atendimento a pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff em 1945 e a fundação da APAE (Associação de Pais e amigos dos Excepcionais) em 1954. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 4.024/61) em 1961, esta atualizada em 1971 (Lei nº 5.692/71) e a atual, também atualizada, LDBEN (Lei nº 9.394/96) já tratam a educação especial como uma necessidade atual, esta última recomenda, em seu artigo 59, que todo aluno tenha acesso a currículo, metodologia, recursos e organização que atendam as suas necessidades e que deem oportunidades educacionais apropriadas.

Pessoas com deficiência visual têm sua “visão” de mundo através de outra perspectiva. Embora seus olhos não possam enxergar, a audição e o tato vão ampliando a compreensão. De acordo com a aula ministrada, a capacidade do sentir com as mãos, a capacidade de ouvir e aprender de forma efetiva e plena, o conteúdo que está sendo ministrado é realizador; além de conseguirem relacionar a aula ministrada com aulas anteriores e o seu conhecimento de mundo, transformam o senso comum

em um conhecimento científico, aplicável a realidade na qual estão inseridos. Desta forma, construindo um conhecimento dinâmico, onde o educando é agente ativo deste processo de aprendizagem.

Pode-se trazer neste contexto da educação inclusiva o conceito do psicólogo Lev Vigotsky (1896-1934) sobre zonas de desenvolvimento: o que eu sei (zona de desenvolvimento real) e o que eu posso saber (zona de desenvolvimento potencial) onde o objetivo é trabalhar com o potencial de cada aluno, e neste caso específico, descobrir o potencial dos alunos portadores de deficiência visual.

Os livros didáticos adotados pelas escolas, a estrutura da escola muitas vezes não são adequados e os professores às vezes não estão preparados para trabalhar determinados conteúdos em sala de aula (NASCIMENTO E MARTINS, 2005). Há ainda, claramente, uma falta de gestão por parte dos órgãos responsáveis pelas instituições que acolhem alunos com NEE. Sendo a biologia uma área bastante ampla, é preciso que haja o conhecimento de novas metodologias para levar o que está sendo trabalhado na bancada de laboratório e no ensino superior da maneira mais adequada para sala de aula permitindo ao aluno a vivência com os temas mais atuais.

Os trabalhos desenvolvidos nos laboratórios de pesquisa também devem vir para o educando com necessidades educativas especiais, de forma a incentivá-lo a buscar o conhecimento. Trabalhar com essa perspectiva, além de motivar os alunos, deve diminuir a distância entre o conhecimento biológico e a realidade prática do aluno (SOARES, 2009).

Estando a tecnologia atrelada à base do conhecimento científico e a necessidade de incluir esse conhecimento tecnológico com uma metodologia adequada no currículo de biologia, Krasilchik (2008) fala que

[...] há necessidade de incluí-los [esses aspectos] para melhorar a relevância social e a eficiência da educação, ligando o ensino da ciência e tecnologia mais estreitamente às necessidades da sociedade. A educação deve estar ligada ao mundo do trabalho, de tal forma que quando os alunos têm que enfrentar problemas reais possam mais facilmente fazer conexões entre o conhecimento teórico e prático, e adquirir as atitudes e aptidões essenciais para o trabalho produtivo – espírito de grupo, senso de responsabilidade e método (REPPORT, 1981, apud KRASILCHIK, 2008, p. 186).

5 | CONCLUSÃO

É possível concluir que a vontade do aluno com necessidade educativa especial em se formar e ser agente participativo e ativo do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem é evidente. Porém, ainda falta contribuição por parte da gestão em querer fazer um espaço adequado às necessidades desses alunos.

A metodologia aplicada neste trabalho teve um papel fundamental para o aprendizado dos alunos do Instituto dos Cegos de Campina Grande – Paraíba, que

foi o de levar o conhecimento científico de forma prazerosa fazendo com que eles absorvessem o conteúdo de uma forma dinâmica, onde houve a interação entre aluno-professor e aluno-aluno. Houve de fato uma troca de conhecimentos, houve ensino, pois houve diálogo. O diálogo como uma das principais ferramentas em sala de aula para fazer com que o educando perceba que também tem a contribuir para a aula, desta forma o papel de mediador do conhecimento, pelo professor, foi executado de forma didática e plena para os alunos com necessidade educativas especiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. M. A. Tatilidade e Argila: Relação psico-afetiva com a Matéria e a forma criada. Área temática: Estudos culturais em educação. Universidade Estadual de Londrina, 1999. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6619894-A-argila-e-a-expressao-do-deficiente-visual.html>>. Acesso em: 09 de Out. 2016.

AMABIS, J. m. & Martho, G. R. 2001. Conceitos de Biologia. Editora Moderna. São Paulo, Brasil.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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

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

FREITAS, D. A.; Santos, E. M. S.; Lima, L. V. S.; Miranda, L. N.; Vasconcelos, E. L.; Nagliate, P. C. Saberes docente sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. Interface (Botucatu). 2016; 20(57):437-48.

GAYÃO, N. F. A; MELO, M. A contribuição da arte, como enfoque na argila, como instrumento terapêutico: um relato de experiência. Com Texto, ano VIII, nº 1, 2010.

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MELO, J. B.; HERMEL, E. E. S. Representando tridimensionalmente as fases do desenvolvimento embrionário. Anais do SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS. ISSN 2317 – 7489. Vol. IV (2014) Anais do IV SEPE e IV Jornada de iniciação científica.

MOURA, J; DEUS, M. D. S. M.; GONÇALVES, N. M. N.; PERON, A. Biologia/Genética: O ensino de biologia, com enfoque a genética das escolas públicas no Brasil- breve relato e reflexão. Semina: Ciências Biológicas e da Saúde, v 2. nº 34. P. 167-174, 2013.

NASCIMENTO, T. G; MARTINS, I. O texto de genética no livro didático de ciências: uma análise retórica crítica. Programa de Pós-graduação Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde- Universidade Federal do Rio de Janeiro. v 10. nº 2. p 255-

278, 2005.

PAGNEZ, K. S M. M. O ser professor do ensino superior na área da saúde [tese]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2007.

PEDRANCINI, V. D. et al. Ensino e aprendizagem de Biologia no Ensino Médio e apropriação do saber científico e biotecnológico. Revista Eletrônica de Enseñanza delas Ciências, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007. Disponível em: <<http://www.saum.uvigo.es/reec/>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

SANTOS, F. dos. Modelagem em Argila: processo de criação do objeto tridimensional por deficientes visuais. Universidade Regional do Cariri – URCA. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_18_32_08_idinscrito_3843_cbad324d8ced3029339dcc6e171c97be.pdf>. Acesso em: 10 de Out. 2016.

SILVEIRA, S. R.; IDERIHA, N. M. The use of three-dimensional clay model in the teaching-learning process of Human Embriology. Jul-Dez 2013. ISSN 1676-5818.

SOARES, Moisés Nascimento. Sentidos Sobre o Ensino de Biologia e Sobre a Trajetória Formativa: as Vozes dos Licenciandos Sob a Égide da Perspectiva Crítica / Moisés Nascimento Soares, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre princípios e práticas na Área das Necessidades Educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 de Set. 2016.

EMPRESTA SUA VOZ? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Pau dos Ferros- RN

George Pimentel Fernandes

Universidade Regional do Cariri- URCA
Crato- CE

Maria José Chaves

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato- CE

Ana Patrícia Silveira

Secretaria Municipal de Educação – Associação
de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE
Crato – CE

Luiza Valdevino Lima

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato- CE

RESUMO: Este artigo pretende trazer reflexões acerca da experiência na Universidade Regional do Cariri (URCA), cidade de Crato, Ceará, com o desenvolvimento do projeto “empresta sua voz?” enquanto uma ação pedagógica de auxílio para inclusão em processos seletivos de vestibular de alunos com deficiência visual. A temática envolvendo a inclusão de alunos com as mais diversas deficiências no ambiente de ensino têm sido bastante discutida, tendo em vista a urgência na modificação de práticas pedagógicas obsoletas e homogeneizadoras

com as quais ainda nos deparamos em muitas instituições. Acompanhados por estas reflexões, o projeto “Empresta sua voz?” possibilitou a produção de audiolivros para alunos com deficiência visual e, aqui, relatamos esta experiência que envolveu graduandos, professores e comunidade, em geral. Trata-se de um relato descritivo, desenvolvido através de uma metodologia participativa que objetivou sensibilizar voluntários para “emprestar” a voz em gravações de audiolivros. Concluímos desse modo, que o desenvolvimento e efetivação do projeto “Empresta sua voz?” demonstra uma ação que foi consolidada a partir da união de várias pessoas, mobilizadas em auxiliar também nesse processo inclusivo, proporcionando a pessoa com deficiência visual o acesso de forma mais igualitária. Nossa expectativa é que o trabalho venha trazer ponderações acerca de práticas de emancipação, apresentando o relato de experiência através do projeto “Empreste sua voz?” enquanto uma ação inclusiva que promoverá a aprendizagem através da produção de acervos literários em audiolivros.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência. Audiolivros.

ABSTRACT: This article intends to bring reflections about the experience at the Regional University of Cariri (URCA), city of Crato, Ceará, with the development of the project “lends its

voice” as a pedagogical aid action for inclusion in selective processes of vestibular students with visual impairment. The theme involving the inclusion of students with the most diverse deficiencies in the teaching environment has been much discussed, given the urgency in modifying obsolete and homogenizing pedagogical practices that we still find in many institutions. Accompanied by these reflections, the project “Lend your voice?” Enabled the production of audiobooks for students with visual impairment and, here, we report this experience that involved graduates, teachers and community, in general. It is a descriptive report, developed through a participative methodology that aimed to sensitize volunteers to “lend” the voice in audiobook recordings. We conclude in this way that the development and implementation of the project “Lend Your Voice?” Demonstrates an action that was consolidated from the union of several people, mobilized to help also in this inclusive process, providing the visually impaired person with more access. equality. Our expectation is that the work will bring forward considerations about emancipation practices, presenting the experience report through the project “Lend Your Voice?” As an inclusive action that will promote learning through the production of literary collections in audiobooks.

KEYWORDS: Inclusion. Deficiency. Audiobooks.

1 | INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência, vivenciado através do projeto “Empresta sua voz?”, enquadra-se na proposta de acessibilidade ao Ensino Superior, da Universidade Regional do Cariri-URCA, instituição estadual que encontra-se cravada na cidade de Crato-CE, no sul do Ceará.

A temática envolvendo a inclusão de alunos com as mais diversas deficiências no ambiente de ensino têm sido bastante discutida, tendo em vista a urgência na modificação de práticas pedagógicas obsoletas e homogeneizadoras com as quais ainda nos deparamos em muitas instituições. Acompanhados por estas reflexões, o projeto “Empresta sua voz?” possibilitou a produção de audiolivros para alunos com deficiência visual e, aqui, relatamos esta experiência que envolveu graduandos, professores e comunidade, em geral. Enfim, os participantes foram pessoas que possuíam o desejo de contribuir com o acesso de pessoas com deficiência visual à Universidade.

Argumentamos favoravelmente que o projeto “Empresta sua voz?” pode auxiliar no acesso de alunos com deficiência visual, no ensino superior. Desta forma, por se tratar de uma experiência positiva, este relato de experiência, encontra-se norteado de reflexões e discussões de autores que também trabalham em uma perspectiva inclusiva, tais como Mittler (2003), Mantoan (2010) e Vieira (2012). Ao mesmo tempo, converge com as políticas públicas que favorecem a educação inclusiva no ensino superior. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) traz que,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Acreditamos que as experiências traduzem o enriquecimento do professor pesquisador na tentativa de auxiliar em transpor algumas dessas barreiras. Assim, a ideia de desenvolver este projeto se deu através da nossa atual experiência na Universidade Regional do Cariri (URCA), onde lecionamos a disciplina de Sistema de Leitura e Escrita em Braille. Acrescenta ainda a nossa participação no Núcleo de Acessibilidade da URCA (NUARC), trabalhando com o público de alunos com deficiência visual, apoiando os colegas que lidam com outras deficiências e alunos bolsistas atuantes em pesquisas na área.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato descritivo, desenvolvido através de uma metodologia participativa que objetivou sensibilizar voluntários para “emprestar” a voz em gravações de audiolivros. A divulgação aconteceu, não apenas nas instâncias institucionais, como também no espaço extra universidade. Inicialmente, as gravações foram de obras de poesia e de prosa, referenciadas como obras literárias sugeridas para leitura para processos seletivos, concursos e vestibulares, incluindo o da presente Universidade. Desta forma, promovendo assim, um acervo literário aos egressos e futuros alunos, com deficiência visual, um referencial em áudio.

Os equipamentos utilizados para desenvolvimento do projeto compreenderam gravador de voz, aplicativos de celular que funcionavam como gravadores e respectivos livros sugeridos para leitura e realização do processo seletivo. Apesar da fragilidade dos equipamentos, ou seja, não serem sofisticados e apropriados para tal trabalho, às gravações compreenderam as mais variadas vozes e atenderam as necessidades emergentes de pessoas com deficiência visual.

É importante destacar a seleção de narradores que tivessem uma boa dicção, voz clara, além de apresentar atenção em aspectos como: velocidade ao falar, articulação nas palavras, procurando equilibrar a velocidade da fala, tornando mais acessível possível para os usuários com deficiência visual.

O projeto está sendo desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri (NUARC), com alunos dos mais variados cursos, bolsistas do núcleo

e demais pessoas que queiram participar do referido projeto.

Em um primeiro momento, convidamos docentes e coordenação do NUARC, para apresentação do referido projeto. Posteriormente em um segundo momento, iremos apresentar elementos básicos para produção de matérias em áudios, tanto para docentes, como para alunos que apresentam interesse. No terceiro momento acompanhamos e apoiamos a realização das intervenções para finalização de áudios.

Assim, o projeto que está acontecendo ainda no NUARC, com a gravação de materiais de obras literárias recentes indicadas para processo seletivo da presente Universidade, obra em prosa e poesia, que ainda estão inacessíveis para pessoa com deficiência visual. Na ocasião, os alunos em horários individuais, “emprestam a sua voz?”, que serão gravadas e salvas em CDs.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade Regional do Cariri-URCA, apresenta-se enquanto uma instituição de ensino favorável em propostas que promovam uma Universidade mais acessível que contemple obras e acervos não só para estudantes que não apresentem deficiências, mas para todos, entendo assim que estas pessoas, sujeitos de direito e dever, portanto, autônomas dentro de suas características, contemplando ações que promovam mudanças.

Neste sentido, apresentamos a necessidade da educação no ensino superior contemplar o acesso permanente atendendo o princípio da diversidade humana, verificada também em documentos legais. É preciso que aconteça a inclusão desde o acesso ao processo seletivo, sendo único e igual nas condições de estudo e preparação, que acontece através da classificação, através do processo seletivo.

Conforme a legislação brasileira, para ingressar na universidade, os alunos necessitam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão. Atualmente, podem ser considerados os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio Enem e os resultados do concurso vestibular. A forma predominante nas universidades públicas é o concurso vestibular, no qual os alunos devem resolver problemas referentes às matérias estudadas no ensino de nível médio. Para lograrem êxito, os alunos necessitam ser aprovados e devem estar entre os primeiros classificados (conforme o número de vagas existentes) para as carreiras que estão postulando (MAZZONI *et al.* 2001, p. 121).

Desse modo, acreditamos ser proeminente descrever as nossas intenções amarrando-as nas questões reais, que norteiam nossa motivação de desenvolver o projeto possibilitando meios de ampliar acesso, através do desenvolvimento do referido projeto, criando acervos em áudio para com deficiência visual, que necessitam dos recursos para concorrer com outros candidatos de forma justa.

Nessa perspectiva, o audiolivro é um recurso acessível em que um livro se

transforma em áudio, conhecido também como audiobook. As vantagens do audiolivro são variadas, sendo um arquivo digital e acessível, podendo ser usado por pessoas com deficiência visual em situações como as evidenciadas na presente Universidade: a não existência de livros sugeridos como obras literárias no processo seletivo, em Braille ou mesmo em áudio para alunos com deficiência visual que resolvessem prestar vestibular na referida universidade. Segundo Paletta, em “Audiolivro: inovações tecnológicas, tendências e divulgação” (s.d., p.2):

Audiolivro é um livro em áudio, para se ouvir. Também chamado de livro falado ou audiobook. Os arquivos de áudio geralmente são salvos em MP3, WMA, entre outros, podendo ser gratuitos ou pagos. As versões pagas contam com a vantagem de possuírem narradores profissionais contando a história, podendo haver ainda efeitos sonoros, que ajudam na interpretação do texto e evitam a monotonia na escuta. Já os gratuitos trazem uma grande variedade de obras para download, a maioria atualmente em domínio público, copyleft ou outra licença pública livre disponível, narradas por voluntários gratuitamente.

Sabemos que na ausência da visão, a audição é um importante recurso que auxilia na aprendizagem da pessoa com deficiência visual, auxiliando na captura de importantes informações, utilizados conforme necessidade, nesse contexto, de informação e conhecimento, conforme afirma Ochaíta e Espinosa (2004, p.151):

Também a audição terá grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos cegos. Além de ser utilizada para a comunicação verbal, os não videntes empregam-na com uma função telereceptora para a localização e a identificação de objetos e pessoas no espaço, funções para as quais é menos precisa que a visão.

Na nossa experiência realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA), inicialmente estamos realizando a produção inicial de audiolivros em prosa e poesia para que os participantes do vestibular da Universidade com deficiência visual pudessem ter acesso às obras literárias para estudo, já que de todas as solicitadas pela comissão do vestibular, apenas uma estava disponibilizada em áudio na internet. Começamos assim, as gravações das seguintes obras literárias: *faca*, de Ronaldo Correia de Brito; *Contos negreiros*, de Marcelino Freire; *Para viver um grande amor*, de Vinícius de Moraes; *O silêncio laminado do casulo*, de Cleílson Pereira Ribeiro; *Aves de Arribação*, de Antônio Sales; *As odes* de Ricardo Reis, de Fernando Pessoa.

Com relação aos resultados já alcançados, destacamos a finalização de um livro em audiobook, intitulado “O silêncio laminado do casulo”, de Cleílson Pereira Ribeiro, que contou com a voz e participação de 15 pessoas, entre público acadêmico e comunidade em geral. Esse mesmo livro já foi utilizado por um aluno com deficiência visual, do curso de Ciências Sociais da presente Universidade. A proposta, é que esse material já produzido, e os que estão em andamento para conclusão, possam estar sendo disponibilizados para o público de pessoas com deficiência visual, que venha

estar prestando vestibular, e acessando o material.

No decorrer desse processo, observamos a necessidade de envolver também, através do Núcleo de Acessibilidade, a preparação de materiais adaptados em áudio como também posteriormente em Braille para estudos, já que em recente pesquisa, evidenciamos que a Universidade não dispõe na biblioteca de livros em áudio, ou mesmo em Braille, a disposição da pessoa com deficiência visual, não atendendo assim as especificidades de cada aluno.

Hoje, com os avanços relativos ao papel da educação na construção e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, somos levados a discutir o papel das Universidades para garantir a presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes. (AMARAL, *et al.* 1998, p.2)

Evidenciamos aqui as contribuições que o projeto “Empresta sua voz?”, que tem apresentando propostas de acessibilidade, através do NUARC, na disponibilização de acervos literários em audiolivros para suporte de estudos para pessoa com deficiência visual. Com isso, o projeto de pesquisa torna-se de suma relevância, tendo em vista nossa experiência positiva de alunos com deficiência visual e alunos sem deficiência que estarão envolvidos pela proposta.

Consideramos necessário continuar o desenvolvimento do projeto junto a Universidade Regional do Cariri, na cidade de Crato-CE, uma vez que a consideramos relevante para educação e sociedade, refletindo sobre práticas educacionais na educação especial, e contribuindo para o desenvolvimento de novos meios de aprendizagem acessíveis.

4 | CONCLUSÃO

Sabemos que é direito de todos o acesso de forma igualitária em todos os espaços, culturais, políticas, sociais, pedagógicas, tendo plena participação. Reconhecemos que grandes são as dificuldades de inclusão de jovens com deficiência visual no ensino superior, bem como realizar não apenas o acesso, mais também promover a permanência no espaço educacional. Assim,

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

É necessário repensarmos nossas ações e passarmos a desenvolver em nossas atuações enquanto docentes, ações que viabilizem o acesso e permanência

de pessoas com deficiência. O relato aqui presente do desenvolvimento e efetivação do projeto “Empresta sua voz?” demonstra uma ação que foi consolidada a partir da união de várias pessoas, mobilizadas em auxiliar também nesse processo inclusivo. A possibilidade de livros em áudio e posteriormente em Braille para alunos que pretendem ingressar na referida Universidade demonstra um pouco do resultado da efetivação de leis, e resultado de mecanismos efetivos para fazer com que a educação especial aconteça com sucesso. Necessitamos de mudanças estruturais, culturais, pedagógicas trazendo efetiva contribuição que aos poucos observamos se efetivar no contexto educacional.

Observamos que com a realização do projeto estamos favorecendo a integração entre alunos com e sem deficiência visual, possibilitando conhecimento e vivências inclusivas, assim auxiliar na construção de uma Universidade mais Inclusiva através da disseminação do projeto.

Nossa expectativa é que o trabalho venha trazer ponderações acerca de práticas de emancipação, apresentando o relato de experiência através do projeto “Empreste sua voz?”

enquanto uma ação inclusiva que promoverá a aprendizagem através da produção de acervos literário em audiolivro para alunos deficiência visual para participação de forma igualitária com demais candidatos que prestaram vestibular na referida universidade, disponibilizando as obras sugeridas para leitura em audiolivro.

Debruçar-se sobre o desenvolvimento de projetos que busquem a efetivação de um espaço educacional mais inclusivo, onde procuramos oferecer aparatos necessários para aquisição do conhecimento, esquadrinhando estratégias e recursos apropriados que promovam a inclusão, tem sido nossa maior motivação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção, ROAS, Felipe Andrés Calderón, FABRI, Letícia Morais, CALADO, Vânia Aparecida. **Propondo uma Política da USP Referida à Deficiência**. Disponível em: www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo_uma_Política_da_USP_Referida_Deficiência.htm - 67k>. Acesso em: 20 agos. 2016.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 22 agos. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **O Atendimento educacional especializado na educação inclusiva**. Revista da Educação Especial. Ano 2010, n. 1, p.13-14, jan/jul, 2010.

MAZZONI, Alberto Angel, TORRES, Elisabeth Fátima, ANDRADE, José Marcos Bastos. **Admissão e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior**. IN.: Revista Act Scientiarum, Maringá, 23(1):121126, 2001. ISSN 14156814.

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

OCHAÍTA, Esperanza, ESPINOSA, M^a Ágeles. **Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais**. In: Desenvolvimento psicológico e educação. organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios; trad. Fátima Murad - 2. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2004. 3v.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T. Y.; PENILHA, D. F. **AUDIOLIVRO**: inovações tecnológicas, tendências e divulgação. CRUSP. São Paulo s.d.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1999.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva** / Francileide Batista de Almeida Vieira. - Natal, RN, 2012. 240p.

O OLHAR DO OUTRO SOBRE A DIFERENÇA SURDA: REPRESENTAÇÃO SOBRE OS SURDOS E A SURDEZ

Francisco Uélison da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, professor da disciplina de LIBRAS da Faculdade Santa Maria – FSM e professor nas redes Estadual e Municipal de Ensino. E-mail: franciscouelison@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo fomentar uma discussão acerca das representações da Surdez, discorrendo, de forma breve, no percurso histórico. Este artigo busca entender como os Surdos são representados, propondo-se a uma análise sobre o ser Surdo enquanto diferença cultural, assim como sobre a forma desses sujeitos aprenderem e apreenderem o mundo pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. O trabalho pretende nos levar a uma reflexão sobre os modos de apreensão e comunicação dos indivíduos culturalmente constituídos e a não compreensão da família, sociedade e instituições de ensino ao jeito próprio de ser desses indivíduos enquanto cultura, identidade e alteridade. Ao Partir do modelo de educação de Surdos com os olhos voltados para política inclusiva, é que se percebe a lacuna por falta de conhecimento das instituições no que diz respeito aos Surdos e a Surdez. Discutiremos sobre a realidade de como estes sujeitos

chegam às escolas e lhes é imposta a língua oral (português), ou por ignorância ou por não haver prioridade a uma educação que se adapte à forma de aprender desses sujeitos, ou ainda, vendo estes alunos como massa de modelar, que poderá ser moldado e encaixado dentro dos padrões de normalidade a partir da imposição de uma língua pertencente a um grupo majoritário. A partir da discussão empreendida, concluímos que, no presente artigo, o meio pelo qual as pessoas Surdas brasileiras ganharão poder e força e terão acesso ao conhecimento universal, é, sem dúvida, a Língua brasileira de Sinais – LIBRAS. O espaço que deve fomentar essas discussões é o escolar, a partir da organização de um currículo que também contemple uma pedagogia voltada para o aluno Surdo.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Cultura. Identidade. Diferença. Educação de Surdos.

ABSTRACT: The present work has as objective to foment a discussion about the representations of the Deafness, briefly speaking, in the historical route. This article tries to understand how the Deaf are represented, proposing to an analysis about being Deaf as a cultural difference, as well as about the way these subjects learn and apprehend the world through the Brazilian Language of Signs - LIBRAS. This work intends to lead us to a reflection on the ways of apprehension and communication of

the culturally constituted individuals and the non-comprehension of the family, society and educational institutions to the proper way of being of these individuals as culture, identity and otherness. From the model of education of the Deaf with the eyes focused on inclusive politics, is that the gap is perceived by lack of knowledge of the institutions with regard to the Deaf and the Deaf. We will discuss the reality of how these subjects arrive in schools and are imposed on oral language (Portuguese), either through ignorance or because there is no priority to an education that suits the way of learning of these subjects, or seeing these students as modeling mass, which can be shaped and fitted within normality patterns from the imposition of a language belonging to a majority group. From the discussion undertaken, we conclude that in this article, the means by which the Brazilian Deaf people will gain power and strength and have access to universal knowledge is undoubtedly the Brazilian Language of Signs - LIBRAS. The space that should foment these discussions is the school, from the organization of a curriculum that also contemplates a pedagogy directed to the Deaf student.

Keywords: LIBRAS. Culture. Identity. Difference. Education of the Deaf.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca entender como os Surdos são representados, propondo-se a uma análise sobre o ser Surdo enquanto diferença cultural, assim como sobre a forma desses sujeitos aprenderem e apreenderem o mundo pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Para isso, propõe-se uma reflexão sobre os modos de apreensão e comunicação dos indivíduos culturalmente constituídos e a não compreensão da família, sociedade e instituições de ensino no que diz respeito ao jeito próprio de ser desses indivíduos enquanto cultura, identidade e alteridade.

Dessa forma, torna-se pertinente uma rápida contextualização histórica das representações sobre essas pessoas. Destaque ao Congresso de Milão de 1880 e a Declaração de Salamanca (1994) que, mesmo apresentando uma perspectiva integracionista, pode ser considerada um marco para a consolidação da política de educação inclusiva no Brasil.

Visitando algumas escolas que têm pessoas Surdas em salas de aula comum e realizando leituras sobre a temática, percebi que o uso da oralidade é muito frequente nas instituições de ensino. O aluno Surdo até tenta acompanhar as atividades, mas o aprendizado acontece de forma fragmentada, levando-o a fingir que aprende e o professor fingir que ensina. Além do mais, a maioria dos alunos não sabem a Língua de Sinais e muito menos o professor, que o enxerga numa visão ouvintista, tratando-o como alguém que um dia poderá tornar-se um outro ouvinte.

O chamado ouvintismo ainda é existente, por entender que sem fala e sem escuta o indivíduo não é capaz de aprender. Segundo Quadros (1997, p. 65):

No presente momento, cabe aos profissionais que estão diretamente em contato com os surdos reconhecerem tal complexidade e o estatuto das línguas de sinais. A partir dessa postura e diante de uma proposta bilíngue, os profissionais deverão preocupar-se em adquirir essa língua para que a interação com o aluno ocorra verdadeiramente e o aluno tenha acesso a todas as informações. Para que os profissionais aprendam a língua de sinais, o processo será o mesmo de quando se aprende qualquer outra língua.

As pessoas Surdas devem ser consideradas, na sua condição, de formadoras de uma comunidade linguística minoritária. É preciso que se entenda que ser Surdo não significa ter nascido em algum lugar determinado ou integrar uma família específica com as mesmas características. Além disso, os Surdos são possuidores de uma língua de modalidade visoespacial, cuja expressão e recepção se diferenciam daquelas de modalidade oral e auditiva.

Quando se trata da pessoa Surda, deve-se levar em conta que o seu canal de recepção e emissão de informações é o visual, envolvendo imagens e movimentos espaciais, sendo a Língua de Sinais a modalidade linguística que atende a essa forma de comunicação. Isso contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos Surdos. Essa peculiaridade demanda um repensar quanto ao currículo escolar e as representações que se faz dos Surdos e da Surdez.

É importante se pensar na questão curricular do ambiente inclusivo para Surdos porque não se pode esquecer que ele está numa sala onde os alunos absorvem o conhecimento de outra forma, pelo canal auditivo. Esse novo contexto faz com que os professores busquem conhecer as particularidades do seu aluno Surdo, para que ele não fique excluído dentro da própria sala de aula.

Tal reflexão leva, necessariamente, ao estudo dos aspectos culturais nos quais a comunidade Surda está imersa. Falar em Cultura Surda como algo próprio de um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil. Entretanto, sempre houve resistências em entender que essa comunidade possui também processos culturais específicos, haja vista que muitos autores ainda defendem uma concepção de cultura como universal, única (SKLIAR, 2013).

Para que o Surdo não seja visto a partir de uma visão clínica, visão esta que estigmatizou estes indivíduos por um longo período histórico é necessário que estes sejam reconhecidos enquanto identidade e diferença, como uma cultura minoritária inserida em uma cultura majoritária, minoritária não por ser inferior, mas por se tratar de um grupo pequeno inserido em um grupo maior. Por ter essa condição bicultural, estes sentem a necessidade de estar na escola e principalmente de aprenderem a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Conforme Dorziat (2011), o aperfeiçoamento da escola comum, em favor de todos os alunos, é primordial. Por isso, é primordial haver também uma proposta bilíngue em que todas as escolas se adaptem as necessidades das pessoas Surdas. Esta

autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais nos ambientes educacionais, mas a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno Surdo.

A maioria dos Surdos, nascem em famílias ouvintes e aprendem a se comunicar de forma fragmentada usando gestos espontâneos advindos de suas experiências visuais. Estes estabelecem uma comunicação apenas no seio de suas famílias, e isso significa dizer que estando longe de seu convívio não estabelecem uma comunicação com outros grupos sociais. O conhecimento se dá somente ali, naquele meio sem uma oportunidade de amplo fundo social, capaz de os tornarem mais humanos, tendo acesso a todos os meios de aprendizagem.

Para que tenham acesso ao conhecimento de forma eficaz, faz-se necessário o aprendizado de uma língua que contemple o seu modo visual de aprender e apreender o mundo: a Língua de Sinais. Para tanto é necessário que os grupos Surdos conheçam outros Surdos, partilhem suas experiências e aprendam juntos a Língua de Sinais, instrumento de poder e força para a inserção dessas pessoas na sua cultura própria. No entanto, escola deve ser o ambiente que proporcione esse conhecimento e faça valer os direitos linguísticos e culturais dessas pessoas.

METODOLOGIA

O percurso investigativo desta pesquisa ocorreu por meio de revisão bibliográfica; da análise dos documentos que abordam a Educação de Surdos e como historicamente estes eram representados socialmente; a Surdez enquanto cultura, identidade e diferença; analisou-se a lei 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como língua das Comunidades Surdas; o decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a formação dos profissionais para atuar com alunos surdos; bem como a Declaração de Salamanca e documentos que dispõem sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular; crítica a um currículo feito por ouvintes e para ouvintes; e, uma proposta bilíngue de educação, mostrando que tal proposta foi uma luta das Comunidades Surdas, em defesa dos seus direitos linguísticos e culturais.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Como Eram Representados os Sujeitos Surdos

Uma proposta voltada para educação dos surdos da forma como a conhecemos hoje, nem sempre tiveram ideias voltadas para o jeito próprio de ser do povo Surdo, passando por um conturbado contexto histórico. Na antiguidade, estas pessoas eram vistas como seres inferiores, incapazes de raciocinar e portando, incapazes de adquirir

conhecimento. Na Grécia antiga, Segundo Honora (2014, p. 49): “Aristóteles, um respeitado filósofo da época, acreditava que a audição era o sentido mais importante para o sucesso da escolarização, [...] os surdos eram impedidos de receberem instruções educacionais”. Estes sujeitos foram estigmatizados e representados dentro de padrões pré-estabelecidos pelas sociedades em seus diversos contextos históricos. Para este filósofo, quem não escutava e não falava era incapaz de aprender, no entanto, não raciocinava.

As sociedades, grega e romana, supervalorizavam o corpo perfeito, a beleza e a força física. Como pressupostos essenciais para a supremacia da organização social em virtude da dedicação contínua à guerra, tinham como finalidade conquistar escravos. Com isso, mantinham a ordem vigente, deixando claro que as pessoas com deficiência não poderiam ser consideradas seres humanos, sendo descartadas, na maioria das vezes, quando ainda bebês.

De acordo com Honora (2014), após três séculos, já na idade média, a igreja católica exercia uma forte influência na discriminação às pessoas com deficiência. Para esta instituição, todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus e os que não se encaixavam nesses padrões de perfeição, não eram considerados humanos.

Os senhores feudais, para não ter que dividir suas heranças com outras pessoas, casavam os próprios familiares. Há relatos, segundo Honora (2014) de que irmãos chegavam a casar com os próprios irmãos. Conforme esta autora:

Os surdos não eram bem aceitos pelas suas famílias e nem pela sociedade, vivendo à margem, não frequentando as reuniões familiares, os jantares, e nem os bailes da época. Geralmente moravam nas casas dos fundos dos castelos e eram criados por amas de leite. (HONORA, 2014, p.50)

Isso mostra como eram representadas as pessoas Surdas, tanto pelas famílias como pela sociedade. Ao impedirem que participassem de jantares, reuniões e outras atividades, fica evidente a vergonha que tinham de expor para a sociedade a “deficiência” daquele familiar. Assim sendo, escondiam essas pessoas nas casas dos fundos dos castelos, deixando-os aos cuidados das empregadas que assumiam o papel de amas de leite.

Segundo registros históricos, em troca de grandes fortunas a igreja católica assumia a função de preceptora dos Surdos, ao cuidar dos filhos dos senhores feudais. O primeiro foi o espanhol e monge beneditino Pedro Ponce de Léon, que junto com os Surdos que moravam no mosteiro, criou o primeiro alfabeto manual. Possivelmente a criação desse alfabeto objetivava suprir a lacuna na comunicação quando se tratava da oralidade. Ele é considerado, na história, o primeiro educador de Surdos e usava o método oralista, pois os senhores feudais desejavam que seus filhos aprendessem a falar, para assim, terem o direito de herança.

Um outro educador, completamente contra o uso da Língua de Sinais e a favor do oralismo, foi o médico suíço Konrad Amman. Seu método de educação se baseava na leitura labial, uso de espelhos e o tato, com o objetivo de fazer com que os seus alunos sentissem as vibrações das cordas vocais, se assemelhando as técnicas fonoaudiológicas atuais.

Outro nome que merece destaque é o francês Charles-Michel de L'Épée, defensor da Língua de Sinais e considerado como sendo o “pai dos Surdos”. Fundou em 1760 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (termo usado na época), hoje Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Seu método ficou conhecido no mundo inteiro, inclusive no Brasil no ano de 1756, quando D. Pedro II, que tinha um neto Surdo, filho da princesa Isabel, convida o professor Hernet Huet para fundar um instituto aqui no império. No dia 26 de setembro de 1857, funda o Instituto Imperial de surdos-mudos, hoje o atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, com sede no Rio de Janeiro.

Historicamente, o ano que marcou o povo surdo do mundo inteiro e que ainda hoje é lembrado pela Cultura Surda como um atraso em sua educação, foi o ano de 1880. O motivo foi a realização de um Congresso internacional ocorrido em Milão, Itália, que discutia como deveria ser conduzida a educação dessas pessoas. Para as Comunidades Surdas, este Congresso significou um atraso na educação, pois a Língua de Sinais foi banida totalmente das escolas e o oralismo foi o método imposto como a única forma que o Surdo tinha para aprender.

O objetivo da filosofia oralista era de tornar o Surdo outro ouvinte, pois este precisava aprender a falar para se assemelhar a quem escutava. Usavam técnicas de oralização para forçar os indivíduos a falar, proibiram a Língua de Sinais e amarravam as mãos dos que sinalizavam no espaço educacional. Mesmo assim, muitos se encontravam às escondidas com o intuito de praticar a língua e trocaram experiências visuais.

LIBRAS, CULTURA SURDA E EDUCAÇÃO: UM DIREITO DA PESSOA SURDA

Inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca (1994), a Educação Inclusiva defende o acesso de todos à escola, mediante a criação de mecanismos e práticas educativas que respeitem as necessidades educacionais especiais dos indivíduos diferentes. Dessa forma, a inclusão de pessoas com Surdez na escola comum, requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem, e uma delas é que os indivíduos Surdos precisam primeiro, aprender a sua língua materna, e isso só pode acontecer de forma eficaz a partir da interação com outros Surdos. Assim sendo, aceitar-se Surdo depende muito do convívio e do aprendizado da Língua de Sinais, levando em consideração que a língua identifica o sujeito dentro de sua cultura, dando-lhe a oportunidade de comunicar-se com seus pares. Mas, não é isso que os discursos hegemônicos têm

produzido, pois segundo CANUTO, 2015. P. 125):

Quando transportamos essa ideia de poder para a atmosfera escolar, é perceptível pelo sistema organizacional da mesma que há uma hierarquia, que coloca o aluno no término da escala de poder, ou seja, o educando/a é por muitas vezes entendido/a e tratado/a com uma massa de modelar, que ainda não possui forma definida, ou desejada.

Partindo do modelo de Educação de Surdos com os olhos voltados para política inclusiva, é que se percebe a lacuna por falta de conhecimento das instituições no que diz respeito a Surdez enquanto questão cultural e a falta de uma educação que contemple a forma visual de aprender do Surdo. Além disso, estes sujeitos chegam às escolas e lhes são impostas a língua oral (português), ou por ignorância ou por não se priorizar uma educação que se adapte à necessidade dele, ou ainda, vendo estes alunos como massa de modelar, que poderá ser moldado e encaixado dentro dos padrões de normalidade a partir da imposição de uma língua pertencente a um grupo majoritário.

Enquanto que as línguas orais são de natureza oral-auditiva, as línguas de sinais possuem um canal de comunicação viso-espacial, significando dizer que estes grupos apreendem o mundo de forma visual. Infelizmente, as relações de poder de nossa cultura oral-auditiva vê o Surdo como um deficiente auditivo, com poderes sobre este grupo, sob a lente de que este é incapaz e que precisa de reabilitação, por acreditar culturalmente que estar inserido na sociedade e exercer sua cidadania, significa ser oralizado, pois o mundo no qual se vive é sonoro e a língua oral da cultura majoritária é a única via para o conhecimento.

Essa visão clínica e terapêutica infelizmente ainda é dominante, mas, o reconhecimento da Surdez enquanto questão cultural vê na educação uma oportunidade de ser reconhecida socialmente. Para Elias (1992), “O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não”.

Os Surdos, com identidade própria, não devem ser considerados deficientes auditivos e, sim, formadores de uma comunidade linguística minoritária. É preciso que se entenda que ser Surdo não significa ter nascido em algum lugar determinado ou integrar uma família específica com as mesmas características. Além disso, o Surdo é possuidor de uma língua de modalidade viso-espacial, cuja expressão e recepção se diferenciam de todas as demais, ou seja, da modalidade oral-auditiva.

Nós ouvintes temos vantagens em relação ao Surdo, pois nascemos em famílias ouvintes e vamos à escola falando a nossa língua mãe. Os Surdos chegam à escola sem o uso de nenhuma língua, nem oral e nem de sinais, usando uma comunicação advinda de gestos espontâneos, que também surgem de suas experiências visuais. Conforme Lodi e Lacerda (2010, p. 14), observam que:

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada pela sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da

criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes as crianças surdas, em geral, não têm possibilidades para esse/a desenvolvimento/ apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes).

Diferente de uma família ouvinte, quando uma família de Surdos descobre que seu filho será Surdo sente alegria, pois já existe todo um entendimento do que é “ser Surdo”. Os filhos Surdos de pais Surdos podem usufruir, desde o princípio, de uma comunicação fluente com seus familiares e crescer com senso de confiança, de identidade pessoal e cultural. Apesar de se saber que ser Surdo não significa ter nascido em algum lugar determinado ou integrar uma família específica, o aspecto relativo ao compartilhamento linguístico faz diferença para o seu desenvolvimento. Essa visão está relacionada ao entendimento de que as pessoas Surdas são possuidoras de uma língua de modalidade viso-espacial, cuja expressão e recepção se diferencia de todas as demais, ou seja, as de modalidade oral-auditiva.

Como já referenciado, os Surdos são pessoas que têm se firmado como parte de um grupo culturalmente engajado e que tem uma Língua própria. O desenvolvimento de suas capacidades cognitivas está estritamente relacionado à aceitação e desenvolvimento da Língua de Sinais, conforme aponta os teóricos: Dorziat (2009), Quadros (1997), Sá (2006), Sacks (2010), Sckliar (2013), Strobel (2013), dentre outros. Por isso, é importante e urgente implementar espaços de discussão da Cultura Surda, para que os Surdos se sintam motivados e se expressem, de forma natural e por sinais o seu ser Surdo.

[...] sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Tendo em vista o atual momento em que o modelo inclusivo de educação de Surdos é muito forte, negando e não dando visibilidade ao Surdo enquanto cultura e identidade, as Comunidades Surdas têm visto nos Movimentos Surdos uma oportunidade de reconhecimento e respeito à sua cultura. No Brasil, o Movimento Social Surdo vem crescendo com a atuação das Associações de Surdos e o reconhecimento dessa língua como meio legal de expressão e comunicação conforme a Lei Federal 10.436 de abril de 2002.

Em paralelo, a constituição de 1988 consolida uma legislação integradora da pessoa com deficiência, que configura a inclusão escolar através da educação especial. Isso é algo ratificado por lei e as declarações nacionais a exemplo da Declaração de Salamanca de 1994, defendem que todas as escolas devem estar preparadas para incluir alunos com qualquer tipo de deficiência.

Essas exigências, segundo a legislação, acontecem a partir do processo de

legitimação no contexto da universalização e democratização da educação. Tais exigências dizem respeito a mudanças estruturais nas escolas como, por exemplo, a garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência. Para a Comunidade Surda, que não aceita em hipótese alguma ser tratada como pessoas deficientes e muito menos pessoas com necessidades especiais, um ambiente onde a Língua de Sinais seja visibilizada como primeira língua tem caráter de emergência.

A Mobilização Nacional em defesa de escolas bilíngues ocorreu em setembro de 2011 podendo ser vista como um marco fundamental em favor dessas escolas. Dessa forma, o Movimento Surdo passou a ter força, e vem crescendo a cada dia e para entender a força que ganhou esse movimento, é preciso considerar dois acontecimentos. O primeiro foi a reunião do Conselho Nacional de Educação (CONAE), realizado de 28 de maio a 1º de abril de 2010, quando foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 – 2020; e o segundo foi a tentativa de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Apesar da mobilização dos Surdos, a carta elaborada pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), em 19 de maio de 2011, dirigida ao Ministério da Educação (MEC), denuncia o não atendimento das demandas de Surdos, intérpretes e defensores da causa dos Surdos no PNE. O posicionamento generalista contra as escolas especiais ocasionou a exclusão das manifestações em defesa de uma política voltada para a Comunidade Surda. Defensores da inclusão duvidaram da idoneidade e atuação dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, causando repúdio e revolta nos Surdos e defensores da Cultura Surda.

Quanto ao risco de fechamento do INES (2010, 2011), em virtude da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, essa ideia ocasionou mobilização nacional, pois esta instituição representa um patrimônio histórico para a Comunidade Surda Brasileira, por ter sido a primeira escola para Surdos no Brasil. Ambos os eventos, motivaram uma organização em forma de caravanas até Brasília, entre os dias 19 e 20 de maio de 2011, e documentos, como a carta dirigida ao MEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, no decorrer da história, as pessoas Surdas foram estigmatizadas e estereotipadas por não estarem dentro dos padrões de normalidade impostos pelas sociedades. Hoje, carregando resquícios culturais de representações do belo, do normal e do perfeito, através de uma nova roupagem, a sociedade ainda dirige um olhar de superioridade às minorias. Tudo isso torna-se evidente quando nos deparamos com instituições de ensino funcionando com bases curriculares padronizadas, tentando tornar o diferente pelo menos parecido com as representações que fazem do “ser normal, belo e perfeito”, um modelo a ser seguido.

Em se tratando da pessoa Surda, é necessário uma interação com seus pares

de forma significativa, em um ambiente em que todos se comuniquem e usem a mesma língua. Assim fica evidente, nesta discussão, que o processo de construção de identidade se dá pelo envolvimento do outro com grupos específicos que partilhem de um mesmo universo cultural. Dessa forma, o respeito à essa diferença cultural e à alteridade, deve ser proporcionado no ambiente escolar e isso só será possível se a Língua de Sinais for valorizada enquanto primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Tudo isso, em se tratando da pessoa Surda, porque para a ouvinte, o processo deve acontecer de forma contrária.

Por isso, uma proposta bilíngue de educação presente no currículo, dando lugar não somente a língua oral, mas colocando a LIBRAS no status de língua de um grupo culturalmente diferente, nos leva a acreditar na igualdade entre as duas culturas presentes no espaço escolar. Assim, a educação acontecerá entre pessoas iguais, se diferenciando apenas pelo canal de comunicação.

Chegamos à conclusão, no presente artigo, que o meio pelo qual as pessoas interagem, se comunicam e adquirem conhecimentos é a língua, principal instrumento de poder e força para a inserção do indivíduo na cultura. O campo dos Estudos Culturais oferece um amplo espaço para tais discussões, com um olhar voltado para os conceitos de cultura, identidade e diferença respeitando a alteridade dos indivíduos que se constroem enquanto tal.

Diante do exposto, afirma-se a importância dos Surdos estarem juntos com seus pares, participando de políticas voltadas para a defesa de seus direitos e se firmem enquanto cultura e identidade pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

O Setembro Azul é realizado, no Brasil, na semana do dia 26 de setembro, quando, em suas localidades e/ou articuladamente, as pessoas Surdas de todos os Estados e municípios brasileiros se reúnem para discutir sobre as políticas em defesa dos direitos de Ser Surdo. Durante as comemorações, são lembradas conquistas e recordados eventos que tiveram repercussões negativas na vida dos Surdos, a exemplo do Congresso de Milão de 1880, quando o Oralismo foi determinado como o melhor método para a educação dos Surdos e as Línguas de Sinais foram banidas completamente das escolas.

Diante desse contexto, as instituições de ensino precisam conhecer a Cultura Surda e dialogar com a Comunidade Surda local, se esta for existente no espaço geográfico em que a escola está inserida. Para que a inclusão da pessoa Surda aconteça de forma eficaz, faz-se necessário respeitar as diferenças linguísticas e culturais entre Surdos e ouvintes no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

CANUTO, Priscila S.; LUCENA, Ricardo F. Figurações e Poder: um passeio à luz da teoria Eliasiana. In: Gonçalves, Catarina C.; Andrade, Fernando César B. de. **Estudos Culturais da Educação: Questões abertas**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.125 -139.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2003, n. 23, pp. 36-61. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acessado em 10/10/2016

DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Viseu, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

LODI, Ana Claudia B; LACERDA, Cristina B.F. de (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

THOMA, Adriana da Silva. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo**. In: Maura Corcini Lopes & colaboradores. *Cultura Surda e Libras*. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012. P.154 - 178.

Francyllayans Karla da Silva Fernandes

Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ

João Pessoa - PB

RESUMO: Diante das diversas problemáticas vivenciadas pelas escolas na intenção de oferecer uma escolarização e uma aprendizagem linguística significativa para o surdo, levando em consideração que a grande maioria das medidas utilizadas direcionam cada vez mais o surdo a exclusão. O presente trabalho traz um contexto geral acerca do processo histórico da educação dos surdos, até o surgimento da proposta de escola bilíngue, dissertando sobre a importância da mesma para promoção de uma aprendizagem significativa para o surdo, com metodologias voltadas para o desenvolvimento da L1 e da L2 do surdo. Nesse sentido, buscamos com esse trabalho analisar quais os mecanismos que facilitam a implementação da escola bilíngue e quais as atitudes necessárias para que a mesma entre em funcionamento. Buscou-se embasamentos teóricos e legais que amparam a instalação da escola bilíngue, visando melhorar o acesso e a permanência dos alunos surdos no ambiente escolar. Desta forma, queremos contribuir, para o debate sobre tema. Tendo em vista a necessidade de que as escolas dialoguem verdadeiramente

com a língua de sinais, colocando a mesma em um plano usual na prática escolar, fazendo com que todos os envolvidos tenham conhecimento dela bem como compreendam o ser surdo em sua plenitude, promovendo na escola um cenário linguisticamente inclusivo, de modo que os participantes ouvintes entendam a língua de sinais, e principalmente a sua importância na vida do povo surdo, conhecendo todo o árduo processo vivido até aqui, o qual coloca o surdo como protagonista de sua aprendizagem através de sua língua natural.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Bilíngue, Surdo, Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

Entender a história do povo surdo e suas necessidades linguísticas é extremamente necessário para o corpo escolar, porém as escolas inclusivas em sua maioria não têm conseguido elaborar propostas que valorizem a clientela surda, uma vez que eles estão nesses espaços, mas linguisticamente estão excluídos deles. Assim, este trabalho foi escrito com o objetivo de atender as hipóteses de pesquisa criadas durante as observações dos estágios nas escolas inclusivas, nas quais surdos estavam inseridos em nível de alfabetização e

recebiam da escola a língua portuguesa como L1.

Diante dessa realidade o mesmo pretende dialogar sobre as mudanças propostas pela implantação da escola bilíngue para os surdos, tendo como base documentos legais de oficialização da LIBRAS enquanto L1 do surdo e todas as propostas educacionais que defendem a criação da escola bilíngue, analisando quais os benefícios trazidos para a clientela citada através da efetivação da mesma.

Com isso, busca-se ampliar a visão dos futuros educadores das escolas bilíngues, destacando-se as práticas metodológicas necessárias para a atuação dentro da mesma, fazendo com que o uso da LIBRAS seja constante nesse espaço educacional sendo a escola bilíngue uma quebra de paradigmas, através da verificação o processo histórico da proposta de um modelo escolar bilíngue, identificando sobretudo os benefícios da implantação da escola bilíngue para os surdos.

Queremos contribuir de maneira significativa para a efetivação da igualdade proposta pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, propondo uma reorganização do ambiente escolar com práticas educacionais que mediem de maneira efetiva e singular a aprendizagem, colocando as leis como marcos para a história da implantação das escolas bilíngues, com o intuito de valorizar a cultura de um povo que durante tantos anos foram excluídos dos mais diversos setores da sociedade por não dominarem a língua da maioria.

METODOLOGIA

Utilizar-se-á como padrão de investigação a pesquisa qualitativa sobre a implantação da proposta da escola bilíngue, buscando encontrar um fenômeno específico em sua profundidade, trabalhando com descrições, comparações e interpretações. Faremos um recorte do objeto estudado, para entendermos o processo de construção da proposta bilíngue, com detalhamento do ambiente e do sujeito.

Segundo Godoy (1995, p. 62) a pesquisa qualitativa possui as seguintes características:

- O ambiente natural ;
- O caráter descritivo;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida

Preocupar-se com o contexto e aprender os significados é o que faz a pesquisa ser de natureza qualitativa e sendo essa pesquisa verificadora de um contexto social e educacional, entende-se que ela condiz com a abordagem proposta. De acordo com Amstel (2007) a pesquisa qualitativa busca entender um fenômeno específico em profundidade, trabalhando com descrições, comparações e interpretações. Por isso, a pesquisa será de cunho qualitativa para encaminhar esta investigação com o intuito de verificar fatos e valores sem separá-los.

Tendo como base Andrade (1997) a pesquisa abrange leitura, análise e interpretação de forma atenta e sistemática, uma vez que esses materiais poderão servir para a fundamentação teórica. Assim, para melhor desenvolvimento do tema propostos também serão realizadas pesquisas bibliográficas, utilizando obras relativas ao histórico da elaboração da proposta das escolas bilíngues, buscando fundamentação em autores e nas Leis Federais, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, e outros trabalhos acadêmicos que tratam do objeto estudado.

RESULTADOS E DISCURSÃO

Historicamente o desejo pela implantação da escola bilíngue surge desde os mais antigos contatos entre os surdos, que em sua maioria sempre acreditaram que o seu desenvolvimento linguístico é facilitado através do contato com os seus pares desde a mais terá infância. Desta forma, muitos debates e propostas foram surgindo com o intuito de sanar essa problemática tendo como o maior e mais devastador deles o congresso em 1880 de Milão que anulou o uso da língua de sinais, por acreditar que a comunicação com as mãos atrapalha o pensamento e não ajuda na construção da aprendizagem, visto que essa pratica não usa a inteligência.

Com o passar dos anos, percebendo o fracasso do oralismo novas propostas surgiram e entre elas em meados da década de 90 tivemos aprovação da política de educação especial na perspectiva da 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 mesmas consiga incluir e assegurar aos incluídos o acesso e a permanência atendendo as especificidades educacionais de todos os alunos.

Como marcos históricos dessa educação temos a aprovação da Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05, 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 bilíngüe - 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.

Com isso, muitas mudanças começaram a acontecer em muitos estados do nosso país, surgindo assim o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, alterando o modelo vigente e propondo a educação regular atitudes inclusivas. Porém, com essa intitulada “mistura” os surdos continuaram insatisfeitos ao perceberem que sua única dificuldade deles era comunicacional, pois desde criança não havia sido trabalho com eles a sua língua, analisando que essa junção mesmo com a participação do interprete de libras atrapalha o seu desenvolvimento linguístico e segrega os pares surdos, reduzindo assim o contato entre a comunidade surda dentro do ambiente escolar.

Desta forma o que motiva de maneira central nossa pesquisa é entendermos em que medida a escola bilíngue conseguira diminuir os danos linguísticos causados pela história de exclusão do povo surdo, buscando entender se esse espaço será de verdadeiramente importante para o desenvolvimento linguístico pleno desse povo, contando com professores que também comungam do mesmo pensamento

Como Oliveira (2003, p. 179) relata que:

O pensamento do professor sem desejo e sem perspectiva, presentificando num corpo sem movimento vivo, influencia uma prática pedagógica sem significado que, por sua vez, inibe os desejos e expectativas dos alunos a quem ela é dirigida, sejam ouvintes ou surdos.

Diante disso, surge assim as propostas para uma educação bilíngue voltada para construção de escolas onde a língua 1 seja a Libras e a língua 2 seja o português, um espaço próprio para os surdos, onde os ouvintes sejam incluídos para aprender a forma de comunicação dos surdos, com metodologias que objetivam o desenvolvimento linguístico e social da pessoa surda, e assim ambos surdos e ouvintes valorizem essa cultura desde a infância.

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 interprete 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 requer uma reestrutura pedagógica, com matérias de apoio que tenham a Libras como língua predominante 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.

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 pares surdos como fonte de desenvolvimento educacional, mostrando a sociedade que é possível sim aprender os mais diversos campos do conhecimento através da Libras e que para que isso torne-se realidade é preciso dar liberdade para que os surdos e ouvintes conhecedores da cultura surda desenvolvam suas metodologias para o ato de ensinar e aprender através da Libras.

CONCLUSÃO

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 que ainda tramita para ser oficializada em território nacional.

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 que adquirindo a L1 prematuramente terão mais possibilidades de adquirir a L2.

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 dos 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.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. 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/l10436.htm>. Acesso em 10/06/2016

_____. 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>.

Acesso em: 27/06/2016

_____. Lei 5.016 de 11 de janeiro de 2013. **Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos**. 125º da República e 53º de Brasília, DF. Disponível em: file:///C:/Users/eu/Downloads/LD_%205.016_DIRETRIZES_POL_PUBLICA%20_EDUCACAO_BLINGUE_SURDOS.pdf. Acesso em: 16/06/2016

CAVALCANTE, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da Educação Surda**.

Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/fundamentos_da_educacao_de_surdos_1354884.pdf>. Acesso em: 14/06/2014.

CHAGAS, Angela. **Dez anos após lei de Libras, escola bilíngue tenta incluir surdos**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dez-anos-apos-lei-escola-bilingue-vira-alternativa-para-incluir-surdos,f4f942ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD>> Acesso em: 24/05/2016

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: 30/ 06/ 2016.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, 104 pg.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004> Acesso em 29/06/2016.

MASSONE, M. I. 1993. **O linguista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: Metodologia da investigação**. In: M. C. MOURA; A. C. B. LODI & M. C. da C. PEREIRA. Orgs. *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. Série de Neuropsicologia, vol. 3. São Paulo: Tec Art, 72-93

VAN AMSTEL, F. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Disponível em: <http://usabilidoido.com.br/como_fazer_uma_pesquisa_qualitativa.html> Acesso em: 07/06/2016

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola**. Piracicaba, SP. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143807_claudiadissertacao.pdp> Acesso em: 13/06/2016

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Wilma Pastor de Andrade Sousa

UFPE/RECIFE-PE

Antonio Carlos Cardoso

UFPE/RECIFE-PE

Keyla Maria Santana da Silva

IFPE/VITÓRIA DE SANTO ANTÃO/PE

Lindilene Maria de Oliveira

UFPE/RECIFE-PE

RESUMO: A inclusão do estudante surdo em sala de aula comum do ensino regular foi questionada nos últimos anos, principalmente, em função dos constantes desempenhos negativos apresentados por eles. Diante disso, a educação de surdos tem sido amplamente discutida, sobretudo quando se trata de assegurar a esse público uma educação bilíngue. Para que o professor desenvolva práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem o acesso e a permanência desses estudantes na escola, bem como uma aprendizagem significativa, é necessário considerar as especificidades linguísticas do estudante surdo, independente do nível escolar que ele se encontre. Assim, O objetivo deste estudo é investigar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. A pesquisa foi realizada em

duas salas regulares bilíngues para estudantes surdos da rede municipal de ensino da cidade do Recife. Participaram deste estudo professores e estudantes surdos. A coleta de dados ocorreu mediante dois momentos: o primeiro por meio de uma entrevista semiestruturada; o segundo, por meio de quatro observações feitas em dias diferentes. Os dados foram analisados de acordo com a proposta de análise de conteúdos de Bardin. Os resultados revelaram que as práticas pedagógicas dos professores das salas observadas estão alinhadas aos princípios da educação bilíngue, na qual o estudante surdo tem a garantia de um ensino acessível, considerando as suas especificidades linguísticas e tendo como língua de instrução a língua de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Educação Bilíngue. Estudantes Surdos.

ABSTRACT: The inclusion of the deaf student in a regular classroom was questioned in recent years, mainly due to the constant negative performances presented by them. In view of this, the education of the deaf has been widely discussed, especially when it comes to assuring this audience a bilingual education. In order for the teacher to develop inclusive pedagogical practices that allow the access and permanence of these students in school, as well as meaningful learning, it is necessary to

consider the linguistic specificities of the deaf student, independent of the school level that he is. Thus, the objective of this study is to investigate the inclusive pedagogical practices used in the process of literacy and literacy of deaf students in the context of bilingual education. The research was carried out in two regular bilingual rooms for deaf students of the municipal teaching network of the city of Recife. Teachers and deaf students participated in this study. Data collection took place through two moments: the first through a semi-structured interview; the second through four observations made on different days. The data are analyzed according to the proposed content analysis of Bardin. The results showed that the pedagogical practices of the teachers of the rooms observed are in line with the principles of bilingual education, in which the deaf student is guaranteed an accessible teaching, considering their linguistic specificities and having as their language of instruction the sign language.

KEYWORDS: Pedagogical Practices. Bilingual Education. Deaf students.

1 | INTRODUÇÃO

Profissionais de diversas áreas, tais como a da Linguística, a da Psicologia e a da Educação vêm refletindo nos últimos anos sobre a melhor estratégia para proporcionar ao estudante surdo uma aprendizagem significativa. Entretanto, essa garantia perpassa por práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem o acesso e a permanência desses estudantes no espaço escolar. Para isso, é necessário considerar as especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo desde o início da sua escolaridade.

É importante ressaltar que o discurso da inclusão escolar não se limita apenas à inserção do indivíduo na escola. Segundo Sasaki (1997) e Werneck (2000), a inclusão significa a inserção total e incondicional do indivíduo, entretanto, para que isso aconteça é crucial que a escola busque meios de atender as necessidades de cada estudante, respeitando as suas peculiaridades. Afinal, a escola não tem a responsabilidade apenas de receber o estudante, mas, principalmente, de garantir a sua permanência, proporcionando-lhe um ensino de qualidade, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

É comum a escola fazer um trabalho de socialização com o estudante surdo no momento do seu ingresso, sendo natural a ocorrência de dificuldades, sobretudo quando esse acesso se dá nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial no processo de alfabetização, conforme relatos de professores e familiares.

A alfabetização geralmente é considerada uma fase complexa na trajetória escolar das crianças de modo geral, sendo ainda mais evidenciada no caso das crianças surdas. Um dos motivos dessa complexidade, frequentemente apresentados, tem sido o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- Libras, por parte da sociedade. A maioria dos professores ainda não domina a Libras e, com isso, torna-se difícil o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, pois faz com que eles não tenham acesso a um conhecimento eficiente, pautado em sua língua, o qual é direito

assegurado pelo Decreto nº. 5.626/05.

Ao falar sobre a importância da língua de sinais para a criança surda no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, Fernandes (2006, p. 14) afirma que “sem a sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.”.

Nessa direção, é fundamental que a criança surda adquira a Libras antes de iniciar o processo de alfabetização, para que ela possa identificar as diferenças entre a sua língua e a Língua Portuguesa escrita e comece a estabelecer formas de compreensão, por meio de estratégias criadas pelos próprios professores, na tentativa de fazer com que ela reconheça tais diferenças. Devido ao impedimento auditivo, a criança surda não faz a relação grafema/fonema de forma natural como a criança ouvinte. Com isso, novos procedimentos e estratégias didáticas devem ser adotados na alfabetização dessas crianças.

Segundo Quadros (2008), a criança surda estabelece visualmente as relações de significação com a escrita. Ela busca na língua de sinais o sentido que a levará a entender a escrita em Língua Portuguesa, mas para isso é importante que o seu direito seja respeitado, a saber, o de ter acesso à língua de sinais como primeira língua (L1), e de aprender a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Além disso, “os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução” (QUADROS, 2005, p. 30).

O Decreto que institui as salas regulares para estudantes surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife, nº 28.587 de 11/02/2015, traz em seu texto:

Art. 2º Nas salas regulares bilíngues para surdos serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

É importante ressaltar que esse documento condiz com os princípios que norteiam a educação bilíngue para estudantes surdos contemplados na Meta 4.7 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2020.

Assim, o interesse por essa temática surgiu pela vontade de conhecer quais os caminhos encontrados pelos professores de estudantes surdos para facilitar o processo educacional desses sujeitos.

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: será que os professores têm clareza das especificidades linguísticas dos estudantes surdos? A língua de sinais tem sido usada como língua de instrução ou como estratégia metodológica? Que estratégias os professores utilizam no processo de alfabetização e letramento dos

estudantes surdos?

Este estudo tem como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. Como objetivos específicos, temos: a) observar e registrar como tem sido o uso da língua de sinais em sala de aula; b) identificar as estratégias utilizadas na alfabetização e letramento de crianças surdas.

2 | METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em 02 (duas) salas regulares bilíngues para Surdos, de 02 (duas) escolas públicas da rede municipal de ensino, da cidade de Recife, as quais serão apresentadas nos resultados com S1 e S2. Participaram desta pesquisa 02 (duas) professoras ouvintes bilíngues e seus respectivos estudantes, todos surdos filhos de pais ouvintes, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Por questões éticas, as professoras participantes serão chamadas de P1 e P2, respectivamente, preservando-se as suas identidades.

As participantes da pesquisa foram selecionadas, tendo como critério de inclusão ser professor efetivo de salas bilíngues para Surdos, da rede municipal do Recife, que ensinam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, e como critério de exclusão os professores substitutos e os que não trabalham com salas bilíngues para Surdos, pois não se enquadram no foco deste estudo.

Os dados da pesquisa foram coletados em dois momentos: o primeiro por meio de entrevista semiestruturada, no local de trabalho das participantes, no horário do intervalo; o segundo por meio de observações das práticas pedagógicas, em dias diferentes, durante todo o turno de aula.

Para viabilizar as observações, organizamos previamente um quadro com ações pedagógicas propiciadoras de inclusão, tendo como foco o estudante surdo no contexto da educação bilíngue.

Com base nos dados coletados, tendo como suporte os objetivos propostos e os resultados obtidos, elaboramos categorias de análise para garantir o tratamento dos dados, as quais foram baseadas na perspectiva da análise de conteúdo orientadas por Bardin (2004).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir os resultados e discussão da entrevista semiestruturada feita com os participantes deste estudo, bem como as observações realizadas durante as aulas. Para isso, organizamos os resultados da entrevista em categorizações, sendo elas: 1) estratégias didático-metodológicas usadas na alfabetização e letramento do

estudante surdo; 2) práticas pedagógicas usadas na alfabetização do estudante surdo.

Para se ter uma maior clareza em relação aos dados, as respostas das participantes serão apresentadas em itálico nos extratos de fala a serem discutidos na análise. Em relação aos resultados das observações, estes serão apresentados em um quadro. Esclarecemos que a S1 tem como docente P1 e a S2 tem como docente P2.

Estratégias didático-metodológicas usadas na alfabetização e letramento do estudante surdo.

P1 Hoje, devido ao pouco conhecimento de Libras que meu aluno tem, as principais estratégias que utilizo são as imagens e os materiais concretos (objetos, brinquedos, livros, etc.), como também muitos jogos pedagógicos.

P2 Recursos visuais e, quando possível, materiais concretos.

Constatamos que **P1** e **P2** fazem uso de uma estratégia didático-metodológica que é essencial na educação do estudante surdo (referimo-nos a utilização de recursos visuais). O uso de imagens e de materiais concretos tem sido apontado por autores como Quadros (2008), por exemplo, como uma estratégia facilitadora para o acesso da informação para o estudante surdo. Logo, ambas as participantes demonstram ter conhecimento da necessidade de buscar uma forma acessível para facilitar a aprendizagem dos estudantes surdos, ao invés de se prenderem às estratégias usadas com estudantes ouvintes que são, na sua maioria, pautadas no som.

Além desse aspecto destacado, chamamos a atenção para a fala de **P1** quando justifica a estratégia utilizada, dizendo: “...devido ao pouco conhecimento de Libras que meu aluno tem..”. Isso reflete que **P1** conhece o perfil dos seus estudantes, bem como sabe que a maioria chega a escola com pouco conhecimento da Libras, em função de serem filhos de pais ouvintes, e que, em geral, só têm acesso a Libras quando ingressam na escola e passam a ter contato com outros surdos ou com professores bilíngues.

Práticas pedagógicas usadas na alfabetização do estudante surdo.

P1 Hoje utilizo muitos jogos (memória, dominó, caça ao tesouro) para ensinar os sinais em Libras, como também muitas imagens e vídeos com interpretação em língua de sinais. A partir disso, trabalho a questão da alfabetização com palavras pequenas de temas específicos. Da chegada dos estudantes até a saída utilizo a Libras, independente do nível de conhecimento deles. Como também, estimulo a comunidade escolar (funcionários, estudantes, gestor e professores) a se comunicarem em Libras com o estudante surdo.

P2 Faço o possível para que eles me compreendam, mas sinto falta de um direcionamento.

É evidente na resposta de **P1**, se comparada a de **P2**, que ela conhece a realidade e as especificidades do estudante surdo. Chama a atenção o fato de **P1**

dizer: “Hoje utilizo muitos jogos (memória, dominó, caça ao tesouro) para ensinar os sinais em Libras”, isso mostra que ela sabe o caminho por onde começar, ou seja, tem a consciência da necessidade de o estudante surdo, que se encontra nos anos iniciais do ensino fundamental, ter a Libras como primeira língua para depois aprender a Língua Portuguesa como segunda, conforme orienta Fernandes (2006). De acordo com a resposta de **P1**, ela utiliza estratégias por meio da ludicidade, jogos diversificados.

Na resposta de **P2**, fica evidente a dificuldade dela em trabalhar com estudantes surdos, quando diz “faço o possível...”. **P2** acrescenta ainda: “... sinto falta de um direcionamento.” Essa é a realidade de muitos professores que se encontram hoje em sala de aula com estudantes surdos. Esse dado aponta para a necessidade urgente de os governantes proporcionarem formação continuada para esses professores, com foco na educação bilíngue para estudantes surdo, objetivando a redução, doravante, dos prejuízos que esses estudantes sofreram ao longo da história, tendo em vista já se ter legalmente assegurado uma educação bilíngue conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

No quadro a seguir descreveremos o que se foi observado nas quatro (04) visitas realizadas nas salas regulares bilíngues para Surdos, de modo a analisarmos as práticas pedagógicas inclusivas do estudante surdo.

OBSERVAÇÕES	Primeiro dia		Segundo dia		Terceiro dia		Quarto dia	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Utiliza recursos visuais	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Organização da sala em “U” ou meia lua	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Utiliza laboratório de informática para aula de língua portuguesa	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Utiliza imagens e os sinais em Libras para ensinar palavras em língua portuguesa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Faz uso de teatro durante as aulas	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Faz uso da Libras como língua de instrução	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Faz contação de histórias em Libras	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 1 - Síntese das observações feitas nas salas regulares bilíngues para Surdos.

Conforme registramos nas observações feitas em sala de aula, as docentes das duas salas (P1 e P2) utilizaram recursos visuais, o que corrobora com o que elas relataram ao serem entrevistadas. Alguns dos recursos utilizados foram: alfabeto manual da Libras e alfabeto da língua portuguesa, cartazes com os nomes dos estudantes, figuras relacionadas ao vocabulário a ser trabalhado, como frutas, animais, dentre outros.

Apesar de não ter sido observado o uso do laboratório de informática para aula de língua portuguesa, estratégia que consideramos importante, já que o trabalho com

o computador poderá proporcionar o uso da escrita da língua portuguesa de forma lúdica, houve um cuidado com a organização das salas em “U”, considerando que a Libras é espaço-visual, conforme defende Quadros (2005).

Além disso, ressaltamos a estratégia de utilização de imagens e sinais em Libras para ensinar palavras em língua portuguesa, bem como o uso da Libras como língua de instrução. Esses dados mostram que **P1** e **P2**, estão seguindo as orientações constantes no Decreto nº 28.587, de fevereiro de 2015.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, que tem como objetivo central investigar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue, constatamos que, de modo geral, as salas regulares bilíngues para Surdos observadas, S1 e S2, apresentaram-se bem estruturadas e com profissionais que fazem uso da língua de sinais como língua de instrução.

Esse resultado aponta para uma proposta de ensino cujas práticas pedagógicas são inclusivas, na medida que as participantes não apenas consideram as especificidades dos estudantes surdos, como também proporcionam o acesso ao conhecimento por meio de uma língua que lhes é naturalmente adquirida, no caso do Brasil, a Libras. Entretanto, em relação às práticas pedagógicas usadas na alfabetização do estudante surdo, temos na fala de P2 a necessidade de investimento em formação continuada nessa área, quando ela relata sentir falta de um direcionamento.

Apesar de P1 e P2 serem professoras bilíngues, este estudo revela que o fato de o professor ser fluente em Libras não garante ao estudante surdo uma educação de qualidade. Embora a fluência na Libras, por parte do professor, seja fundamental, existem outros fatores que interferem e são igualmente importantes.

Dentre as diversas estratégias identificadas na atuação de P1 e P2 na alfabetização e letramento de crianças surdas, destacamos a utilização de imagens e os sinais em Libras para ensinar palavras em língua portuguesa e a contação de histórias em Libras. Essas estratégias, além de possibilitarem conhecimento de mundo, poderão auxiliar como recurso na aprendizagem da língua portuguesa, já que o professor poderá trabalhar a língua em diferentes contextos de uso por meio, principalmente, da contação de histórias.

Por fim, os resultados revelaram que, em geral, as práticas pedagógicas dos professores das salas observadas estão alinhadas aos princípios da educação bilíngue, na qual o estudante surdo tem a garantia de um ensino acessível, considerando as suas especificidades linguísticas e tendo como língua de instrução a língua de sinais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª. Ed. Lisboa-Portugal, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 30 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 29 ago. 2016.

QUADROS, Ronice Muller. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilinguismo**. 1.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36;

_____. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas**. 2008. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABOmIAD/texto65-contexto-escolar-surdo-ronic> > Acesso em 04 de set. 2016.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 860p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 29 ago. 2016.

RECIFE. **Decreto nº 28.587**, de fevereiro de 2015. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em 25 ago. 2016.

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

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Vanessa Nicolau Freitas dos Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco
(PPGECI)

Recife – Pernambuco

Andreza Cristina Santos de Araújo

Universidade de Pernambuco – Centro de
Educação

Recife - Pernambuco

RESUMO: Este trabalho pretende discutir as premissas que se referem à prática de avaliação destinada aos estudantes surdos, analisando os critérios e instrumentos avaliativos que os educadores utilizam em suas práticas. Sabe-se que avaliar é algo complexo na realidade educacional e que a avaliação deve ser contínua. Os instrumentos avaliativos além de atribuir uma nota, devem antes de tudo, ser um momento de aprendizado para educandos e educadores. A opção metodológica do presente trabalho é fundamentada na pesquisa qualitativa, em que é possível enfatizar aos fenômenos acontecidos não só no campo de investigação e observação, como também nas vivências dos sujeitos e fora deles. Os resultados revelam que legislativamente houve muito avanço quanto às orientações no sentido da inclusão. No entanto, há muito que se fazer para um melhor atendimento de estudantes surdos nas instituições escolares de ensino

regular. No que diz respeito à prática educacional e avaliativa é relevante pensar numa melhor estruturação teórica que vise preparar melhor os atores educacionais envolvidos nesse processo, principalmente no que concerne às suas práticas avaliativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Avaliação, Surdez.

ABSTRACT: This study intends to discuss the premises that refer to the evaluation practice for deaf students, analyzing the evaluation criteria and instruments that educators use in their practices. It is known that evaluating is complex in educational reality and that evaluation must be continuous. The evaluation instruments, besides assigning a grade, should, above all, be a moment of learning for learners and educators. The methodological option of the present work is based on the qualitative research, in which it is possible to emphasize the phenomena that happened not only in the field of investigation and observation, but also in the experiences of the subjects and outside them. The results show that there has been much legislative progress towards the inclusion guidelines. However, there is much to be done to better serve deaf students in regular school institutions. Regarding educational and evaluative practice, it is important to think of a better theoretical structure that aims to better

prepare the educational actors involved in this process, especially regarding their evaluation practices.

KEY WORDS: Inclusive Education, Evaluation, Deafness.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é configurada pela diversidade cultural, por conseguinte, muitas vezes encontra dificuldades de atender e suprir as necessidades que emergem dessa pluralidade. Nesse contexto, tecendo uma análise sobre a educação de estudantes surdos, percebe-se a luta histórica, pela legitimação do direito ao conhecimento para estes estudantes. Um exemplo destas reivindicações é o movimento da chamada Educação Inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca, em 1994, na qual defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os estudantes deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística (UNESCO, 1994).

Neste intento, julga-se pertinente refletir sobre algumas questões: levando em consideração que a avaliação deve ser formativa, devendo estar atrelada às particularidades do educando, como vem se desenvolvendo a avaliação com os estudantes surdos e que estratégias e instrumentos avaliativos são usados na prática de ensino para verificação do conhecimento destes estudantes? Como os educadores conseguem atender as necessidades, em sua totalidade, do desenvolvimento do estudante surdo fazendo com que ele esteja sempre integrado? Como vem ocorrendo a qualificação docente dentro da perspectiva de atender um alunado onde se tenha a presença de estudantes surdos e ouvintes? Em que aspectos o reconhecimento da Libras como língua oficial está influenciando na inclusão do surdo dentro da escola? A partir dessas questões, esse trabalho pretende discutir as premissas que se referem à prática de avaliação dos estudantes surdos, analisando os critérios e instrumentos avaliativos que os educadores utilizam em suas práticas.

A opção metodológica se fundamenta na perspectiva qualitativa, referenciada, principalmente, por Minayo (1999), com ênfase nos fenômenos acontecidos não só no campo de investigação e observação, como também nas vivências dos sujeitos fora dele, o que influencia decisivamente nas suas práticas e atitudes.

2 | A QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO COM OS ESTUDANTES SURDOS

Segundo Lorenzetti (2002), o educador é o principal instrumento da inclusão dentro da comunidade escolar, pois ele será a ponte viabilizadora para que os preceitos da inclusão tomem o seu lugar entre os estudantes, atendendo as necessidades e

peculiaridades de cada um, com base na construção do respeito entre todos os atores que formam o cenário do ensino-aprendizagem.

No entanto, para que haja uma comunicação entre o educador e os estudantes surdos é necessário que o docente obtenha conhecimentos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras), para facilitar a comunicação entre esses sujeitos, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social do estudante surdo. Além desta necessidade, é de suma importância que haja um intérprete dentro da sala de aula, que possua proficiência no uso da Libras, com o objetivo tanto de facilitar a comunicação entre os interesses do estudante surdo com os colegas e entre ele e o educador. O acesso à comunicação é almejado por todos os indivíduos. Pois, a comunicação é um fator fundamental para o ser humano e, para o processo ensino-aprendizagem, a Libras é uma ferramenta que possibilita essa interação.

Nessa perspectiva de ter o intérprete na sala de aula, concebido como instrumento de viabilização da inclusão, segundo Stumpf (2008), temos:

O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo. (STUMPF, 2008)

Este pré-requisito para a educação inclusiva de estudantes surdos toma mais veracidade no estado de Pernambuco, quando o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE, 200) fixa normas relativas ao capítulo 5º artigos 58, 58, 60 LDB nº 9.394, de 20/12/96, no que concerne aos estudantes com deficiência auditiva. Este órgão pontua que:

Art. 4º - Os educandos portadores de necessidades educativas especiais serão atendidos nas escolas do sistema geral do ensino.

§ 3º - Deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – sendo assegurado, na sala de aula, intérprete ou professor bilíngue (Português e LIBRAS).

Sobre a história do surgimento dos intérpretes da Libras, tais profissionais surgiram devido a necessidade da comunidade surda sentiu de comunicar-se com as pessoas ouvintes. Inicialmente, tal atuação era informal, ou seja, pais ou membros da família das pessoas surdas faziam essa função (LOPES, 2005). Entretanto, para que isso ocorresse de modo formal, foi necessário que a Língua Brasileira de Sinais fosse oficializada em nosso país, de modo a evitar o surgimento de sinais novos sem a padronização adequada e que lhe é de direito, visto que, a Libras é reconhecida legalmente e linguisticamente como uma língua.

Atualmente, há leis em vigor que regulamentam a profissão e determinam a formação intérprete de Libras. Uma dessas leis é a Lei nº 12.319 de 01.09.2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua (BRASIL, 2010). Pereira

e Mendes (2009) pontuam que o intérprete de Libras tem a função de ser o canal comunicativo entre o estudante surdo, o professor, colegas e equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares. O intérprete precisa conscientizar-se que seu papel não é o mesmo que o do professor.

Além de que, a presença de um intérprete de língua de sinais na sala de aula é um tema bastante polêmico, não havendo consenso sobre sua adequação entre os especialistas na área da educação de surdos (AQUINO, 2007). Questiona-se se, ao optar exclusivamente pela atuação do intérprete de LIBRAS nesse espaço ou pela atuação do professor bilíngue. As discussões em torno dessa temática ainda estão bastante acirradas.

3 | AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS ESPECIFICIDADES: QUAL O SEU SENTIDO?

Durante muito tempo, principalmente no período em que foi compreendida a educação tradicional, a avaliação fortalecia o poder que o professor tinha em sala de aula. Podemos ver claramente quando Moretto (2007, p. 58) nos mostra frases como: “anotem, pois vai cair na prova” ou ainda “se não ficarem calados vou fazer prova surpresa”, demonstram formas repressivas e autoritárias utilizadas pela avaliação da aprendizagem. Isso faz com que a avaliação seja vista pelos estudantes como um castigo e, muitas vezes, pelos professores, como um meio de demonstrar seu autoritarismo, utilizando-a como forma de punição.

A partir de prática como estas, a avaliação tem sido explicitada através das notas que os alunos conseguem obter. Logo, a forma pela qual essa avaliação é representada pelos professores, provoca sérios prejuízos àqueles que a ela são submetidos, os estudantes. Não podemos esquecer que o processo de avaliar está presente a todo o momento no processo de ensino e aprendizagem, e não o contrário, ou seja, ensinar para avaliar.

Jussara Hoffmann (2010) nos mostra que práticas como essas, fazem com que a avaliação torne-se um instrumento excludente na escola, onde os alunos que ficam reféns das notas esperadas tornam-se inferiores aqueles que conseguem obter êxito no quesito avaliativo. Dessa forma acabamos por rotular os estudantes de acordo com a nota que ele atingiu na prova escrita, “descaracterizando assim a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento” (HOFFMANN, 2010, p. 18).

Melchior (1999, p.45) comenta que: “a avaliação deve permitir identificar os progressos e dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de ensino-

aprendizagem verificando o cumprimento da função pedagógica”. Dessa forma, a avaliação pode ser vista com auxílio para classificar os objetivos e metas educacionais, um processo para determinar em que medida os estudantes estão se desenvolvendo. Outra perspectiva de avaliação nos é apresentada, mais uma vez, através de Perrenoud (1999), que afirma que ela deve ser contínua, diversificada e intencional. A avaliação contínua permite ao professor acompanhar o desenvolvimento, o progresso e as dificuldades do estudante.

Neste intento, pode-se dizer que a avaliação também deve ser participativa, sendo discutida por todos os envolvidos no processo, tanto educandos quanto professores, para que assim, todos se vejam como corresponsáveis pelos resultados obtidos através dela. Tendo em vista o processo de aprendizagem de estudantes surdos e a avaliação do desempenho escolar desses, tais processos por si sós já são temas complexos, quando pensamos em uma educação especializada envolvendo o aluno surdo. Torna-se mais complexo ainda, pois:

Muitos dos métodos avaliativos são elaborados por professores ouvintes, fazendo com que, muitas vezes, esqueça-se que a linguagem, a cultura e a forma de obtenção da aprendizagem são diferentes para o aluno surdo, não levando em consideração as especificidades do aluno (PEREIRA E MENDES, 2009)

Entende-se, assim, que é importante, no ato da avaliação, levar em consideração as especificidades de cada aluno. Neste contexto, há necessidade de ser claro e objetivo no decorrer do processo avaliativo, não podendo se limitar-se apenas a verificação da aprendizagem de conteúdos ou atividades, usando-se tão somente os instrumentos de provas e notas, embora façam parte desse processo, principalmente com alunos surdos.

Considera-se que a avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, envolvendo uma formação de juízos e apreciação de aspectos qualitativos ao invés de quantitativos tão somente. Tais pressupostos estão na LDBEN/1996, no artigo 24, inciso V (BRASIL, 1996).

4 | METODOLOGIA

Tendo como referência a *pesquisa qualitativa*, o trabalho de campo se apresenta como possibilidade de adquirirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos investigar e estudar, bem como criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. Godoy (1995) explicita algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, a qual embasa este trabalho:

Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de

forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (GODOY 1995, p.58)

Na ótica de Minayo (1999, p. 50):

A abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado, deve ter como preocupação primeira a compreensão lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. (MINAYO, 1999)

Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumentos a observação e uma entrevista semiestruturada direcionada a cinco educadores (as) que em suas salas de aula possuem estudantes surdos de uma instituição escolar da rede particular de ensino do Recife. A pesquisa teve como objetivo analisar a problemática na seguinte temática: Educação Inclusiva: um estudo sobre a avaliação de estudantes surdos na escola regular, que teve como enfoque principal os métodos avaliativos em torno dos estudantes surdos.

Com base nestas questões foram feitas observações, em sala de aula, sobre as práticas de ensino de três educadores do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular do Recife-PE, com 150 estudantes, sendo 9 surdos, subsidiadas por um questionário acerca da temática esboçada. Para suporte teórico, busca-se trazer à tona os pressupostos e idealizações importantes, com base nos escritos apresentados por autores como Sasaki, Dorziat e Hoffmann. É importante ressaltar que os dados analisados foram associados aos principais conceitos do referencial teórico sobre a temática, destacando e organizando os dados a partir das perspectivas deste trabalho. Assim sendo, os dados coletados foram interpretados, observando as relações existentes nos itens que estão sendo abordados.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A Qualificação Docente em uma Perspectiva Inclusiva

A primeira questão traz a reflexão no que permeia a qualificação do docente numa perspectiva de uma educação inclusiva, mais especificamente, no que se refere aos educandos surdos. Em seu discurso, a **docente**, demonstra preocupação diante da *má preparação* dos profissionais que atuam na área escolar perante o *tratamento*/ trabalho com os estudantes surdos. Pois, ela mesma fez uma autoanálise sobre a sua formação inicial e continuada.

Quando interrogada a respeito da preservação dos direitos dos estudantes surdos dentro de sala de aula, é possível perceber através da fala da educadora e dentro de sua vivência, a presença do respeito à singularidade do estudante, demonstrando até que este respeito deve existir não só com os educandos surdos, mas com todos

os outros, de um modo geral. E enfatiza o uso da Língua Brasileira de Sinais como elemento facilitador do ensino-aprendizagem e socialização do educando surdo com os demais educandos ouvintes.

Na terceira questão, que trata das estratégias de ensino, que devem ser utilizadas para um melhor aprendizado de educandos surdos, e a presença de intérpretes em sala de aula, a educadora nos apresenta um olhar a cerca da valorização dos interesses de seu alunado e salienta a relevância do intérprete para que haja uma comunicação de forma efetiva.

No entanto, destacamos na sua fala, o trecho:

(...) A comunicação entre o intérprete e estudante surdo, poderá causar distanciamento entre o professor e o educando surdo, pois o intérprete deve ser visto pelo estudante como alguém importante de afeto; o surdo procura mais o intérprete que a mim (Professora).

Esse trecho de fala nos remete à discussão iniciada, mas não terminada acerca dos reais benefícios da presença ou não do intérprete de Libras na sala de aula. Discussão essa que foi comentada neste texto.

5.2. Instrumentos Avaliativos em Torno da Prática de ensino com Estudantes Surdos

A última questão apontada foi sobre as estratégias de avaliação usadas pelos educadores com os estudantes surdos. Trouxeram em seus discursos os métodos e instrumentos que subsidiam suas práticas avaliativas. Podemos observar a existência de certas dificuldades em meio a esse processo, em vários trechos dos discursos, mais especificamente:

(...) avaliar é algo bastante complexo, e tratando-se de um aluno surdo, a avaliação torna-se mais complexa ainda, pois, infelizmente apesar de todo um discurso inclusivista na sociedade, nós educadores, ainda encontramos barreiras em qualificar-se, algo que se reflete diretamente na comunicação (ou má comunicação) (Professora).

Utilizamos apenas a prova escrita como mecanismo avaliativo para todos os alunos. Não há outro tipo de avaliação, não. Serve pra todo mundo (Professor).

Diante disto, fica clara a necessidade de uma melhor qualificação dos educadores, mas para que isso ocorra, em primeiro lugar, é necessário que a escola esteja preparada para receber e atender estes estudantes surdos. Além de uma sólida formação acadêmica que abranja uma educação nas bases da inclusão, com conhecimentos acerca da Libras, a escola precisa oferecer embasamentos para seus educadores, objetivando um melhor atendimento a estes estudantes e garantindo o direito à Educação, direito inerente a toda e qualquer pessoa (QUADROS, 2010).

Faz-se necessário a elaboração de capacitações que abordem a problemática

do processo avaliativo no âmbito da avaliação de estudantes surdos, visto que, para estes sujeitos a Língua Portuguesa é considerada como segunda língua (L2) e a Libras é considerada como primeira língua (L1). O estudante surdo deveria ser avaliado pela sua língua. Ou seja, tais práticas não conduzem com o que está proposto segundo o Decreto de Lei 5626/05 (BRASIL, 2005), em seu capítulo IV, artigo 14, no qual consta que se deve:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, na educação de surdos, principalmente, é importante conhecer os aspectos que os diferenciam, respeitando-os e procurando construir um ambiente pedagógico o mais favorável possível. Além disso, Pereira e Mendes (2009) ressaltam a importância das adaptações de instrumentos de avaliação de repertório de leitura e escrita de alunos ouvintes para alunos surdos.

Um dos educadores entrevistados, ressalta dizendo que:

Na escola, vemos reuniões e capacitações que abordam diversas temáticas, principalmente, na área de Língua Portuguesa e Matemática, mas nunca presenciei nem sequer uma conversa de corredor tratando a avaliação de alunos com surdez (...) (Professor).

As instituições escolares precisam mudar a sua ótica de avaliação, principalmente no que se trata em respeito às particularidades dos estudantes, e, além disto, é de suma relevância que preparem seu corpo docente para desenvolver uma avaliação nas bases da diversidade. A avaliação da aprendizagem, como se sabe é uma questão político-pedagógico e deve sempre contemplar e valorizar tanto as concepções do aluno quanto o trabalho do professor por meio de reflexões críticas e contínuas da prática pedagógica da escola e sua função social (CAPOVILLA, 2002). É visível a necessidade de nossos professores de mais investimentos em suas formações de modo continuado, coerente e consistente. É necessário investimentos nesse campo na busca de melhorias e garantias de direitos daqueles que estiveram há muito isolados e ausentes desse usufruto.

Através de uma prática com base nos direitos dos estudantes surdos, o educador sentirá mais facilidade em planejar suas aulas. Lorenzetti (2002) nos diz que na tentativa de oferecer uma educação com valores igualitários, o docente precisa sentir-se a vontade para praticar a inclusão, criar uma relação onde o mesmo possa estar incluso das práticas inclusivas. Dessa forma, poderá desenvolver e interferir melhor nas suas ações, possuindo uma mobilidade que aprimore e direcione suas metodologias. Os

educadores além de conhecer os direitos dos seus educandos, precisam conhecer as necessidades deles, com vistas em tornar estas necessidades a base de suas práticas educativas.

6 | CONCLUSÕES

O ato de avaliar o aluno, por parte do professor, é extremamente complexo, porém é um dilema que faz parte da vida cotidiana nas salas de aula e, posteriormente transformam-se em desafios para o professor. Entretanto, a avaliação é algo indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, como foi possível perceber. Esta pesquisa possibilitou analisar os métodos avaliativos utilizados por professores ouvintes para os alunos surdos, fazendo com que, muitas vezes, esqueça-se que a linguagem, a cultura e a forma de obtenção da aprendizagem deste público são diferentes e, talvez, isso acarrete em não levar em consideração as especificidades da linguística utilizada pelo aluno surdo que faz uso da LIBRAS, essencialmente.

Foi possível perceber no diz respeito à prática educacional e avaliativa é relevante pensar numa melhor estruturação teórica que vise preparar melhor os atores educacionais envolvidos nesse processo, principalmente no que concerne às suas práticas avaliativas. Entretanto, em consonância com os resultados apresentados, pode-se afirmar, que o sucesso de uma educação inclusiva não depende apenas dos educadores que estão presentes em sala de aula. Depende também de todo o conjunto de atores que forma a instituição escolar. E como proposição de nosso estudo sobre processos avaliativos, consideramos a necessidade de uma atenção direcionada ao atendimento das especificidades dos estudantes surdos, objetivando um repensar sobre a avaliação e conseqüentemente uma melhor prática educativa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.. **O aluno, o professor e a escola. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

_____. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

CAPOVILLA, F.C e CAPOVILLA, A.G.S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética.** Revista Brasileira de Educação Especial, Universidade Estadual Paulista. V.8, n.2, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES, M. C.. **Inclusão como experiência.** In: MÄDHE, Flávia Clarice. São Paulo, 2005.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras.** Revista Espaço. Rio de Janeiro, v. 18-19, p. 63-69, 2002.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade.** 2ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Hucitec-Abrasco, 1999.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Local: Lamparina, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** In: *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda* / Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, Maura Corcini Lopes, organizadoras. – 1. ed.. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

STUMPF, M. R. **Mudanças estruturais para uma inclusão ética.** In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.14-29.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7 – 10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA: AVANÇOS E DESAFIOS

Giovana Parente Negrão

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Seropédica – Rio de Janeiro

Allan Rocha Damasceno

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Seropédica – Rio de Janeiro

RESUMO: O estudo sobre “A Educação de Surdos na Rede Municipal de Ensino no município de Abaetetuba- Pará: Avanços e Desafios, tem como finalidade analisar a educação dos surdos na rede municipal de Ensino, uma vez que as pesquisas a respeito da história da educação de surdos demonstram claramente o quanto essas pessoas, público-alvo da Educação especial foram injustiçadas ao longo da história da educação, pelos equívocos ocorridos nas decisões sobre as melhores maneiras de educá-las, bem como visa discutir as polêmicas geradas entre as duas concepções de surdez, clínico-terapêutico e sócio antropológica, que perduram ainda hoje. O estudo baseou-se em análise bibliográfica e documental, adotando-se como referencial diferentes autores como Alvez (2010), Damázio (2007), Rapoli (2010) e Mantoan (2007) que discutem educação especial, inclusão e surdez e legislações pertinentes. Para tanto,

no primeiro momento, o texto discorre sobre a definição dos conceitos sobre deficiência auditiva e surdez, em seguida dialoga sobre aprendizagem na abordagem histórico-cultural; apresenta a proposta de educação Bilingue-Libras e Língua Portuguesa; discorre sobre as novas diretrizes da educação especial inclusiva e por fim analisa a educação de alunos surdos no município de Abaetetuba/Pá. Concluiu-se que a educação dos alunos surdos, público da educação especial na rede municipal de ensino no município de Abaetetuba apresentam avanços significativos que sinalizam para a construção de uma proposta inclusiva, no entanto, faz-se necessário a superação de barreiras políticas, às quais se constituem em entraves a uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Inclusão e Surdez.

ABSTRACT: The study on “The Education of the Deaf in the Municipal Education Network in the city of Abaetetuba-Pará: Advances and Challenges, aims to analyze the education of the deaf in the municipal network of Education, since the research on the history of education deaf people demonstrate clearly how these people, the target audience of Special Education were wronged throughout the history of education, the mistakes made in the decisions about the best ways to educate them, as well as aims

to discuss the controversies generated between the two conceptions of deafness , clinical-therapeutic and anthropological partner, that still exist today. The study was based on bibliographical and documentary analysis, adopting as reference different authors such as Alvez (2010), Damázio (2007), Rapoli (2010) and Mantoan (2007) that discuss special education, inclusion and deafness and relevant legislation. Therefore, in the first moment, the text discusses the definition of concepts about hearing loss and deafness, then dialogue about learning in the historical-cultural approach; presents the Bilingual-Libras and Portuguese Language education proposal; discusses the new guidelines of inclusive special education and finally analyzes the education of deaf students in the municipality of Abaetetuba / Pá. It was concluded that the education of deaf students, public of special education in the municipal education network in the municipality of Abaetetuba present significant advances that signal the construction of an inclusive proposal, however, it is necessary to overcome political barriers, the which constitute barriers to quality education.

KEYWORDS: Special Education, Inclusion and Deafness.

1 | INTRODUÇÃO

Educação para Todos, Cidadania, Inclusão, Direito à Diversidade, Pluralidade Cultural, respeito às Diferenças são expressões que podem ser utilizadas no contexto social em diferentes discursos, conforme os interesses político-ideológicos. Nesse sentido, como meros clichês em uma sociedade capitalista que vem produzindo cada vez mais excluídos.

Para compreender os diversos sentidos e significados atribuídos a esses conceitos, faz-se necessário situá-los no contexto histórico, das mudanças provocadas pelo principalmente pelo processo de globalização neoliberal e pela crise de paradigmas.

Historicamente, os conceitos e as políticas de educação inclusivas foram construídos a partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990. Momento em que lideranças mundiais buscavam promover a universalização da educação em meio à hegemonia do modelo de globalização neoliberal excludente e à expansão dos novos movimentos sociais de caráter identitário e multicultural. Neste momento histórico, diversos grupos reivindicaram o direito de serem diferentes, deterem suas próprias culturas.

Inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, a Educação Inclusiva defende o acesso de todos/as à escola, mediante a criação de mecanismos e práticas educativas que respeitem as necessidades das pessoas com deficiência.

Este estudo está organizado em sessões. Discorre-se sobre a definição dos conceitos sobre deficiência auditiva e surdez, dialoga sobre aprendizagem na abordagem histórico-cultural. Apresenta-se a proposta de educação Bilingue-Libras e Língua

Portuguesa, discute-se sobre as novas diretrizes da educação especial inclusiva e por fim analisa-se a educação de alunos surdos no município de Abaetetuba/Pá.

2 | DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ: UMA DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

O estudo sobre a cultura surda traz à tona a discussão sobre dois conceitos que, ao longo da história e das pesquisas mostram-se definidores de formas distintas de conceber a surdez.

A perspectiva clínico-terapêutica embasava-se na construção histórica de como as pessoas, com características biológicas e/ou mentais diferentes da maioria (ouvintes), eram tratadas perante a sociedade.

Segundo essa concepção, a preocupação central está na busca pela correção de um “defeito” biológico presente na pessoa surda. Essa abordagem retira o foco das questões pertinentes ao campo educacional e traz para o campo clínico do tratamento da surdez.

Nessa concepção, o aprender a falar é primordial ao desenvolvimento educacional e pessoal do surdo. Ampliam-se os conhecimentos científicos e tecnológicos acerca do aparelho auditivo, de criação de próteses auditivas cada vez mais sofisticadas, buscando a normatização do surdo. A surdez é vista como deficiência e classificada por graus de perdas: leve, moderada, severa ou profunda.

Segundo Godfeld (2003), a surdez é classificada como deficiência auditiva e categorizada quanto ao grau de perda auditiva, sendo elas:

Perda auditiva leve (26 a 40 dB): Não tem efeito significativo no desenvolvimento desde que não progrida, geralmente não é necessário uso de aparelho auditivo;

Perda auditiva moderada (41 a 70 dB): Pode interferir no desenvolvimento da fala e linguagem, mas não chega a impedir que o indivíduo fale;

Perda auditiva severa (71 a 90 dB): Interfere no desenvolvimento da fala e linguagem, mas com o uso de aparelho auditivo poderá receber informações utilizando a audição para o desenvolvimento da fala e linguagem;

Perda auditiva profunda (a partir de 91): Sem intervenção a fala e a linguagem dificilmente irão ocorrer. (GODFELD, 2003, p.25).

Essa visão se restringe a considerar a surdez apenas como um problema biológico, não envolvendo sua dimensão mais ampla ligada aos fatores sócio-culturais. Esta corrente de pensamento reforça a relação de poder que se estabelece entre o ouvinte e o surdo, denominada por Skliar de “ouvintismo”, o que representa mais do que a imposição da língua oral, mas condiciona a sua inserção à sociedade dos ouvintes à aquisição de valores culturais e sociais próprios dessa cultura, ignorando a existência de uma comunidade que possui identidade própria.

Nessa abordagem, o modo de considerar um indivíduo surdo, é por meio da

perspectiva médica e para que ele se enquadre nos padrões normais, neste caso, falar e escutar como todas as outras pessoas, a sociedade ouvinte age no sentido de tentar normatizá-lo. Considera -se, pois, que se pode ensinar o sujeito surdo a falar e ler os lábios, entretanto, ressalta-se que por mais que ele seja ensinado a falar, jamais será capaz de ouvir e perceber o mundo por meio de sons e da audição, pois sempre fará uma “leitura” visual do mundo e de todas as suas experiências.

Contrapondo-se a essa abordagem, encontra-se a visão sócio-antropológica, onde o sujeito surdo não é visto como deficiente, mas alguém diferente, no sentido de não se enquadrar aos modelos impostos pela sociedade como normais.

Nesta segunda abordagem, a pessoa surda é vista como um ser humano, em toda a sua complexidade, que faz parte de uma comunidade que apresenta especificidades culturais diferentes da cultura ouvinte, as quais como toda cultura, abarcam problemáticas identitárias, linguísticas e políticas.

Segundo os seguidores desta abordagem, o problema que desafia os surdos é o impedimento dos ouvintes em relação ao uso da língua de sinais, o qual não se dá apenas por força física, mas também por meio de violências sutis, na base da coerção psicológica que enuncia a desvalorização da língua de sinais em favor do treino exaustivo da língua oral.

Pode-se definir uma pessoa surda como aquela que apresenta um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Discutindo o conceito de surdez, Skliar (1998, p.13) o define como “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significações e representações compartilhadas entre surdos”.

Para Behares (2000, p.2): “o surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes.” Faz-se necessário, portanto, uma ressignificação da surdez, para concebê-la como uma realidade heterogênea e multifacetada.

Uma diferença que, acima de tudo, deve ser compreendida e respeitada, garantindo ao sujeito surdo o direito de ter acesso à língua de sinais e de fazer parte de uma comunidade que apresenta especificidades culturais diferentes da cultura ouvinte.

De acordo com o Decreto nº 5626/2005, considera-se surda a pessoa 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.

A identidade surda, num conceito pós-moderno, é entendida como: plural, múltipla, contraditória, e que nunca está pronta, mas está sempre em construção.

Perlin (2005, p.52), faz as seguintes formulações quanto às categorias que

constituem as identidades dos surdos:

. Identidade surda: faz uso da experiência visual por meio da língua de sinais; recria e reclama pela história da alteridade surda; tem consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais, demonstrando consciência política.

. Identidade surda híbrida: surdo que nasceu ouvinte, e que, com o tempo, se tornou surdo. Apresenta identidade diferente para diferentes ocasiões. Usa o português falado como língua. Capta do exterior a comunicação de forma visual e passa para a língua que adquiriu por primeiro.

. Identidade surda de transição: surdo que foi mantido sob a égide ouvinte e passou para a comunidade surda. É a transição da identidade ouvinte para a surda. Passa pelo processo de des-ouvintização, mas apresenta sequelas da representação ouvinte, que são evidenciadas nas diferentes etapas da vida.

. Identidade surda incompleta: surdo que vive sob a ideologia ouvintista latente, que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. Tentativa de reprodução da identidade ouvinte, com atitudes ainda necessárias para sustentar as relações de poder dominantes.

. Identidade surda flutuante: o surdo se manifesta a partir da ideologia do ouvinte. Despreza a cultura surda, não tem compromisso com ela. (PERLIN 2005, p.52)

A categorização das “identidades surdas” representa a aceitação da diferença, especificidades culturais e linguísticas inerentes à surdez, como significação política, para que não haja equívocos como o de querer universalizar os surdos aos padrões ouvintes.

Algumas mudanças de concepções sobre as especificidades culturais e identitárias dos surdos ocorreram ao longo da trajetória histórica de luta e reivindicações da comunidade surda, na busca pelos seus direitos. Porém, ainda há um longo caminho a percorrer.

O imaginário social em relação à expressão surdo é carregado de estigmas e de deficiência. Isso fica claro nas palavras de Perlin (1998):

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política de identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evite a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada. (PERLIN, 1998, p.54).

Desconstruir o modelo de deficiência é vislumbrar as restrições singulares de surdos e ouvintes, ou seja, suas diferenças. Nesse sentido, Pimenta (2001, P.23), afirma que a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas, diferente.

3 | A APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A educação do aluno surdo, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, parte do princípio de que não é possível pensar em educação de surdos sem discutir as relações que se estabelecem entre surdez e linguagem.

A surdez pré-lingual é aquela adquirida antes da aquisição da linguagem. O sujeito nasce surdo ou fica surdo até por volta de um ano e oito meses de idade. Como ele não tem um sistema de linguagem desenvolvido, certamente vai ter muitos problemas com a linguagem oral.

Quando o sujeito é um surdo pós-lingual, ou seja, quando ele adquiriu a surdez depois de haver constituído e organizado um sistema linguístico, as suas dificuldades serão diferentes de um surdo pré-lingual. O surdo pós-lingual certamente se comunicará pela fala, apoiado por recursos da área médica e tecnológica, como o aparelho de amplificação sonora individual e o tratamento fonoaudiológico para desenvolver a comunicação oral.

Neste trabalho, pretende-se focar a atenção no surdo pré-lingual, que é aquele que nasceu surdo ou ficou surdo antes de adquirir um sistema de linguagem, pois “[...] a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber”. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

É impossível pensar na educação dos surdos sem pensar nessa relação que se estabelece entre linguagem e pensamento. Assim, Leontiev (2004), afirma que a aprendizagem de uma língua é a condição necessária para desenvolver não só a linguagem articulada, mas também o pensamento e a aquisição do saber.

Entende-se que para que a criança surda tenha acesso ao conhecimento é necessário assegurar a ela, o mais cedo possível, a aquisição de um sistema de linguagem. Nesse sentido, é válido afirmar que o desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira diversa na criança ouvinte, na criança surda filha de ouvinte e na criança surda filha de surdos usuários da língua de sinais.

Sabe-se que existe uma predisposição para a aquisição da língua oral e para a língua de sinais em sujeitos surdos e em sujeitos ouvintes. Até por volta dos seis meses de vida, tanto as crianças surdas como as crianças ouvintes apresentam o balbucio oral e o balbucio manual.

A criança ouvinte, por volta dos seis meses de idade, interrompe o balbucio manual e dá sequência ao balbucio oral, aprendendo os fonemas próprios da língua oral de seus pais. A criança surda, por volta dos seis meses de idade, interrompe o balbucio oral e dá sequência a aprendizagem do balbucio manual, se obviamente, ela tiver convívio com usuários da língua de sinais, ou seja, se ela for filha de surdos usuários da língua de sinais. A criança surda filha de ouvintes, como ocorre com a maioria das crianças surdas, irá interromper o balbucio oral e não dará sequência ao

balbucio manual. Esse é o caso que mais acarreta transtorno à vida do sujeito.

A criança surda, filha de usuários da língua de sinais, terá um desenvolvimento de linguagem tão bom quanto o da criança ouvinte que convive com usuários da língua oral.

A privação da linguagem gera no sujeito surdo transtornos psíquicos emocionais e sociais “[...] a interrupção da fluência de informação na tenra infância, suscita pela surdez e cegueira, provoca bruscas contenções no desenvolvimento psíquico”. (LURIA, 1991, p. 2). Segundo o autor, não é a surdez e a cegueira que provocam bruscas contenções no desenvolvimento psíquico, mas é a interrupção da fluência de informações. Isso reforça a afirmação de que o surdo precisa ter organizado um sistema de linguagem para poder ter acesso à informação.

A criança surda, portanto, necessita ter acesso à língua de sinais, assegurada por meio da escola. A língua de sinais para a criança surda é o recurso de compensação necessário à superação dos transtornos impostos pela surdez.

4 | A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE- LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

A proposta educacional bilíngue começou a estruturar-se no Brasil a partir do Decreto nº5626/05 que regulamentou a lei de Libras. O decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por educandos surdos e ouvintes, onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, são utilizadas no mesmo espaço educacional. Define que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de orientar para a formação inicial e continuada de professores e formação de intérpretes para tradução e interpretação de Libras e de Língua Portuguesa.

Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo seja incluído com outros surdos em turmas comuns na escola regular. E que o ensino de Libras seja ofertado para os demais alunos da escola.

A proposta bilíngue representa um grande salto na história da educação dessa minoria linguística.

As prioridades do bilinguismo são: o domínio da língua de sinais e a escrita da língua majoritária do país onde o surdo vive. O bilinguismo considera a possibilidade do aprendizado da língua oral, mas o aluno surdo não precisa dominar a fala para aprender os conteúdos escolares formais.

Vivemos numa sociedade grafônica, onde tudo gira em torno da escrita. As informações que chegam até nós, vem na forma escrita, necessária para o acesso ao conhecimento, para o registro, sistematização e armazenamento de ideias, valores e conceitos.

O sujeito surdo que se comunica pela língua de sinais não pode prescindir do

domínio da língua escrita como instrumento para conseguir alcançar o conhecimento científico.

Vigotsky (2001) destaca o papel fundamental do aprendizado da escrita já nos anos iniciais de escolarização, uma vez que a escrita que vai desencadear na criança o desenvolvimento das funções que ainda não amadureceram nela.

Quando a criança vai para a escola, a primeira preocupação dos pais é sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Isso é muito pertinente, pois sabemos que essa aprendizagem é um dos principais instrumentos para o aluno conseguir se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e transcrito em forma de conteúdos escolares.

Muitos surdos usuários da Língua de sinais evidenciam dificuldades de leitura e escrita, mesmo ao término da educação básica e superior. Para melhor compreensão sobre essa dificuldade faz-se necessário analisar que toda língua que é sistematizada, possui sua estrutura e características próprias. A LIBRAS é uma língua visual-gestual. A oralidade (a fala) é uma língua de modalidade oral auditiva. A escrita do português, como sabemos, faz o registro da fala. A relação fonema-grafema, existente na língua portuguesa escrita, não corresponde ao que seria o registro escrito da LIBRAS.

O ensino da escrita é, atualmente, o maior desafio na área da educação dos surdos. Já se superou uma série de dificuldades na educação desses sujeitos, mas ainda não se superou a dificuldade do aprendizado da escrita. Atualmente, existem estudiosos dessa área que defendem a prática do letramento para a alfabetização desses alunos.

Recentemente, outros pesquisadores defendem que só ocorrerá o verdadeiro bilinguismo quando os surdos tiverem condições de se apropriar da escrita da língua de sinais como sua primeira língua.

A prática bilíngue na educação de surdos no Brasil existe há cerca de quinze anos. Pode-se considerar que o percurso ainda é curto nessa construção e que a maior parte dos professores ainda não domina esse conhecimento. Infelizmente, no Brasil, a escola bilíngue tem se revelado monolíngue.

Esse é um dos principais motivos que leva a maioria dos alunos surdos a saírem da escola sem saber ler e escrever, pois:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de frequentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira. (DAMÁZIO, 2007, p.21).

5 | AS NOVAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

Ao longo de todo o processo de escolarização do educando o atendimento educacional especializado deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Para o ingresso dos educandos 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 de Libras para os demais alunos da escola.

O atendimento educacional especializado para esses educandos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o educando surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Quanto a formação dos profissionais do AEE, estes devem possuir conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de tecnologia assistiva e outros.

No Atendimento Educacional Especializado, por meio do ensino da LIBRAS o aluno tem acesso à base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. A partir desse suporte, o aluno surdo adquire melhor compreensão dos conceitos estudados, pois o professor do AEE busca diferentes estratégias e recursos pedagógicos para facilitar a sua compreensão. Esses recursos também são compartilhados com os professores da sala de aula, pois o trabalho em parceria contribui significativamente para que o aluno obtenha melhores resultados em sua aprendizagem.

O planejamento do AEE em Libras deve seguir alguns passos essenciais: acolher os alunos, valorizando-os e mantendo uma relação de respeito e confiança; identificar as habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, a partir de uma

avaliação inicial e das observações e avaliações contínuas; estabelecer parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE;

Estudar os termos científicos próprios das áreas específicas, em Libras, ampliando o vocabulário técnico de Libras, por meio da criação de novos sinais e aprofundando o conhecimento dessa língua;

No AEE de libras o professor deverá planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referenciais visuais, anotações em língua portuguesa, datilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais.

O professor do AEE de Libras precisa ter conhecimento estrutural e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua, em que o aluno se encontra.

No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, dentre outros. O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisa: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avalia também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras nas comunicações e informações

6 | A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: AVANÇOS E DESAFIOS

A educação direcionada a alunos surdos no município de Abaetetuba teve início em 1982, a partir de ações educacionais desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, órgão pertencente a rede estadual de ensino no estado do Pará. Iniciou em um período histórico em que a Educação Especial estava inserida no contexto do paradigma da integração, com forte movimento para a implantação da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais – APAE no município.

Na integração, os educandos com deficiência auditiva passavam pelas classes especiais, onde deveriam ser “preparados” para posteriormente ingressar no ensino comum. Ressalta-se que no paradigma da integração, os educandos no município, eram atendidos em classes especiais e somente aqueles que apresentavam perda auditiva leve ou moderada conseguiam ser integrados no ensino comum e dar continuidade aos seus estudos.

Sabe-se que na segunda metade da década de oitenta, os países desenvolvidos já discutiam o paradigma da inclusão, baseados principalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresentou grandes inovações nesse sentido.

No entanto, foi a partir de 1996 que a educação Especial em Abaetetuba iniciou sua trajetória de reestruturação e redimensionamento de sua prática na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 1998, em decorrência do processo de municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, a Educação Especial passou a ser responsabilidade também da Rede Municipal de Ensino.

Com o crescimento da demanda educacional voltado para os educandos com deficiência auditiva, os profissionais da educação se sentiram mobilizados na busca por formação continuada. Assim, diante da oferta de diversos cursos específicos na área, em 2005, a Universidade Estadual Vale do Acaraú oportunizou aos professores, o Curso Básico Libras em Contexto e no ano de 2007, a Universidade Estadual do Pará – UEPA, trouxe para Abaetetuba, o primeiro Curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa, contribuindo significativamente para a educação dos surdos.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, os educandos público-alvo da educação especial passaram a ter acesso ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado, como complemento às suas necessidades educacionais específicas, o que tem se revelado um significativo avanço no processo ensino-aprendizagem para esse público.

A Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Abaetetuba, junto ao Setor de Educação Especial, vem desenvolvendo importante trabalho voltado para a educação inclusiva, embasada nos fundamentos das Diretrizes da Política Nacional de Educação

Especial, realizando diversas ações.

Criou-se na rede municipal os Projetos: “Libras em Família”, “Libras na Escola” e “Professor Intérprete”. Estes projetos têm como objetivo promover formação à família, aos educandos e comunidade escolar, visando melhorar a comunicação e interação social, contribuindo significativamente para a inclusão dos alunos surdos

Destaca-se ainda a regulamentação de dispositivos legais direcionados ao público da Educação Especial em questão, tais como: a regulamentação da Lei municipal nº274/09 de 09/06/09, que cria a função de professor tradutor de LIBRAS/ Língua Portuguesa; a Lei nº 401 de 07/07/2014 que dispõe sobre a obrigatoriedade de Intérprete em Libras nos eventos públicos realizados no município de Abaetetuba; a Lei nº 408/2014, de 03/11/2014 que institui a semana municipal de conscientização e apoio aos deficientes auditivos no âmbito do município.

Os alunos surdos na rede municipal de ensino, portanto, têm acesso ao atendimento educacional especializado, bem como o atendimento fonoaudiológico, complementando suas necessidades educacionais específicas, fator que contribui significativamente no seu desenvolvimento.

Sabe-se, no entanto, que a educação bilíngue ainda não é uma realidade marcante em todas as escolas. A maioria dos professores do ensino comum que têm alunos surdos em suas turmas não sabem comunicar-se em Libras e não conhecem as especificidades do ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos. Muitos educandos ainda não dispõem dos serviços do tradutor-intérprete de libras e Língua Portuguesa na sala de aula. E, a maior dificuldade observada é, sem dúvida, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Percebe-se que a parceria da família nesse processo é de fundamental importância, uma vez que se torna visível os resultados obtidos pelos alunos que recebem apoio familiar. Esse apoio é expresso no compromisso dos pais quanto à assiduidade e pontualidade do seu filho aos atendimentos e na demonstração de expectativas positivas com relação ao desenvolvimento do seu potencial.

A participação dos pais no projeto libras em família é outro fator que revela o interesse por parte dos Pais em aprender LIBRAS para ter melhores condições de participar da educação de seus filhos. Infelizmente esses ainda não representam a maioria.

Quanto a dificuldade no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, sabe-se que, pelos estudos e pesquisas realizadas nessa área, esse é o aspecto que representa o maior desafio na educação dos surdos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para o aluno surdo, é algo bastante complexo, como já exposto anteriormente, principalmente por esta não representar a transcrição da língua de sinais (visual-gestual) e sim da língua oral/auditiva.

Atualmente os educandos com surdez matriculados na rede municipal de ensino, nas séries iniciais, bem como na Educação de Jovens e Adultos-EJA já apresentam

considerável avanço no seu desenvolvimento. Contudo, muitos ainda tem pouco ou nenhum contato com sua própria língua, o que faz com que seus conhecimentos e seu vocabulário sejam restritos, dificultando a apropriação de conhecimentos gerais, dos mais simples aos mais complexos.

Nota-se que a aquisição de um sistema linguístico é fator imprescindível para o acesso da pessoa com deficiência auditiva ao conhecimento, para que esta possa ter mais oportunidades de aprender e ampliar o uso de sua língua materna e LIBRAS, possibilitando seu desenvolvimento, o exercício da cidadania, e a inclusão social.

Porém, diante da realidade educacional constatada na sociedade brasileira e retratada no município de Abaetetuba, infelizmente nem todos os educandos surdos têm o atendimento educacional especializado do qual realmente necessita, principalmente pela falta desse profissional em localidades do campo (região de ilhas e ramais)

7 | CONSIDERAÇÕES

Percebe-se que nos últimos anos têm ocorrido significativos avanços em relação à educação Inclusiva no município de Abaetetuba, principalmente na esfera conceitual. Porém, é visível a necessidade de reconhecimento, da efetivação e melhor articulação das políticas públicas integradas entre os setores governamentais e não governamentais, bem como a importância de ações de formação continuada a todos os profissionais da educação para que os educandos com deficiência auditiva ou surdez tenham acesso aos recursos necessários ao seu processo ensino-aprendizagem.

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**. Brasília: MEC/SEESP/ Universidade Federal do Ceará, 2010.

BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria, UFSM, 2000.

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2007.

GOLDFELD, Márcia. Surdez. In: Goldfeld, Márcia. **Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem**. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. Brasília- DF: MEC/SEES, 2007.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998

_____, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PIMENTA, N. Oficina – **Palestra de cultura e diversidade**. In: VIII Seminário Nacional do INES. [Anais] Rio de Janeiro: INES, 2001

RAPOLI, E. P. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP/Universidade Federal do Ceará, 2010.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998

VYGOTSKI, L.S, LURIA, A.L, LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DE TERESINA – PIAUÍ

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –
Senac Teresina - PI
crispedagoga2016@gmail.com

Camélia Sheila Soares Borges Araújo

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –
Senac Teresina - PI
csheilaborges@gmail.com

RESUMO: A oficialização da Libras por meio da Lei 10.436/02, traz uma importante mudança na inclusão e educação do surdo nas instituições de ensino, a regulamentação por meio do decreto 5.626/05 passa agora a vigorar o direito da presença do Intérprete de Libras como mediador dos saberes que circulam a escola. Assim, podemos dizer que a educação de surdos tem se revelado um assunto inquietante às propostas educacionais direcionadas para esse aluno. Estudos comprovam que a Libras é a única modalidade de língua plenamente acessível ao surdo, e esta regulamentada pela Lei 10.436/02 que oficializa como meio legal de comunicação e expressão, é uma língua visual gestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, o intérprete é a ferramenta necessária para a transmissão desta língua. Este profissional está legalmente assegurado pela Lei 12.319/10 que oficializa a sua prática promovendo assim

a transmissão de informação em sua língua. Diante desta necessidade se faz necessário a presença do Intérprete de Libras em sala para mediar os conhecimentos. Este artigo tem como objetivo analisar a prática do Intérprete de Libras nas escolas estaduais de Teresina PI, assim, partimos da seguinte problemática: As escolas Estaduais estão disponibilizando o profissional Intérprete de Libras para alunos Surdos? Desta forma, a maior parte dos surdos no estado do Piauí não tem acesso a uma escolarização que atende suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais por meio da Libras. A sua escolarização tem produzido resultados pouco efetivos, quando se pensa no número restrito de surdos que conseguem concluir seus estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Intérprete. Surdo.

ABSTRACT: The officialization of Libras by means of Law 10.436 / 02, brings an important change in the inclusion and education of the deaf in educational institutions, the regulation by means of decree 5.626 / 05 now comes into force the right of presence of Interpreter of Libras as mediator of the knowledge that circulates the school. Thus, we can say that the education of the deaf has been a disturbing subject to the educational proposals directed to this student. Studies show that Libras is the only form of language fully accessible

to the deaf, and this is regulated by Law 10.436 / 02, which officializes as a legal means of communication and expression, is a visual gestural language, capable of promoting its integral development, the interpreter is the tool needed to transmit this language. This professional is legally assured by Law 12.319 / 10, which officializes its practice, thus promoting the transmission of information in its language. In view of this need it is necessary the presence of the Interpreter of Libras in room to mediate the knowledge. This article aims to analyze the practice of the Interpreter of Pounds in the state schools of Teresina PI, thus, we start from the following problem: Are the state schools making the Professional Pound Interpreter available for Deaf students? Thus, most deaf people in the state of Piauí do not have access to a schooling that meets their linguistic, curricular, social and cultural needs through Libras. Their schooling has produced ineffective results when one thinks of the limited number of deaf people who can complete their studies.

KEYWORDS: Pounds. Interpreter. Deaf.

1 | INTRODUÇÃO

A legislação da Libras se embasa na Constituição Federal – CF de 1988, bem como na tentativa de prover a igualdade de direitos a todos, mas no âmbito educacional as condições oferecidas para a formação de pessoas surdas ainda envolve graves problemas, apesar de mudanças relevantes que têm ocorrido recentemente.

Entender a surdez como uma experiência visual, constitui uma marca do surdo, que é a falta de audição, as especificidades da surdez não significam obstáculos para a integração na comunidade ouvinte, a aceitação da diferença favorece a integração, pois esta deve acontecer de forma que todos reconheçam, nos surdos, a mesma capacidade de comunicação linguística, a mesma potencialidade para realizar e participar de tarefas sociais que o ouvinte participa. A comunicação direcionada para surdos é expressa através da língua de sinais, pois para escutar um surdo e entender a sua comunicação é necessário permanecer com os olhos bem abertos (BENVENUTO, 2006).

A Libras meio legal de comunicação e expressão, amparada pelo decreto nº. 5.626/05 possui um sistema linguístico de natureza visual motora, possui gramática própria, na qual visa à transmissão de ideias e fatos oriundos da comunicação de pessoas surdas no Brasil. Nesse sentido, lembramos que até 2002, as leis que regulamentavam a inclusão de pessoas surdas eram classificadas com definições e orientações que tinham como base a ideia de que a surdez era vista como deficiência e, conseqüentemente, que aqueles que não ouviam eram deficientes. O artigo nº. 3º define como deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade. (BRASIL, 2002).

Desde a década de 90, a educação no Brasil vem sofrendo mudanças significativas e a educação inclusiva tem sido um dos assuntos mais discutidos nesse período. Um dos aspectos refere-se à política de inclusão, a qual não acontece somente em relação ao acesso à educação, mas a sua permanência com as condições acessíveis previstas, se estendendo inclusive aos demais setores da vida em sociedade. Em se tratando do Surdo, percebe-se um progresso nas propostas voltadas para sua educação no Brasil.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a prática do Intérprete de Libras nas escolas estaduais de Teresina PI, o interesse por esta temática surgiu a partir da seguinte problemática: As escolas Estaduais estão disponibilizando o profissional Intérprete de Libras para o aluno Surdo?

Esta pesquisa se organiza em três partes, sendo que a primeira delas trará informações históricas acerca do profissional Intérprete de Libras, seguida abordaremos sobre a Língua de Sinais e a educação Especial, por fim, sobre o exercício legal da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.

Como referencial teórico, tomamos como base o que propõem Quadros & Karnopp (2004), Lacerda (2009), Lodi (2009), Bakhtin (2003), e outros de mesma importância para a área. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos pesquisa em documentos e acervos bibliográficos. A pesquisa será essencialmente bibliográfica e documental e não pretende esgotar o assunto, pois se considera aqui que há, ainda, muito a se pesquisar a esse respeito. Esse trabalho se torna relevante, por apresentar informações significativas sobre a inclusão do Surdo na esfera estadual da capital do PI, tendo em vista não haver publicações a respeito do Intérprete de Libras atuantes nestes espaços em sua totalidade.

2 | TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS - LIBRAS

Em relação aos intérpretes por volta do final do século XIX (1875) já havia intérpretes de sinais na Suécia, pois em 1938 o parlamento sueco criou o cargo de conselheiro de surdos, com o objetivo de entender a comunidade surda. Em 1947 já havia pessoas exercendo a prática de interpretação, e a partir desta prática em 1968 foi proporcionada aos surdos a presença destes profissionais sem custo nenhum para o surdo, cuja reivindicação ficava a cargo da Associação Nacional de Surdos. (FERREIRA; FARIAS; LUSTOSA; 2016).

No Brasil, segundo documentos da biblioteca do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, só no final do século XIX foi que ocorreu a primeira convocação judicial de um intérprete de Libras (INES, 2002). A língua de Sinais surgiu com mais intensidade nas instituições religiosas desde os anos 80, através do trabalho dos intérpretes, pois a sua maioria desenvolvia este trabalho nestas instituições, logo a

língua de sinais neste período era proibida, todavia, não deixada de ser utilizada, ou seja, mesmo diante desta proibição, os alunos surdos utilizavam sinais para se comunicar entre si, nas brincadeiras e conversas informais, longe dos olhos dos educadores.

Nos anos 1980 os intérpretes são ligados a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, sua finalidade é a luta e defesa das políticas educacionais de inclusão, e demais setores, em prol da comunidade surda brasileira. Esta mesma entidade estrutura o curso de formação de intérpretes e ensino da Libras.

Assim, no dia 24 de abril de 2002, a Lei nº. 10.436 reconhece a língua de sinais, como língua utilizada pela comunidade surda brasileira como já mencionado. Em 1988, foi organizado e realizado pela FENEIS, o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, momento este que permitiu o contato de vários Intérpretes para uma discussão inicial sobre a postura deste profissional, seu código de ética e sobre sua responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações.

Tanto a Lei nº. 10.436 como o Decreto nº. 5.626 são produtos de lutas e conquistas dos surdos e de pesquisadores de diversas áreas. Com este aparato legal, o surdo ganha o direito da presença do intérprete em sala de aula durante sua permanência na escola. A demanda para a formação é instituída a partir da própria legislação que garante a inclusão social e educacional de surdos em espaços públicos, incluindo a educação.

A Lei da Acessibilidade nº. 10.048 de 2000, regulamentada pelo decreto nº. 5.296 de 2004 (Brasil, 2004, art. 23, §6), determinam que os surdos tenham direito ao intérprete de língua de sinais em todas as esferas públicas e privadas.

Nessa perspectiva, a legislação prevê meios pedagógicos que possibilite a inserção destes alunos surdos em instituições de ensino públicas e privadas de forma a minimizar as dificuldades linguísticas encontradas por eles, dentre eles, a presença do intérprete de Libras. Este profissional vem ganhando status de profissão e tem um perfil de intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como todos os envolvidos no ambiente escolar proporcionando a comunicação em sua língua materna. O Intérprete de Libras passa a mediar criar e recriar formas para ensinar o aluno surdo e ser ensinado também por ele.

Sobre a formação do Intérprete, o Decreto nº. 5.626 determina que deve se efetivar através de curso superior de Tradução e Interpretação de Libras, com habilitação em Libras - artigo 17. Enquanto esses cursos não existirem em número suficiente, a certificação destes profissionais era obtida através de exame de proficiência promovido pelo MEC – artigo nº. 19. (BRASIL, 2001). No entanto, em 2015, as edições desse exame deixaram de ser realizado, em alguns estados brasileiros, cresce de forma tímida, o número de cursos para esta formação, em Teresina, contamos com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, que oferta este curso na modalidade técnica com uma carga horária de 1.200 horas. Em alguns Departamentos Regionais

desta instituição, foi pioneiro nesta oferta, o estado do Piauí, concluindo 6 (seis) turmas com profissionais habilitados, contribuindo para a inclusão do Surdo na sociedade teresinense.

A legislação garante uma educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência, o trabalho deste profissional de interpretação vai muito mais além do que uma tradução ou decodificação dos conteúdos ministrados e/ou situações de interação, ele é o mediador da comunicação na construção da cultura surda. O professor não capacitado encontra barreiras na comunicação com o aluno surdo, assim a atuação do Intérprete é de fundamental importância, para junto com o professor propiciar a construção do conhecimento levando o aluno ao exercício de sua cidadania.

Quando o Intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, abre-se a oportunidade do aluno surdo receber as informações educacionais em sinais, já que este profissional é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa nas modalidades oral ou escrita.

A postura deste profissional em sala de aula não deve oportunizar a redução das oportunidades comunicativas, pois é atribuição deste profissional promover o atendimento de suas necessidades imediatas, o contato e o acesso deste aluno a sua língua materna o mais cedo possível, contudo irá favorecer o seu desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma adequada para o surdo situando-o no tempo e no espaço (SILVA, 2008).

Assim, a surdez tem sido objeto de investigação de áreas como a linguística a fonoaudiologia, a medicina e a educação e, de uma forma geral, nota-se que há uma expectativa constante em viabilizar um melhor aprendizado e a integração destes sujeitos na sociedade. Ao falar de educação de surdos leva-se em consideração que a pessoa surda é um sujeito eminentemente social e que, como sujeito social tem em si impresso às diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõe o cotidiano deste cidadão na educação. (SILVA, 2008).

Há pelo menos duas maneiras distintas de entender a surdez: a primeira, a não audição, a não fala, a qual se deve atribuir correção através de diversas técnicas sociais, com um único intuito, de restituir o corpo deficiente e, a segunda como experiência visual, pela falta de audição, que cria outra forma de subjetividade sendo essa falta à possibilidade do surdo construir uma nova inscrição de si, não cabendo uma reabilitação, já que esta diferença mesma, o constitui como sujeito surdo. (MARTINS, 2007)

Krech & Crutch (1967, p.38) afirmam que “falta ao surdo a capacidade de situar, através do som, um objeto no espaço como, também, as indicações alertadoras e avisos de nosso ambiente físico”. Fine (1977 apud FERNANDES, 1990, p. 38), “indica que, surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo”. Suas consequências, no entanto, são extraordinárias no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo. Silva (2008, p. 45) também postula que a privação auditiva constitui graves

distúrbios neurológicos sensoriais, que afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem.

Por isso, podemos dizer que a história da educação de surdos é marcada por conflitos e controvérsias. Por esta razão, tem se revelado um assunto inquietante. As pessoas surdas por não ouvirem acabam apresentando dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita do grupo ouvinte ao qual pertence (GÓES, 1996), e, portanto, as práticas educacionais voltadas a esta população devem considerar esta particularidade, o que nem sempre acontece.

No final da década passada começaram as discussões sobre a determinação e subordinação desta educação à de ouvintes. Estudos relacionados à escolarização de surdos têm produzidos resultados poucos efetivos quando se pensa em um número restrito de surdos que chegam ao ensino superior, com base na realidade escolar do surdo no Brasil procuraram identificar os problemas envolvidos nesta educação e buscar apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica voltada para o sujeito surdo. (FERREIRA; FARIAS; LUSTOSA, 2015).

Entretanto, quando se opta pela inserção do aluno na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito pela sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Dessa forma, a maior parte dos surdos no Brasil não tem tido acesso a uma escolarização que atenda suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais. Parte dos surdos se encontra em surdo se comporte como ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo em língua portuguesa. (LACERDA, 2009)

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da sua escolarização propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Para Mazzota (1996, p. 15), “a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-os a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social”. Vimos que ainda não estamos preparados devidamente para inserimos estes alunos com deficiências, pois a falta de preparo dos docentes é a causa mais grave para este processo, dificultando assim a comunicação, bem como, a falta de estrutura física adequada para alguns tipos de deficiência entre outras.

Espera-se assim que, á medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentem as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma integração escolar sem qualquer cuidado especial. Assim entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se podem formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares (Lacerda, 2009).

3 | LINGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política nacional de educação (BRASIL 2001). Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada pela sua família. O adulto colabora para que a linguagem flua, oportunizando atitudes discursivas que favoreçam o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas em geral não têm a possibilidade para essa língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no meio familiar aprendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada, dada impossibilidade de acesso à língua a qual estão sendo expostas (LODI, 2009).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entende-se por Educação Especial alunos que apresentam necessidades específicas que são percebidas durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específicas ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

A educação especial numa perspectiva inclusiva implica numa organização própria da escola, sejam na distribuição dos espaços físicos, nas relações entre alunos e professores, e comunidades escolares, na metodologia da avaliação e em muitas relações que são esquecidas quando se organiza o trabalho no ambiente escolar. Para Sousa citado por REDONDO, 2000, p.46 “a inclusão escolar consiste em: possibilitar a criança um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais, e não capaz de uma aprendizagem rica e construtiva”.

A compreensão da educação especial e da inclusão não impede a manifestação do preconceito, embora contribua, sobremaneira, para seu enfrentamento ao proporcionar possibilidade da percepção entre diferentes valores e filosofias no cotidiano escolar. A educação inclusiva a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica propõe e postula uma reestruturação do sistema educacional. A criança surda, inserida na sala de aula comum, precisa ter seus direitos linguísticos respeitados e isso implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilíngues ou intérpretes de libras.

A inserção do indivíduo no ambiente linguístico viabiliza a aquisição da gramática dessa língua, tornando o sujeito capaz de gerar e produzir sentenças. Para um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição destes sujeitos surge à proposta bilíngue, que enfatiza a necessidades de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda, aquela utilizada por seus pais (Lacerda, 2009).

As línguas de sinais são línguas naturais, porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas. Tem sua estrutura própria e satisfazem em necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. Mas é preciso ressaltar

que a língua de sinais só foi reconhecida uma língua no Brasil em 2002. Ainda em relação à legislação, foi apenas em 2005 que a Libras foi incluída como componente curricular em nosso sistema escolar. Quadros e Karnopp (2004, p. 30) em seu estudo sobre Língua de Sinais dão uma definição mostrando sua amplitude e complexidade:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

A Língua de Sinais segue sua evolução natural, sua forma, é viva, circula e entrelaça-se nos diversos discursos sociais. Bakhtin (2003, p. 38) faz referência à língua de sinais da seguinte forma: “a vida é dialógica por natureza, viver significa participar do diálogo: interromper, ouvir, responder, concordar, etc”. Para que a escola assuma uma postura inclusiva, para atender qualquer tipo de necessidade especial principalmente ao surdo cuja comunicação se dar em outra língua, é de grande importância que todos participem ativamente dessa nova proposta educativa, uma vez que a comunicação é condição indispensável para a inclusão de alunos com necessidades auditivas.

A grande diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais é que, enquanto a primeira utiliza o canal visual espacial, a segunda o oral auditivo. Desta forma a informação linguística é visual humano. No que se refere à relação entre as línguas orais e de sinais, Ferreira- Brito (1997, p. 22) escreve:

Basicamente a língua de sinais e orais são muitos semelhantes. A gramática particular das línguas orais e de sinais são intrinsecamente as mesmas, posto que seus princípios básicos sejam respeitados em ambas as modalidades: elas são dotadas de dupla articulação (estrutura-se a partir de unidades mínimas distintivas e de morfemas ou unidades mínimas de significado), usam a produtividade como meio de estruturar novas formas a partir dos mesmos tipos de constituintes e categorias linguísticas, suas sentenças são estruturadas sempre em torno de um núcleo com valência, isto é, o núcleo requer argumentos (complementos) necessários para a completude do significado que veicula.

Embora não haja consenso com relação à língua de sinais, ser ou não ser considerada como língua materna dos surdos, e esta deveria ser adquirida como L1, uma vez que este sujeito, em função do déficit de sentido que possui, possivelmente só poderá ter acesso a uma língua de forma natural se esta não for veiculada por meio do canal oral auditivo.

Em outras palavras, a escola deve trabalhar no sentido de promover a aquisição do domínio da norma culta, não para que ela substitua a variedade linguística do aluno, mas para que acrescente a esta uma possibilidade a mais no caminho da comunicação.

É imprescindível ao professor, principalmente ao trabalhar com o aluno surdo, estar atento aos tipos/modelos de avaliação e de atividades que objetivam a construção do conhecimento. Estes modelos devem atender as diferenças do aluno surdo, para tanto é importante que o professor entenda as potencialidades e limitações do aluno surdo.

4 | O EXERCÍCIO LEGAL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS.

No Brasil, a educação de surdos ainda enfrenta uma série de obstáculos, principalmente no que diz respeito à inclusão, a reflexão sobre a educação de surdos deve situar-se igualmente no nível das técnicas de ensino, das matérias pedagógicas e dos princípios gerais. Como a Libras é a L1 (primeira língua) do surdo, parte-se do princípio de que este terá maior competência em sua primeira língua e esta servirá como base para a aquisição da língua falada. Ao considerar a língua de sinais, o intérprete é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. A Lei 12.319/2010 oficializa o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (MEC, 2002). Este profissional terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva.

Em congressos de educação de surdos e língua de sinais, no final da década de 80, já se notava, entre os intérpretes de libras, um alentador e sério movimento de discussão de suas funções e reconhecimento, valorização e incentivos de profissionalização de seu trabalho. No simpósio linguagem e formação docente no contexto escolar realizaram-se pesquisas que mostraram a necessidade de medidas que promovessem o exercício da profissão, pois quase 95% dos intérpretes que já exerciam a profissão não possuíam formação necessária para se considerar profissionais, grande maioria destes sujeitos provém de instituições religiosas que, pela própria natureza das relações era de devotos e intérpretes de uma mesma fé. (SLOMOKSI, 2010).

Atualmente, o novo movimento da inclusão visa respeitar os direitos e deveres destes sujeitos surdos. Para entendermos melhor sobre a educação inclusiva e, conseqüentemente o trabalho do intérprete no Brasil, faz-se necessária uma análise dos pressupostos legais e teóricos. Pesquisas mostram que a grande maioria dos professores não conhece esses pressupostos teóricos, de tal modo que isso possa contribuir para a melhoria do seu trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica tratam, a Educação Especial como Brasil, 2001, p. 17:

Modalidade de Educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Para a LDB 9394/96, a educação especial é a modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades específicas especiais. Como a escola regular não está ainda apta por completo para este atendimento, quando necessário, serviços de apoio especializado deverão atender as peculiaridades da clientela. Não sendo possível a sua integração em classes comuns de ensino regular, fica assegurado o atendimento em instituições especializadas e/ou em classe especial. Em um material de formação de professores da TV escola, encontramos a seguinte definição da educação especial (SEAD, 1998, p. 13):

O espaço institucionalizado voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo. Esse é comprometido com múltiplos e interdependentes aspectos do desenvolvimento cognitivo afetivo, sócio emocional tendo como referência as diferenças individuais e as possibilidades sócio educacionais de seus sujeitos.

A Lei nº. 12.319, de 1º de Setembro de 2010, oficializa a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, esta Lei oficializa o exercício legal da profissão, atribuindo a este profissional competências para realizar interpretação de 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva.

De acordo com o artigo 6º desta Lei, as atribuições deste profissional são: efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos por meio da Libras para língua oral, atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e atividades de ensino de instituições e repartições públicas, bem como, exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo entre outras.(BRASIL, 2011).

Em relação à educação de Surdos, o intérprete é o suporte garantido pela lei de Libras, este idioma é reconhecido como meio legal de comunicação objetiva de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Atualmente a filosofia de educação de surdos que vigora é o bilinguismo, assegurado por esta lei, mas na prática esta exigência não é cumprida. Conforme Quadros (2006), a educação bilíngue consiste no convívio de duas línguas no ambiente escolar. A escolha da primeira e da segunda língua deve realizar-se a partir do quanto acessível cada língua é para o aluno. Esta acessibilidade depende do uso que o aluno faz fora contexto escolar.

Todavia as discussões relacionadas à prática bilíngue são questões relativamente recentes em nosso país e poucas são as experiências de implantação de propostas educacionais bilíngues. A inclusão social tem como meta, basicamente, criar uma sociedade capaz de acolher todas as pessoas, independente das diferenças e necessidades individuais.

A profissão do intérprete de Libras foi oficializada há oito anos, o reconhecimento deste profissional, veio devido às pessoas surdas apresentarem uma língua própria, levando a considerar a atuação deste profissional necessária, pois se encarrega de reconstruir a realidade encontrada de maneira mais condizente com seu idioma, sem falseá-la, seja pela adição, seja pela subtração. Ressaltamos que esta lei ainda não está regulamentada, tramita na câmara dos Deputados o projeto de Lei 9382/2017, que regulamenta a profissão do tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras.

Em se tratando de informações a respeito, a realidade do estado do Piauí, mas especificamente na capital Teresina, diverge totalmente do exposto acima, pois escolas denominadas inclusivas ou de referências, não proporcionam de maneira satisfatórias os direitos de inclusão destes sujeitos, algumas de forma parcial, estas instituições educacionais não estão preparadas para o ensino/prática bilíngue, tampouco nota-se a presença de intérprete nas turmas onde existem surdos, os educadores não possui habilidades para atendê-los em sua linguagem, dificultando seu aprendizado.

Atualmente, em Teresina existem 32 (trinta e duas) escolas estaduais com base nos dados do setor de estatísticas da Secretária de Estado da Educação – SEDUC, estas instituições são nomeadas escolas de referência, por apresentarem um número significativo de surdos matriculados e por possuírem salas multifuncionais que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estas instituições atendem estes alunos em classes regulares juntos com ouvintes de maneira aleatória, pois muitos destes educadores exercem a prática bilíngue (Português/Libras) sem nenhum preparo ou certificação para tal função dificultando o desenvolvimento do educando surdo.

As salas de multifuncionais e/ou de recursos funcionam geralmente com dois profissionais que possuem formação em Libras, e em alguns casos existem profissionais que a qualificação de libras é ainda inferior ao esperado pelos surdos que de certa forma terminam ensinando/auxiliando o professor em sua prática. Em algumas salas, existe quando solicitado à presença do profissional graduado em Letras- Português para o atendimento ao 3º momento previsto no AEE para Surdo.

O funcionamento da sala multifuncional ocorre em turno contrário do ensino regular, o objetivo principal da proposta destes espaços ainda não esta acontecendo de forma plena, pois existem muitas ausências por partes destes alunos, alguns alegam cansaço, tempo de deslocamento, trabalho e etc. Enfim, o objetivo proposto para tal procedimento não é alcançado, e o aproveitamento deste sujeito fica prejudicado em relação aos ouvintes, mas se a presença do intérprete nestas escolas ocorresse no horário regular de suas aulas o aprendizado aconteceria com mais eficácia, não sendo necessário este atendimento em salas de apoio, em algumas salas que a presença deste profissional acontece, é possível verificar um progresso no rendimento escolar destes alunos apontam os dados estatísticos da SEDUC.

A ação desse profissional é uma ferramenta riquíssima na integração e valorização dessas pessoas surdas, A nossa sociedade é predominante de ouvintes e para ouvintes, na qual os surdos são minoria, por isso, o intérprete é uma ferramenta

fundamental para união dos mundos envolvidos. A prática de alguns profissionais que se propõe a realizar tradução/interpretações para a Libras infelizmente não tem sido realizada de forma satisfatória, pois se tem visto grandes erros no meio de muitos profissionais em nossas escolas de referências, principalmente por não conhecerem o vocabulário de sua própria língua materna, a língua portuguesa, acabam fazendo um português sinalizado sem respeitar as estruturas de cada língua.

Para atuação destes profissionais se faz necessário critérios muito importantes para a atuação, como por exemplo, ter uma formação específica, ética profissional, fidelidade à interpretação, imparcialidade e discrição em todos os sentidos.

Assim, a atuação do profissional intérprete é de grande importância, nesse novo contexto de inclusão da pessoa surda em nossa sociedade teresinense. Um agravante na capital do Piauí é a ausência de instituições para formação do profissional, contamos atualmente com duas apenas, o SENAC, ofertando o *técnico* de nível médio, o Centro de Apoio ao Surdo – CAS, ofertando o curso nível de *capacitação* de formação de Intérprete de Libras, no entanto, com certificação com validade de apenas 5 (cinco) anos.

No estado do Piauí, ainda não é ofertado à graduação em nível de bacharelado para a formação do Tradutor e Intérprete de Libras, apenas é ofertado a Licenciatura, os profissionais existentes, geralmente atuam em todas as instituições que trabalham com a Libras e a educação de Surdos.

Novas perspectivas de inclusão para o surdo apontaram novas necessidades indo muito além de apenas difundir a Libras e formar intérpretes, pois a oficialização da Libras em 2002, tornou definitivamente o sujeito surdo ativo e participativo na sociedade, com direitos e deveres específicos defendidos por lei, foi o marco do surgimento legal de um novo mercado de trabalho, carente de mão-de-obra a nível nacional, a de tradutor e intérprete de Libras.

No estado do Piauí, mesmo após a oficialização da Lei que regulamenta a profissão do intérprete, ainda não é reconhecida por todos, pois até o presente momento não ocorreu concurso público destinado para estes profissionais nas secretarias estaduais e nem municipais, que submetem somente a processos seletivos com validade de um ano, havendo ou não a possibilidade de renovação.

Desde o ano 2009, a SEDUC vem promovendo processo seletivo para a contratação de instrutores e intérpretes de Libras apenas. Nesse sentido, afirmamos que a educação de surdos, ficará comprometida, pois a quantidade de Intérpretes de Libras ainda é pequena, mesmo diante de pequenos avanços, a quantidade existente ainda não está de acordo com a necessidade das escolas. Outro agravante é quando finda o prazo deste processo, ou seja, os dois anos, até a realização de um novo certame, os alunos ficam sem a presença dos Intérpretes nos centros especializados e nas escolas.

Em Teresina, devido às dificuldades advindas da educação básica dos sujeitos surdos, um dos principais problemas é a ausência de comunicação, existe um

quantitativo pequeno de apenas 13 (treze) surdos formados, apenas 23 (vinte e três) Intérpretes de Libras com a certificação no exame de proficiência (PROLIBRAS). Percebe-se um crescimento na formação destes profissionais, com a oferta deste curso pelo SENAC, formando em torno de 75 (setenta e cinco) profissionais, e pelo CAS, com a média de 90 (noventa) profissionais.

De fato, para muitas instituições de ensino ao receber um aluno surdo tem sido uma situação nova e inédita, apesar de ter crescido a presença destes sujeitos na cobrança de seus direitos, na maioria dos casos a instituição está despreparada, seus professores e profissionais de educação com pouca ou nenhuma capacitação em Libras, caindo no erro de concluir que professores que recebem um aluno surdo e que tem intérprete em sala de aula acabam confundindo os papéis, transferindo para o mesmo a responsabilidade do ensino, enquanto que na verdade sua atribuição é de ser o intermediário entre o professor e o aluno, ou seja, tornar compreensível para o aluno a mensagem do professor, não o de ensinar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A surdez se tornou tema relevante de pesquisa no Brasil no final dos anos 1980. Antes disso, era estudada essencialmente pela área médica. De lá pra cá, há mudanças significativas no tratamento do assunto, iniciadas com estudos na área da educação, linguística, medicina e, mais recentemente, da Fonoaudiologia. Cada área passou-se a se preocupar com determinados aspectos da surdez. Na direção do que vem sendo recomendada pelas diretrizes oficiais e pelos estudos na área da surdez, a inclusão enfatiza a importância da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, possibilitando a igualdade entre todos,

Hoje entendemos que o surdo participa de uma cultura na qual poucos ouvintes são inseridos, a cultura surda, assim este surdo tem formas de compreender o mundo e se relacionar com ele bem diferentes dos ouvintes. A aquisição da língua de sinais possibilita aos surdos continuidade simbólica e imersão da linguagem, e quando essa aquisição é realizada com o auxílio do intérprete de língua de sinais no intermédio da comunicação este processo é mais eficaz.

Assim, a prática destes profissionais no estado do Piauí, especificamente em Teresina ainda não é realizada conforme previsto em lei, e que estes alunos surdos estão sendo inseridos num contexto totalmente diferenciado da realidade que as bases legais elencam, comprometendo o aprendizado em relação à maioria que são os ouvintes. Algumas ações precisam ser resolvidas pelo estado como realizações de concursos públicos com vagas que possam suprir as necessidades destas escolas, capacitações e cursos de aperfeiçoamentos para os profissionais que já atuam nas escolas, com o itinerário formativo, não apenas um curso básico de 120 (cento e vinte) horas, o que não permitirá conhecer os aspectos linguísticos desta língua, oferecer

cursos voltados para a metodologia da prática bilíngue no ensino para os surdos, bem como cursos direcionados também para alunos surdos, ou seja, ações que possa formar este sujeito ativo na sociedade promovendo de fato a cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2003 (coleção biblioteca universal).

BENVENUTO, Camila. **Educação de Surdos: Memórias e Narrativas**. Florianópolis, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. **Lei oficialização do idioma Libras** - 10.436 de 24 de Abril de 2002, Brasília, 2002.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2010.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/htm. Consultado em: junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Consultado em: junho de 2018.

FERREIRA BRITO, L. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
GOES, M.C.R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: autores associados, 1997.

FERREIRA, A.C. A. X; FORTES, A. V. M. F. A Formação Inicial do Professor de Libras: Percepção de Alunos Surdos do curso de Letras Libras da UFPI. In: **Libras e Surdez: conceitos e aplicações na educação de Surdos**. Orgs: FARIAS, N A; LIMA. E.S. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

FERREIRA, A.C.A.X; FARIAS, N. A; LUSTOSA, A.V.M.F. **Os Cursos de Libras do SENAC Teresina e o processo de qualificação profissional**. Disponível em https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID2807_15092016155841.pdf. Acesso em: 07 de jul de 2016.

GOES, M.C.R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: autores associados, 1996.

LACERDA, C.B.F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno Cedes, Campinas, v. 26, nº 69, p. 163-184, mai/ago, 2009.

LODI, A.C. B; LACERDA, C. B. F, **Uma escola duas Línguas**, Porto Alegre: mediação, 2009.

MARTINS, L.S. **O traço da pessoa na aquisição normal e deficitária do português brasileiro**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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

QUADROS, R.M & KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Arte Med,

2004.

_____. O impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 25, 2006.

REDONDO, M.C.F. **Deficiência Auditiva**, Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância.

SILVA, A.C.; NEMBRI, Armando Guimarães, **Ouvindo o Silêncio**, Porto Alegre: mediação, 2008.
SOUZA, R.M. Educação de Surdos, São Paulo: Summus, 2008.

_____. **Que Palavras que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SLOMSKI, V. A. L. **Educação bilíngue para Surdos: Concepções e Implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

O ENSINO HÍBRIDO COMO ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Rejane do Nascimento da Silva

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: O Ensino Híbrido tem como objetivo experimentar novas técnicas de ensino e aprendizagem por meio do uso da tecnologia e de práticas integradas (presenciais e online), essas novas técnicas permitem ao aluno ser protagonista do seu aprendizado uma vez que o método alterna momentos em que o aluno estuda sozinho e em grupo quando interage com seus colegas e o professor. Diante dessa premissa este trabalho é resultado de uma das diversas reflexões a respeito da inclusão. Ele foi desenvolvido a partir de levantamento bibliográfico sobre a temática do Ensino Híbrido. Nosso propósito é refletir sobre como esse método pode ser uma alternativa para a educação inclusiva de surdos, provocando a percepção de professores que se envolvam com essa discussão. Concluímos que o método pode ser implementado no ensino inclusivo, porém, para sua implantação é necessário que ocorra uma reformulação na infraestrutura escolar, forma de avaliação, formação de professores, práticas educacionais, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT: The hybrid teaching aims to experiment new techniques of education and learning by means of technology and integrated practices (face-to-face and online), those new techniques allow the student to be protagonist of its own learning since the method alternates between moments of self-study and group study, when the student interacts with colleagues and the teacher. Given this premise, this work results as one of several reflections about inclusion. It was developed from a bibliographic survey on the topic of hybrid teaching. Our purpose is to think on how this method could be an alternative to the inclusive education of deaf, teasing the perception of teachers involved in the framework of that discussion. We conclude the method can be implemented in the inclusive education, however, for its implementation it is necessary to reformulate the school structure, methods of student evaluation, teacher training, educational practices, among others.

KEYWORDS: Inclusion; Teaching; Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão escolar contribuiu significativamente para o aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no contexto comum de ensino, como exemplo podemos citar

a inserção de alunos surdos (PEDROSO e DIAS, 2011). A licenciatura constantemente busca trazer à tona debates acerca de questões que envolvem o mundo da escola. Porém, a educação inclusiva ainda é um assunto pouco abordado na universidade em cursos de licenciatura, deixando assim uma lacuna na formação do futuro professor, não o preparando para a devida situação (FREITAS, 2008).

Segundo Mittler (2003) a escola inclusiva deve possuir duas características principais: a primeira consiste na flexibilidade às necessidades dos alunos e a segunda é que a escola deve capacitar seu corpo docente permitindo que estes ensinem a todos os alunos e não apenas aqueles portadores de necessidades educacionais especiais. É necessário que o debate sobre a educação inclusiva sempre esteja em pauta em discussões sócio-políticas, principalmente devido à diversidade de necessidades educacionais especiais, pois infelizmente ainda não temos um sistema educacional inclusivo que disponibilize professores aptos e materiais didáticos específicos, levando-nos a questionar-se se a educação para portadores de necessidades especiais é realmente de inclusão ou segregação (BOTAN e PAULO, 2014).

A elaboração deste trabalho surgiu juntamente com a experiência como professora de Geografia do Pré-Vestibular Solidário oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no qual lecionei em uma turma que em sua composição continha quatro alunos surdos e o auxílio de uma intérprete. A partir da experiência enriquecedora para qualquer futuro professor, pude analisar e refletir a respeito da educação inclusiva de alunos surdos, este trabalho é resultado de uma das diversas reflexões a respeito da inclusão, tendo como principal objetivo propor uma alternativa de ensino inclusivo.

Para alcançar o objetivo deste estudo optou-se por uma pesquisa com delineamento bibliográfico de natureza exploratória. A pesquisa exploratória possui um planejamento flexível, uma vez que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002).

2 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas últimas décadas a educação de alunos com necessidades educacionais especiais vem modificando-se, passando do modelo de atendimento segregado e adotando o modelo de educação inclusiva, principalmente devido a difusão da Declaração de Salamanca, esta propõe que crianças e jovens com necessidade educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar (GLAT e FERNANDES, 2005). Porém, ainda é possível encontrar casos em que a inclusão de fato não acontece, prejudicando assim a formação da pessoa com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) define a educação especial como a modalidade escolar para portadores de necessidades

especiais de preferência na rede regular de ensino, promovendo assim a educação para todos (BARBOSA e VOLPINI, 2015). A questão da inclusão é utilizada como sinônimo para a integração de alunos com deficiência no ensino regular, porém Ferreira (2005) afirma que:

Inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e sim à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e sala de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas (FERREIRA, 2005, p. 43).

Segundo Sanchéz (2005) um dilema que merece ser compreendido é a integração versus inclusão, segundo ele, de início a atenção era dada a integração das pessoas com deficiência nas salas comuns de escolas regulares, porém foi perceptível que a integração não ocorreu, desta forma, a inclusão objetivou-se no desenvolvimento de uma educação eficaz para todos, evitando a violação dos direitos civis e do princípio da igualdade e cidadania.

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou no dia 04 de maio de 2016 uma palestra tendo como objetivo a discussão sobre a mudança no paradigma do processo de aprendizagem, tendo em vista o baixo rendimento dos alunos pelo desinteresse na escola tradicional, a palestrante Lilian Bacich apresenta o Ensino Híbrido como uma proposta que poderá inovar a forma de ensino e aprendizagem. Segundo Brasil (2016) o ensino híbrido tem como objetivo:

Experimentar novas técnicas de ensino e aprendizagem, por meio do uso da tecnologia e de práticas integradas – presenciais e online -, essas novas técnicas permitem ao aluno ser protagonista do seu aprendizado. Também chamado de “Blended Learning”, o método alterna momentos em que o aluno estuda sozinho – em geral em ambiente virtual- e em grupo, quando interage com seus colegas e o professor (BRASIL, 2016, s/p).

Ainda segundo a fala de Lilian Bacich, esta proposta envolve gestores e toda a comunidade escolar, “não é a tecnologia que vai estar no centro do processo, mas sim o aluno. O aluno pode até achar interessante, mas, se o seu entorno, a sua própria família, compreender aquilo como aprendizagem, ele vai aproveitar melhor” (BRASIL, 2016).

O ensino híbrido é dividido em duas categorias: os modelos sustentados e modelos disruptivos. Segundo TREVISANI (2015) apenas os modelos sustentados são possíveis de serem aplicados diante da realidade brasileira, que são: rotação por estações, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida. O modelo de rotação por estações assemelha-se a proposta “cantos temáticos” utilizados na educação infantil, para Barbosa e Volpini (2015) os cantos temáticos devem ser estimuladores, possibilitando que a criança se expresse, brinque e desenvolva sua

autonomia. Nestes espaços a criança escolhe se quer brincar sozinha ou em grupos e cada espaço possui uma temática. Seguindo o modelo de rotação por estações, pelo menos um desses “cantos” deverá ser de trabalho online, os alunos cumprem um determinado tempo em cada estação, vale salientar que as estações são independentes (TREVISANI, 2015).

O segundo modelo é o laboratório rotacional, possuindo dois ambientes: laboratório computacional e outro espaço a ser determinado pelo professor, os dois momentos são independentes e há um tempo estipulado de permanência em cada um. O terceiro modelo denominado de rotação individual é bastante semelhante ao modelo de rotação por estações, difere apenas devido ao fato de que cada aluno terá um roteiro personalizado de acordo com o seu nível de aprendizagem. O modelo sala de aula invertida auxilia bastante o desenvolvimento da autonomia do aluno, é composto por três momentos: primeiro, o aluno estudará o conceito que será visto antes da aula, no segundo momento é em aula e o aluno usará o conceito previamente aprendido ajudando na construção da aula com a professora e os demais alunos, no terceiro e último momento os alunos aprofundam o que foi dado em sala em um outro local (TREVISANI, 2015).

A adoção do ensino híbrido exige que elementos do cotidiano escolar sejam repensados, o tempo na escola, organização da sala de aula e elaboração do plano pedagógico constituem esses elementos (SASSAKI, 2015). Um dos principais desafios que tem chegado às salas de aula de qualquer nível de educação são as pessoas portadoras de necessidades especiais, principalmente com necessidades mais complexas, como a surdez, a cegueira e até com comprometimentos mentais. As instituições ainda não são efetivamente preparadas para lidar com estas diferenças, e muitas vezes até os próprios companheiros de sala os rejeitam (CASTRO *et al*, 2015).

Com relação aos alunos surdos Dorziat (2004) considera que a inclusão de possui uma certa complexidade, pois

A recomendação de inclusão tem levado em conta sua forma de comunicação: a língua de sinais. Entretanto essa fica restrita ao intérprete e ao surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas, a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas (visuais) de apreensão e de construção de conhecimentos. Tratar sobre inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação, como cidadãos, não passa de retórica. Tratar sobre inclusão significa levar em conta os diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo. Assim, falar sobre um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete à uma hierarquização clínica, orgânica (DORZIAT, 2004, PÁG 1).

Moran (2015) enfatiza que, a escola padronizada a partir do momento em que ela avalia todos os alunos da mesma forma ela desconsidera que cada pessoa possui competências cognitivas, sociais e pessoais diferentes. O ensino híbrido neste caso

pode ser uma alternativa para a inclusão do aluno surdo, pois este método é mais flexível, possibilitando uma formação que pode ser aplicada a todos e ao mesmo tempo, e além disso, permite que seja atendido a necessidade de cada estudante (CASTRO *et al*, 2015).

O Ensino Híbrido também se assemelha com o modelo de educação centrado no aluno, proposto pelo Psicólogo estadunidense Carl Rogers, e também utilizado pela Escola da Ponte em Portugal. O aluno neste modelo torna-se bastante ativo no processo de aprendizagem, enquanto o professor passará a ser apenas um facilitador desta aprendizagem, diferente do processo de ensino tradicional. O ensino híbrido não é somente caracterizado pelo uso de tecnologias e games que promovam algum tipo de aprendizado. Segundo Castro *et al* (2015) ele pode ser caracterizado por um currículo flexível permitindo que a necessidade de qualquer estudante seja atendida, também pode ser caracterizado pela educação em redes, onde há a integração de diversos conteúdos e áreas.

Este modelo de ensino pode ser usado na inclusão não somente de alunos surdos, porém, a educação de surdos geralmente fica mais restrita ao aluno e intérprete quando o professor não é fluente em libras, o ensino híbrido poderá facilitar a aprendizagem deste tipo de aluno além de promover a interação entre a turma. Apesar de ter lecionado em uma turma que em sua composição tinha quatro alunos surdos, não foi possível aplicar o ensino híbrido ao dia a dia das aulas, infelizmente devido a diversos motivos como desistência dos alunos e falta de infraestrutura educacional.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar o Ensino Híbrido como proposta de ensino inclusivo, caracterizado principalmente por propor a ideia de que o ensino e aprendizagem não possuem apenas uma única forma de serem realizados, ambos são contínuos, principalmente quando estamos falando de ensino inclusivo, no qual devem ser consideradas as dificuldades a serem enfrentadas pelo aluno.

O Ensino Híbrido propõe o uso de computadores em uma das etapas do ensino, desta forma, é necessário que ocorra uma reformulação na infraestrutura educacional, modos de avaliação, formação de professores, práticas educacionais e etc. É necessário que também ocorra uma reelaboração da cultura escolar principalmente ao que diz respeito ao método tradicional de ensino que ainda está arraigado em nossa cultura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, K. C. A; VOLPINI, M. N. **A organização dos cantos temáticos na educação infantil.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v.2, n.1, 2015.

BRASIL – **Comissão de Educação realiza palestra sobre o Ensino Híbrido.** Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-ECULTURA/508122-ESPECIALISTA-DEFENDE-INTEGRACAO-DE-ENSINOPRESENCIAL-E-ONLINE-PARA-PERSONALIZAR-EDUCACAO.html> > acesso em: 27/08/2016.

BOTAN, E.; PAULO, I. J. C. de. **Ensino de Física para surdos: Três estudos de caso da implementação de uma ferramenta didática para o ensino de cinemática.** Experiências em Ensino de Ciências, Mato Grosso, n.1, v.9, 2014.

CASTRO, E. A. et al. **Ensino Híbrido: Desafio da Contemporaneidade?**. Periódico Científico Projeção e Docência, Brasília, v.6, n.2, 2015.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?**. Revista do Centro de educação, Santa Maria- RS, v.2, pág 1-6, 2004.

FERREIRA, W. B. **Educação inclusiva: será que eu sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?**. Inclusão – Revista da Educação Especial, nº1, out/2015. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> > acesso em: 20 de outubro de 2016.

FREITAS, R. de. **Ensino de Geografia e educação inclusiva: Estratégias e concepções.** Revista Urutagua- Revista Acadêmica Multidisciplinar, Maringá – PR, n. 14, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002. 192p.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Inclusão – Revista da Educação Especial, nº1, pág 35-39, out/2015.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, A. de S.; MORALES. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações jovens. Proex/ UEPG, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.264p.

PEDROSO, C.C.A; DIAS, T. R. da S. **Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise.** Nuances: Estudos Sobre a Educação, Presidente Prudente – SP, v. 19, n.20, 2011.

TREVISANI, F. **Desvendando o ensino híbrido,** 2015. Disponível em Acesso: < <https://silabe.com.br/blog/ensino-hibrido-o-que-e/> > em: 20 de outubro de 2016.

SASSAKI, C.. **Ensino híbrido: conheça o conceito e entenda na prática,** 2015. Disponível em < <http://acervo.novaescola.org.br/blogs/tecnologiaeducacao/2015/10/27/ensino-hibrido/> > Acesso em: 20 de outubro de 2016.

SANCHÉZ, P.A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Inclusão – Revista da Educação Especial, nº 1, out/2015.

A CONTAÇÃO, OS OUVINTES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERFACES DE UM ENSAIO INCLUSIVO

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Pau dos Ferros- RN

Francileide Batista de Almeida Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Caicó - RN

RESUMO: O presente trabalho relata a nossa experiência como pesquisadora, contadora de história e professora no Atendimento Educacional Especializado com o projeto “Conto e Encanto Inclusivo”. Por meio deste artigo, temos a intenção de publicizar a referida experiênciavivenciada, queconsistenacontação de histórias e no ensino da Língua Brasileira de Sinais, para alunos do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola regular localizada na cidade de Crato-CE. A turma é constituída de 18 alunos ouvintes e conta com uma aluna com surdez. Objetivamos compreender de que modo a experiência com o projeto pode auxiliar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos surdos e ouvintes, bem como para a efetivação da educação inclusiva. Para fundamentar nossas reflexões sobre a inclusão da pessoa com surdez no contexto inclusivo e sobre a contação de histórias, utilizamos autores, tais como Botelho (1998), Guarinello (2007)Machado (2008)Quadros (1997),

Skliar(1998), Damázio (2007), Mantoan (2005), Mittler (2003), Sasaki (2003), Vieira (2012), Dohme (2000), Mantovani (2006) e Sisto (2001). O desenvolvimento da experiência nos fez compreender que a contação de história e o ensino de libras para alunos ouvintes e com surdez, simultaneamente, auxilia no desenvolvimento desses alunos, em relação à socialização, independência, linguagem e autonomia. Concluímos que a experiência referenciada, mesmo sendo uma ação simples, promoveu melhor interação entre todos os alunos, maior motivação pelos estudos pelo contato com a literatura e, assim, auxiliou no processo de permanência da aluna com surdez, favorecendo a sua inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Contação. Surdez.

ABSTRACT: The present work reports our experience as a researcher, storyteller and teacher in the Specialized Educational Service with the project “Tale and Inclusive Charm”. Through this article, we intend to publicize this experience, which consists of storytelling and the teaching of the Brazilian Sign Language, for students in the 2nd year of primary education, a regular school located in the city of Crato-CE . The class consists of 18 hearing students and has a student with deafness. We aim to understand how the experience with the project

can help in the learning and development processes of deaf and hearing students, as well as in the implementation of inclusive education. In order to base our reflections on the inclusion of deaf people in the inclusive context and on storytelling, we use authors such as Botelho (1998), Guarinello (2007) Machado (2008) Quadros (1997), Skliar (1998), Damázio (2007), Mantoan (2005), Mittler (2003), Sasaki (2003), Vieira (2012), Dohme (2000), Mantovani (2006) and Sisto (2001). The development of experience has made us understand that storytelling and pound teaching for hearing and deaf students simultaneously helps in the development of these students in relation to socialization, independence, language and autonomy. We conclude that the referenced experience, even though it was a simple action, promoted a better interaction among all the students, a greater motivation for the studies through contact with the literature and, thus, aided in the students' stay process with deafness, favoring their inclusion.

KEYWORDS: Inclusion. Contação. Deafness.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com surdez no contexto educacional requer, ainda, adequações e mudanças nas práticas pedagógicas, incluindo a promoção para aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como sendo a primeira língua da pessoa com surdez. Nesse contexto, a realidade presente de alunos com surdez, matriculados em escolas comuns, ainda é permeada por grandes desafios, sendo certo afirmar que se configura em um cotidiano envolto de dificuldades relacionadas à comunicação, já que nem todos dominam a Libras.

Por essas questões, nós educadores, temos o dever de desenvolver na nossa atuação profissional, alternativas possíveis na busca de tentar superar essas barreiras presentes entre os diálogos e relações interpessoais, que encontramos em todos os espaços sociais, inclusive nas instituições educacionais.

O presente estudo tem como intuito publicizar uma experiência vivenciada através de um projeto denominado “Conto e Encanto Inclusivo”, envolvendo contação de histórias e o ensino da Língua Brasileira de Sinais, para alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola regular na cidade de Crato-CE, formada por dezoito ouvintes e uma aluna com surdez. Objetivamos compreender de que modo a realização da experiência com o projeto poderá auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento de alunos surdos e ouvintes bem como para a efetivação da educação inclusiva.

Acreditamos que as experiências inovadoras traduzem o enriquecimento do professor pesquisador. Assim, a ideia de desenvolver esta pesquisa no campo de educação especial numa perspectiva inclusiva, se deu através da vivência atual como docente na área, trabalhando com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na cidade de Crato-CE, atendendo alunos com diferentes deficiências, tais como: Intelectual, Física, Visual, Transtorno do Espectro Autista e pessoa com Surdez. A Sala de Recursos Multifuncionais em que a experiência foi realizada está na Zona

Rural da cidade de Crato-CE.

Consideramos que o professor atuante na Sala de Recursos Multifuncionais deve buscar alternativas que venham atender às particularidades e necessidades de cada aluno, buscando incluí-los, de forma efetiva, em todos os espaços. Pensando nessa perspectiva, elaboramos e desenvolvemos o projeto já mencionado, buscando promover a inclusão escolar, como também disseminar a aquisição de uma nova Língua, a Língua Brasileira de Sinais.

Assim, o presente artigo está organizado da seguinte forma: fundamentação teórica, onde discutiremos os referenciais escolhidos enfatizando a contação de histórias e a perspectiva educacional inclusiva; a metodologia, em que apresentaremos os passos metodológicos utilizados; resultados, em que discutimos as informações construídas e algumas análises, além das intervenções; e conclusões sobre a referida experiência.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É certo que as pessoas com algum tipo de deficiência já enfrentaram várias lutas e preconceitos ao longo do tempo, sendo que alguns perduram até os dias atuais, mas na atualidade já podemos vislumbrar alguns avanços. A declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH 1948), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), a convenção da Guatemala (1999), a Declaração de Montreal sobre inclusão (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), são exemplos que expressam os direitos legais e de progressos que vieram reforçar os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a Declaração de Salamanca,

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1997, p. 03).

A pessoa com surdez constitui-se parte integrante desse movimento de lutas. Sabemos que, no Brasil, a educação direcionada à pessoa com surdez iniciou com a vinda do francês Harnest Huet, tendo uma conquista mais evidente no ano de 1857, quando foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Num momento mais recente, um ganho significativo para os surdos foi a aprovação da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação legal e garantindo o seu

ensino aos alunos surdos. Vale ressaltar, ainda, o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), regulamentando a Lei anteriormente mencionada, que aborda aspectos relevantes envolvendo a inclusão da Libras como componente curricular, o acesso de pessoas surdez à educação, a formação do professor, bem como do intérprete de Libras, trazendo, assim, garantias e direitos para pessoa surda, fortalecendo a inclusão em todos os espaços.

Além das leis que regem os direitos da pessoa com surdez, podemos ainda destacar a importância de buscar alternativas possíveis para uma educação de qualidade em nosso cotidiano escolar. Consideramos que modificações são necessárias nas práticas pedagógicas, que ainda trabalham sobre um olhar homogeneizador, não explorando a capacidade de cada indivíduo. Sobre isto, Damázio (2007, p. 14) ressalta que:

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida.

Destacamos a relevância de disseminar a Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar, acreditando que, no mínimo, o aluno deve possuir o direito de comunicação com os demais compartilhados em um mesmo espaço. Nesse sentido, mencionamos as ideias de Lopes, quando diz que

O envolvimento diário do surdo com aulas, filas, silêncios, avaliações e terapias marcam as relações hierárquicas estabelecidas em seu cotidiano escolar regulador. Estas relações desiguais subjagam os surdos a viverem em uma cultura subalterna, que vem sobrevivendo durante a história camuflada nos corredores das escolas, no pátio, nos banheiros riscados, nas próteses auditivas perdidas ou quebradas, no movimentar das mãos em sinais etc. Todas essas informações de poder marcam, através da resistência, a cultura surda (LOPES, 1998, p. 112-113).

Nessa perspectiva inclusiva para a pessoa com surdez, ressaltamos mais uma vez o relevante trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado – AEE, que procura transformar o ensino em uma construção de saberes, atendendo às necessidades individuais de cada educando incluso no ambiente escolar.

O AEE é um serviço que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, para eliminar as barreiras e possibilitar a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Devemos refletir, portanto, se professores do AEE estão realizando em suas práticas de atuações, ações que promovem realmente a inclusão de cada aluno, auxiliando nesse processo inclusivo, dentre os quais o aluno com surdez. Por vezes, o aluno é apenas integrado no ambiente escolar, sendo privado de desfrutar o direito de expressar-se através da sua língua para se comunicar, tendo que se adequar à realidade defasada de uma escola que não promove a comunicação entre alunos,

funcionários, ou professores.

Destacamos o auxílio da contação de história nesse processo inclusivo, que desempenha um papel na inclusão social e cultural da pessoa com surdez, como uma ferramenta artística que promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade para alunos surdos e ouvintes.

A história, por si só, acalma, aquieta, provoca a atenciosidade, estimula a observação, socializa, informa e educa. [...] Contando histórias é possível: estimular o prazer pela leitura; viajar; percorrer tempos diversos; despertar valores e regras da ética da humanidade; apresentar a harmonia inexistente no planeta; desenhar cenários mentalmente; elaborar personagens; vivenciar emoções tais como segurança/medo, amor/ódio, ganho/perda, prazer/dor, certeza/dúvida, alegria/tristeza, calma/ansiedade, felicidade/ angústia; ver diferenças de forma natural; visualizar dificuldades; correlacionar as histórias à vida; sensibilizar para com o ritmo e a sonoridade contida nas frases; enriquecer o vocabulário; desenvolver a criticidade; conhecer autores e textos (MANTOVANI, 2006, p. 148).

Assim, é necessário nos fundamentarmos em aportes teóricos que divulgam a necessidade emergente da inclusão. Nesse contexto, buscamos conhecer e analisar alguns aspectos que envolvem este trabalho. Assim nos apoiamos nos estudos de Botelho (1998), para compreender a linguagem e o letramento na educação dos surdos; em Guarinello (2007), destacando o outro no contexto de sujeitos surdos; em Machado (2008), evidenciando a política educacional de integração/inclusão da pessoa com surdez; e Quadros (1997 e 2008), que discute o estudo da pessoa com surdez, Skliar (1998), que aborda a linguagem e a mediação para educação da pessoa surda. Consideramos que todos esses aspectos são relevantes para aprimorar a análise dessa experiência que envolve a organização de espaços inclusivos voltados para pessoa com surdez.

No tocante à Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, utilizamos como aporte teórico Damázio (2007), Mantoan (2005), Mittler (2003), Sasaki (2003) e Vieira (2012), que, além de estudos na área inclusiva, abordam a relevância de desenvolver em nossa atuação docente, estratégias criativas, reconhecendo como necessárias em vários campos de atuação. Para destacar a relevância a arte da contação de histórias, utilizamos Dohme (2000), Mantovani (2006), Sisto (2001), sendo autores que nos despertam para a arte da contação de história.

3 | METODOLOGIA

Em nossa atuação docente, exercendo a função de professora da educação especial e desenvolvendo as nossas atividades profissionais na Sala de Recursos Multifuncionais, identificamos a necessidade de desenvolver atividades mais inovadoras, que envolvessem os nossos alunos de forma que eles se sentissem

melhor incluídos na instituição.

Assim, sentimos a necessidade de uma prática mais reflexiva e do desenvolvimento de uma postura investigativa para podermos fazer um trabalho capaz de transformar o nosso contexto de atuação, acrescentando nossos conhecimentos, a partir de vivências inclusivas e de experiências como docente na modalidade de Educação Especial. Embora não tenhamos desenvolvido propriamente uma pesquisa, embasamos a nossa proposta no modelo de Pesquisa ação, definida por Thiollent (2000, p.14) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A instituição escolhida para realização da pesquisa foi uma escola que se encontra situada a cinco quilômetros da sede do município de Crato/CE. Participaram desta experiência dezoito alunos matriculados regularmente no segundo (2º) ano do ensino fundamental, uma aluna com surdez; duas (2) professoras e uma intérprete atuante na sala regular, que atende a aluna com surdez.

O projeto que decidimos desenvolver consistiu na contação de histórias, que era uma forma dos alunos terem acesso à literatura na sala de aula. Além disso, a inovação consistia no fato da contação envolver a Libras, que favorecia a interação entre a aluna com surdez e os colegas ouvintes. Para o desenvolvimento do referido projeto e para a aquisição da LIBRAS, utilizamos um material que subsidiou nossa prática, que foi: dez livros da coleção contos clássicos em Libras, data show, vídeos em libras que acompanham as histórias. Além do fato da coleção utilizada apresentar todos os sinais da narrativa com imagens em libras, ilustrando cada narrativa, utilizamos atividades em Libras que exercitam os sinais compreendidos durante a história.

A experiência foi realizada na referida escola entre os anos de 2014 e 2015, quando identificamos a necessidade de disseminar a Língua Brasileira de Sinais, já que os alunos e professoras não se comunicavam com a aluna por falta de aquisição da Linguagem. Os encontros foram realizados mensalmente, na Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola.

Realizamos vários registros sobre a experiência, anotando informações relacionadas ao desempenho dos alunos para depois analisarmos de que modo esse trabalho impactou no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e na melhoria da inclusão da aluna com surdez. Esperamos, com o relato da nossa experiência, contribuir para que as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado sejam ampliadas e modifiquem o contexto de exclusão ainda presente em muitas escolas.

4 | RESULTADOS

A experiência consistiu em contar histórias, caracterizada, dos mais diversos gêneros, buscando desenvolver nos alunos do ensino regular ouvintes e alunos com surdez, o domínio para comunicação e aquisição da Língua Brasileira de Sinais, além de auxiliar na socialização entre os alunos. Esse trabalho respalda-se na compreensão de que a “[...] comunicação entre pessoas é bem mais abrangente do que podemos expressar por meio da fala. O ser humano possui recursos verbais e não-verbais que na interação interpessoal se misturam e se completam” (MANZINI, 2006, p. 03).

Durante as sessões de contação de história nos caracterizamos e interpretamos personagens das histórias contadas. As contações de história eram realizadas de modo oral e através da língua natural da aluna surda, a Libras, envolvendo alunos ouvintes, a aluna surda e as professoras. A intérprete e a aluna surda, que já conheciam a Libras, participavam auxiliando na disseminação dos sinais. Após o momento de contação, os alunos realizam uma atividade compreendendo os sinais aprendidos de acordo com a contação de história do dia.

Concluimos, após a experiência, que, inicialmente, a maioria dos alunos não dominava a Libras, e por isso, a aluna surda não se comunicava utilizando a sua Língua materna, utilizando apenas gestos e mímicas. Com o passar dos encontros e com a continuidade do trabalho desenvolvido no AEE percebemos que a ampliação da comunicação entre a aluna surda e os colegas, utilizando a Língua Brasileira de Sinais.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência referenciada nos trouxe a compreensão de que ações simples voltadas para promoção da perspectiva inclusiva podem auxiliar no processo de permanência de alunos com deficiência, incluindo a surdez, transpondo muros da escola, auxiliando na vivência social.

Nessa perspectiva, compreendemos a ação docente no Atendimento Educacional Especializado como sendo de grande relevância, já que através do trabalho, o professor poderá mover ações que possibilitam a inclusão em todo contexto escolar.

Ao desenvolvermos experiências inclusivas, estamos proporcionando um maior envolvimento e amadurecimento dos participantes, incluindo aqui as crianças, com ou sem deficiência, educadores, profissionais da instituição e familiares envolvidos direta ou indiretamente nesse processo.

Consideramos que muitas escolas ainda trabalham em situações estáticas, nada promovendo de significativo para que a escola possa torna-se inclusiva. É preciso deixar de apenas integrar alunos, seja qual for a deficiência, e passar a realizar a inclusão de todos, sem nenhum tipo de distinção.

O desenvolvimento da experiência ora relatada possibilitou a compreensão de que a contação de história e o ensino de libras para alunos ouvintes e com surdez, simultaneamente, auxilia no desenvolvimento desses alunos, em relação à socialização, independência, linguagem e autonomia. Assim, concluímos que o projeto por nós desenvolvido no atendimento educacional especializado promoveu uma melhor interação entre todos os alunos, maior motivação pelos estudos pelo contato com a literatura e, assim, auxiliou no processo de permanência da aluna com surdez, favorecendo a sua inclusão.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

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

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 3. ed. São Paulo: Informal, 2000.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro no contexto de sujeitos surdos**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poder no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação, 1998.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MANTOVANI, R. L. **Contar histórias**: técnica e performance. In: Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE X). Rio de Janeiro, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas: recursos para comunicação alternativa**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf. Acesso em 7 de dezembro de 2014.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. In: MANTOAN, M. T. E. **Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. v. 1, n. 1, out. 2005.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. 240p.

FERRAMENTAS DE INCLUSÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DESENVOLVIMENTO DE DIAGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA PARA ALUNOS CEGOS E SURDOS

Laís Perpetuo Perovano

Instituto Federal do Espírito Santo
São Mateus - ES

Amanda Bobbio Pontara

Secretaria de Estado da Educação
Linhares - ES

Ana Nery Furlan Mendes

Universidade Federal do Espírito Santo
São Mateus - ES

RESUMO: Apesar das legislações voltadas a inclusão escolar de pessoas com deficiência, observa-se que em muitos casos isso não ocorre de maneira efetiva. A carência de recursos didáticos adequados às necessidades específicas dos alunos, aliado a outros fatores como formação do professor acaba por dificultar a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este texto relata o trabalho desenvolvido em uma escola da rede estadual do município de Linhares-ES. O objetivo é demonstrar possibilidades de confecção de um recurso didático inclusivo para mediar o ensino e aprendizagem do conteúdo distribuição eletrônica. Foram confeccionados artefatos adaptados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em braille e que posteriormente foram utilizados com os

alunos da 1ª série do ensino médio. De acordo com a intérprete, o material possibilitou certa independência dos alunos surdos auxiliando os mesmos na compreensão do conteúdo e na resolução das atividades. Observou-se que os materiais mediaram à aprendizagem, aspecto evidenciado não apenas em relação aos alunos surdos, mas aos educandos em geral. Durante a aula todos os alunos participaram efetivamente da atividade, conseguindo resolver as questões propostas sem grandes dificuldades. Mesmo diante de todas as dificuldades encontradas pelos professores em sala é necessário que estes se dediquem a elaboração de recursos didáticos condizentes com as características individuais dos alunos. Espera-se que estes artefatos possam servir de modelo para outros profissionais da área de Química que se dedicam a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Tecnologia Assistiva, Educação Especial.

ABSTRACT: Despite legislation aimed at the school inclusion of people with disabilities, it is observed that in many cases this does not occur in an effective way. The shortage of didactic resources suited to the specific needs of the students, along with other factors such as teacher training, end up hampering the learning of learners with disabilities, global developmental

disorders and high skills or giftedness. This text reports the work developed in a school of the state network of the municipality of Linhares-ES. The objective is to demonstrate possibilities of making an inclusive didactic resource, to mediate the teaching and learning of content electronic distribution. Adapted artifacts were made in Brazilian Sign Language (Pounds) and braille and later used with the 1st grade students. According to the interpreter, the material allowed some independence of the deaf students helping them in understanding the content and the resolution of activities. It was observed that the materials mediated to the learning, aspect evidenced not only in relation to the deaf students, but to the students in general. During the class all the students participated effectively in the activity, being able to solve the proposed activities without great difficulties. Even in the face of all the difficulties encountered by teachers in the classroom, it is necessary that they devote themselves to the elaboration of didactic resources that are in keeping with the individual characteristics of the students. It is hoped that these artifacts could serve as a model for other chemistry professionals who are dedicated to inclusive education.

KEYWORDS: Visual Impairment, Hearing Impairment, Assistive Technology, Special Education.

1 | A IMPORTÂNCIA DE ARTEFATOS DE QUÍMICA EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ensino de química no nível médio é, ainda hoje, um desafio para muitos professores e alunos. Há uma insatisfação por parte dos professores, que não conseguem atingir certos objetivos educacionais e uma desmotivação entre os alunos, que consideram a Química uma disciplina difícil e que exige muita memorização. Diante deste cenário é necessário que o professor utilize recursos capazes de aproximar o aluno da Química, de maneira prazerosa e também educativa (SILVA e SOARES, 2014).

Ao adotar tais recursos, o professor deve levar em consideração a diversidade presente na sala de aula, de modo a incluir todos os estudantes, no processo de ensino e aprendizagem. Algumas políticas públicas foram elaboradas nessa direção, entre elas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que foi um marco para a educação especial no Brasil. De acordo com essa lei, todos os educandos com necessidades especiais devem receber educação escolar na rede regular de ensino, com serviço especializado para atendê-los, como é destacado no trecho a seguir:

Art. 59º. 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. (BRASIL, 1996).

Mais recente, em julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que no seu artigo 27 reforça alguns direitos relacionados à educação, conforme descrito no trecho:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Mesmo diante de políticas públicas, observa-se que a realidade não condiz com a lei, matricular um aluno com deficiência na sala de ensino regular não garante sua inclusão escolar. Problemas como a falta de capacitação docente e ausência de materiais ou metodologias adequadas configuram-se como barreiras a aprendizagem de educandos com necessidades educacionais específicas. Diante deste contexto é necessária uma reformulação nas práticas em sala de aula, de modo a garantir o ensino e aprendizagem dos sujeitos que ali se encontram. A capacitação profissional, a adaptação de materiais didáticos e a adequação curricular configuram-se como fatores essenciais para a inclusão escolar de educandos com deficiência.

No que tange à aprendizagem, é de grande importância a utilização de instrumentos e recursos que auxiliem este processo, como, por exemplo, os materiais didáticos adaptados. Essas adaptações são necessárias, pois oferecerem as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independente de suas necessidades (VAZ et al., 2012). No caso das pessoas cegas, estes recursos precisam estar adequados às suas características individuais, de modo que ele tenha acesso ao conhecimento por outras vias, além da visão. Para alunos surdos é necessária a utilização de informações em Libras e recursos visuais, uma vez que para os surdos a primeira língua é a Libras e por estarem em processo de aprendizagem muitos não dominam as normas da língua portuguesa. No caso de ciências como a química, que apresentam linguagem específica, existe o agravante da falta de sinais em Libras para alguns termos, o que dificulta o trabalho dos intérpretes e compromete o processo de ensino e aprendizagem, pois a datilografia (soletração usando o alfabeto em Libras de algum termo que não apresenta sinal padronizado) dos termos torna o diálogo mais

denso. Essa observação é reforçada por Costa (2014, p. 32-33), que traz em seu trabalho alguns autores que destacam a linguagem, em especial a falta de sinais de termos, como um dos fatores que comprometem o ensino e aprendizagem de química pelos surdos, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Melo e colaboradores. (2010) – O ensino de Química para surdos, através da linguagem de sinais, é dificultado devido à falta de uma simbologia para os termos químicos; [...]

Queiroz e colaboradores. (2010) – A utilização da linguagem escrita (língua portuguesa) não contribuiu para a significação conceitual do aluno surdo [...] a utilização da Libras demonstrou ter conseguido maior acesso ao processo de significação conceitual nas aulas de Química[...];

Lucena, Benite e Benite (2008) – Os conceitos químicos são essencialmente simbólicos, assim designam-se como um sistema geral de signos, para os quais não existe correspondência na língua de sinais. [...]

Souza e Silveira (2008) – Os alunos surdos têm dificuldades na aprendizagem em Química em função da especificidade da linguagem Química e da escassez de termos químicos na língua de sinais.

Em relato de experiência no ensino de Química para alunos surdos, Souza e Silveira (2008) também destacaram a falta de material de apoio didático adaptados para estes alunos e argumentaram sobre a dificuldade de aprendizagem em Química devido à especificidade linguística e compreensão de textos que fazem uso de simbologia e termos específicos da Química como: Fórmulas, Elementos Químicos, Densidade, Átomo, Volume, Massa entre outros.

Dentro dos parâmetros da Teoria da Aprendizagem Significativa que fundamenta esse trabalho, pressupõe-se que a organização cognitiva do educando é importante para a aprendizagem de conceitos científicos, pois estes são constituídos por uma organização de conceitos e proposições que formam um conjunto de novas relações (PONTARA, 2018). De acordo com Moreira e Masini (2006), para que ocorra a aprendizagem significativa há a necessidade de materiais que sejam organizadores de informações, como: textos, filmes, esquemas, desenhos, fotos, perguntas, mapas conceituais, jogos, entre outros. Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo demonstrar a possibilidade de confecção de um artefato baseado no diagrama de Linus Pauling adaptados as necessidades de estudantes cegos e surdos, para mediar o ensino e aprendizagem de conteúdos que se fundamentam na distribuição eletrônica dos elétrons em níveis e subníveis de energia.

2 | PRODUÇÃO DE UM ARTEFATO: DIAGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA DE LINUS PAULING PARA ALUNOS SURDOS E CEGOS

Neste trabalho, apresentam-se dois diagramas de distribuição eletrônica que foram elaborados por duas professoras de química de uma escola estadual do

município de Linhares-ES, no ano de 2015. Nessa escola, no ano de elaboração dos artefatos, estavam matriculados cerca de 30 alunos da educação especial, sendo a maior parte desses alunos surdos.

2.1 Confeção dos artefatos

Os diagramas de distribuição eletrônica foram confeccionados a partir da reutilização de materiais como embalagens plásticas, placa metálica e imãs. Inicialmente foi elaborado o esquema de distribuição eletrônica, utilizando as ferramentas disponíveis no Power Point. Em seguida este esquema foi impresso em papel adesivo e colado sobre uma placa metálica, com dimensões de 50 cm x 80 cm. Os números correspondentes aos elétrons que cada subnível comporta (s-2, p-6, d-10, f-14) também foram impressos em papel adesivo e posteriormente colados em peças de plástico. No nosso caso, para confecção dessas peças utilizamos restos de embalagens de produtos de limpeza e para manter as mesmas presas a estrutura metálica utilizamos imãs. Pode ser utilizado também botões ou outro material, desde que não ofereça riscos aos estudantes durante a manipulação das peças. Para atender as necessidades dos alunos surdos o artefato (Figura 1) contém informações em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e separação dos subníveis de energia por cores, uma vez que esse público explora bastante os recursos visuais.

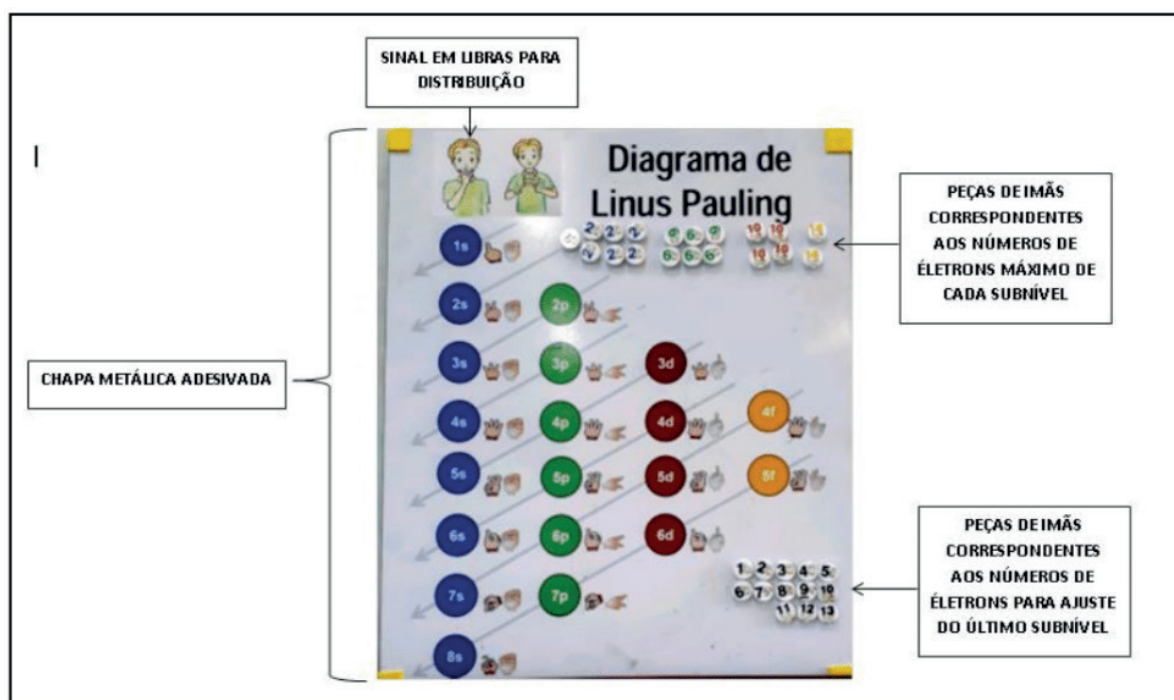


Figura 1 - Diagrama de Linus Pauling adaptado em Libras.

Fonte: Acervo pessoal.

Outro diagrama (Figura 2) foi elaborado pensando nas necessidades de estudantes cegos e, por isso, contém informações em braille e texturas. Para confecção deste diagrama utilizamos a mesma imagem do esquema de distribuição eletrônica

apresentado na Figura 1. O esquema foi impresso em papel adesivo e colado em uma placa metálica com dimensões 30 cm x 50 cm. Ao confeccionar um artefato para alunos cegos é importante considerar o tamanho do mesmo, uma vez que se for grande demais se torna difícil de ser manipulado pelo aluno e se for pequeno pode ocultar algumas informações. As linhas diagonais do diagrama foram texturizadas utilizando-se papel cartolina, possibilitando assim maior percepção tátil das mesmas. As informações presentes no artefato foram impressas em braille e depois coladas com auxílio de fita dupla face. Não recomendamos a utilização de cola porque pode danificar o papel em que o braille foi impresso ou criar falsas texturas no artefato.

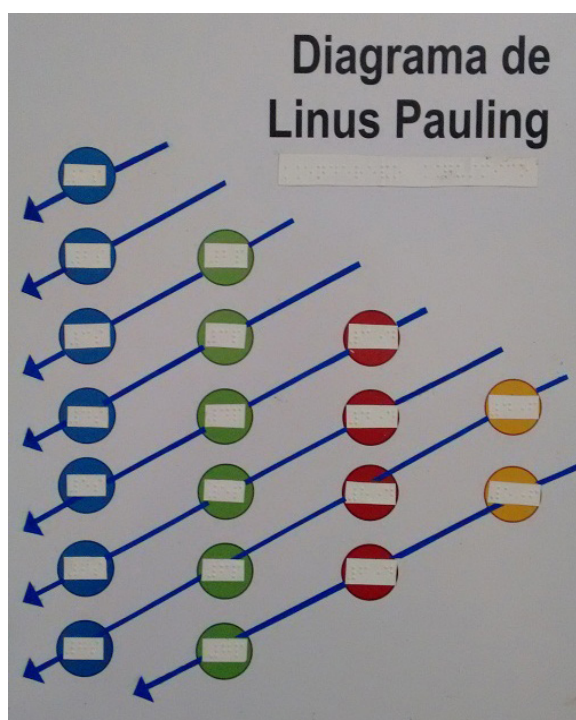


Figura 2 - Diagrama de Linus Pauling adaptado com texturas e escrita em braille.

Fonte: Acervo pessoal.

Para realizar a distribuição eletrônica o estudante deve movimentar os números em direção aos níveis (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) e aos subníveis (s, p, d e f) de energia, ajustando os valores quando necessário. Dessa forma, os estudantes podem movimentar as peças até o nível e subnível correspondentes. Foram confeccionados também números de 1 a 13 que são utilizados para ajustar os valores dos elétrons no último subnível.

2.2 Validação e utilização do artefato

O artefato foi utilizado com os alunos da 1ª série do ensino médio para resolução de algumas atividades propostas relacionadas aos conteúdos de distribuição eletrônica. Na turma, em que os diagramas foram usados para validação de um artefato inclusivo de ensino de química, estavam matriculados 35 alunos e destes 3 eram surdos. Para

auxiliar o desenvolvimento da aula, foram confeccionadas cartas (Figura 3) com perguntas sobre o conteúdo de distribuição eletrônica. As cartas, com dimensões de 8 cm x 15 cm, foram colocadas dentro de envelopes e organizadas dentro de uma pequena caixa de madeira. As perguntas contidas nas cartas estavam escritas em Língua Portuguesa, sendo assim os alunos surdos foram auxiliados pela intérprete, que fazia a interpretação da pergunta para os mesmos.

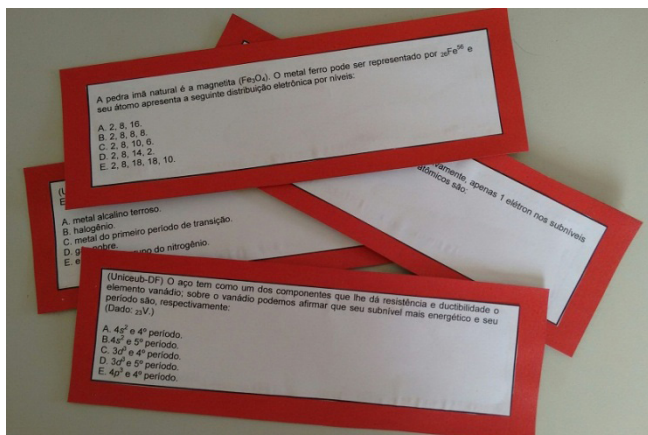


Figura 3 - Cartas contendo questões sobre o conteúdo de distribuição eletrônica.

Fonte: Acervo pessoal.

No decorrer da aula, cada aluno sorteava uma carta, contendo a questão que deveria responder, e em seguida se dirigia até o artefato, que estava sobre a mesa do professor, para resolver a questão proposta. Para que a turma acompanhasse a resolução da questão construiu-se um suporte, utilizando-se para isso pedaços de cano de Policloreto de Vinila (PVC) com diâmetro de 20 mm, permitindo assim para que o diagrama ficasse posicionado na vertical e desta maneira visível aos demais estudantes.

3 | PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS ARTEFATOS PRODUZIDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na utilização dos artefatos em sala os alunos se mostraram bem receptivos para o desenvolvimento das atividades propostas, principalmente pelo fato de terem um instrumento que os auxiliassem. Durante a aula todos os alunos participaram efetivamente da atividade, conseguindo resolver o que lhes foi proposto, sem grandes dificuldades. Observou-se que os materiais mediam à aprendizagem, conforme descrito nos relatos a seguir:

“Nossa que legal isso professora! Aprendi rapidinho! Quando a senhora explicou no quadro parecia difícil”.

“Eu acho que ajudou bastante na compreensão do conteúdo. Resolvi a questão com tranquilidade”.

3.1 Utilização do artefato por estudantes surdos

Antes da confecção dos artefatos buscaram-se junto a professores, intérpretes e alunos surdos quais seriam seus anseios quanto a materiais que contribuíssem para a aprendizagem significativa da química por indivíduos surdos. Assim foram traçadas algumas características apontadas por eles como fundamentais para a estruturação do material, tais como: Sinais para termos químicos, recursos visuais (esquemas, imagens), resumos que destacavam as partes mais relevantes dos conteúdos estudados, frases mais objetivas.

Com enfoque nos quesitos apontados anteriormente sobre as adequações de materiais para surdos, foram analisadas as percepções dos intérpretes e dos alunos surdos que validaram o diagrama metálico. Algo que realçou a importância da adaptação do material foi o empenho dos alunos na realização das atividades. De acordo com a intérprete, a adaptação em Libras possibilitou certa independência dos alunos surdos, tanto em relação aos colegas quanto em relação ao auxílio do intérprete. Em uma fala a intérprete afirmou que:

“Os meninos conseguiram fazer as distribuições sozinhos, geralmente um sempre ajuda o outro, mas agora cada um deles fez a sua distribuição”.

A intérprete, em outra fala, ressaltou a importância da adaptação dos materiais em relação à aprendizagem dos alunos surdos.

“Os materiais adaptados ajudam muito os meninos. Só de olharem para o esquema eles já conseguem compreender muita coisa. Ainda mais em química que quase não tem terminologias.”

A fala da intérprete está de acordo com o que propõe a Teoria da Aprendizagem Significativa no sentido da necessidade de materiais que sejam organizadores de informações, dentro da organização cognitiva do sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Os materiais organizadores de informações devem ser potencialmente significativos para o estudante, de forma a levá-lo a relacionar conceitos de maneira relevante à sua estrutura cognitiva. Mediante a relação que se constitui entre os conhecimentos novos apresentados pelos materiais e os já existentes na estrutura cognitiva do educando, os saberes serão remodelados ou ressignificados e tornar-se-ão mais importantes, inserindo no contexto de aprendizagem do indivíduo novos

conceitos que servirão de alicerce para outros ciclos de aprendizagem (PONTARA, 2018).

Diante das percepções dos intérpretes de Química e das atitudes dos alunos surdos com o manuseio do artefato, pode-se afirmar que o material desenvolvido nessa pesquisa contribui de forma significativa para a aprendizagem da Química, pois propicia ao aluno surdo condições de equidade para o desenvolvimento do conhecimento, inserindo-o no contexto de ensino e aprendizagem da Química.

3.2 Validação do material por um estudante cego

Não há aluno cego na turma em que o material foi utilizado, mas a adaptação foi feita e poderá ser útil caso a escola receba algum aluno com deficiência visual. Para que o material fosse testado e validado, convidou-se um aluno cego da terceira série do ensino médio da mesma instituição. Em relação ao artefato, o aluno cego fez uma avaliação positiva em relação ao tamanho e a forma como foi organizado:

“Ficou bem legal! O tamanho está legal e dá para se localizar bem, também gostei do imã, ele segura as pecinhas e não deixa elas caírem no chão.”

Mesmo diante da resposta breve, nota-se que o artefato desenvolvido apresenta características adequadas para pessoas com deficiência visual. Nestes casos, a confecção do material deve contemplar uma diversidade de texturas para estimular a percepção tátil do estudante, bem como informações em braille. Questões como resistência, segurança e fidelidade ao modelo original também são fundamentais.

No caso deste artefato, a validação do material foi essencial, uma vez que na literatura não existem trabalhos semelhantes para nos basearmos. Costa e colaboradores (2015) evidenciam que neste momento professor e aluno podem analisar a funcionalidade do recurso, sugerir adaptações e analisar se o material atendeu as expectativas de ambos.

Apesar de já ter estudado o conteúdo, o aluno apresentou dificuldades em realizar a atividade. Segundo ele essa dificuldade surgiu, pois na época em que estudou esse conteúdo a professora não fez adaptação e ele apenas a ouvia falar do assunto em sala. Sobre isso, Jesus (2014) comenta que muitos alunos com deficiência visual estão presentes nas salas de ensino regular, contudo não há garantia de aprendizagem, passando para as séries seguintes sem que tenham se apropriado dos saberes necessários.

Para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes cegos é fundamental a disponibilização de recursos didáticos adequados as suas necessidades educacionais, visto que a ausência destes constitui-se como uma barreira de acesso aos conteúdos abordados em sala, dificultando a aprendizagem desses sujeitos. Ainda

são poucos os recursos didáticos de química disponíveis para alunos com deficiência visual. Na literatura alguns pesquisadores têm desenvolvido trabalhos relevantes sobre o ensino de química numa perspectiva inclusiva. Trabalhos realizados por Bertalli (2010), Regiani, Martins e Mól (2010), Melo (2013), Razuck e Neto (2015) demonstram possibilidades de aprender química por meio do uso de recursos didáticos acessíveis. Além destes, destacamos também o trabalho de Perovano e colaboradores (2017) o qual propõe um jogo de dominó acessível para alunos surdos e cegos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos obstáculos ainda precisam ser transpostos para que a inclusão escolar de alunos com deficiência se efetive. Mesmo cientes de todas as dificuldades encontradas pelos professores em sala é importante que cada vez mais estes se dediquem a elaboração e/ou adaptação de recursos didáticos para que todos os alunos tenham acesso às informações necessárias ao seu desenvolvimento acadêmico e social. A elaboração desse tipo de material requer tempo, conhecimento e criatividade de todos que estão envolvidos nesse processo. Diante disso, reforçamos a importância e necessidade da parceria entre professor regente e sala de recursos no desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos.

A carência de materiais adaptados ainda se configura como fator limitante para a inclusão escolar de alunos cegos e surdos. Dessa forma esperamos que esse material possa servir de modelo e de estímulo à elaboração de outros materiais na perspectiva da inclusão escolar. Mesmo cientes de que a inclusão escolar é uma realidade, percebe-se ainda que são poucos os trabalhos que propõem recursos auxiliares de Química para a aprendizagem significativa dos alunos da educação especial.

A partir dos resultados obtidos neste trabalho, conclui-se que cabe a nós como pesquisadores e docentes introduzir ferramentas diferenciadas que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem, ampliando os recursos didático-pedagógicos, que por sua vez proporcionarão aos alunos relevância do conteúdo estudado. Também temos o dever de atribuir sentido a tal conteúdo estimulando a aprendizagem significativa, como propõe as orientações curriculares para o ensino médio, para a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 175º da Independência e 108º da República, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 jul. 2015.

BERTALLI, J. G. **Ensino de geometria molecular, para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo**. 2010. 70f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

COSTA E. da S. **O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema Signwriting (Libras-Sw): Monitoramento Interventivo na Produção de Sinais Científicos**. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

DELANI, M.P; MORAES, D.N.M. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista de Educação do Ideau**, Rio Grande do Sul, v.7, n. 15, jan/jun, 2012.

JESUS, R. L. **O ensino de química através de maquetes didáticas de estruturas moleculares a estudantes com deficiência visual de uma escola pública de Manaus**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.

LUCENA, T. B. D., BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Elaboração de material instrucional para ensino de Química em nível médio, em foco: A surdez. In: **Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**. ed. 31, São Paulo, 2008.

MELO, M. M. T. De; **FAMÍLIA E ESCOLA: Criando Identidades na Constituição do Sujeito Surdo**. 2011. 279f. Tese (Doutorado) - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2011.

MELO, E.S. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. 2013.140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2013.

MOREIRA, M. A. MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. ed. 2. São Paulo: Centauro, 2006.

PONTARA, A. M; **Desenvolvimento de Sinais em Libras para o Ensino de Química Orgânica: Um Estudo de Caso de uma Escola de Linhares/ES**. 2018, 275f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus, 2018.

PEROVANO, L.P; PONTARA, A.M; MENDES, A.N.F. Dominó inorgânico: uma forma inclusiva e lúdica para ensino de química. **Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, v. 2, p. 37-50, jul./dez. 2017

QUEIROZ, T. G. B; SILVA, D. F.; MACEDO, K. G.; BENITE, A. M. C. Ensino de ciências/Química e surdez: o direito de ser diferente na escola. In: XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ). Brasília, 2010. **Anais Eletrônicos...** Disponível em:< <http://www.sbq.org.br/eneq/xv/resumos/R0737-1.pdf>> Acesso em 12 de jul de 2016.

REGIANI, A. M.; MARTINS, J. L., MOL, G. S. Materiais adaptados para o ensino de geometria molecular a deficientes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: ENEQ, 2010.

SILVA, A. M.; SOARES, E.M. Ensino e aprendizagem: uso de jogos como atrativo para alunos de química no ensino médio. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA, 12, 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.abq.org.br/simpequi/2014/trabalhos/90/4200-13380.html>. Acesso em 25/08/2016.

RAZUCK, R.C.S.R; NETO.W.O. A química orgânica acessibilizada por meio de kits de modelo molecular adaptados. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 473-486, mai/ago. 2015.

VAZ, J.M.C et al. Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 12, nº 3, 2012, p. 81-104.

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Ana Claudia Tenor

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. Mestre em Fonoaudiologia: Clínica Fonoaudiológica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. anatenor@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste estudo foi investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores de um município de São Paulo. Participaram do estudo professores de uma escola de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental que atuam ou já atuaram com crianças surdas. A coleta de dados foi realizada a partir de uma dinâmica de grupos com um cartaz contendo estímulos disparadores para discussão, audiogravada. Os diálogos foram transcritos para efeitos de análise qualitativa, por meio de método de construção de categorias. Os dados evidenciaram que os professores não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, utilizam diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco sistematizada. No geral, tendem a valorizar somente o esforço de comunicação da criança

surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim, baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Além disso, elaboram suas práticas pedagógicas com base na ideia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. Conclui-se que, a partir do discurso dos professores, a operacionalização da inclusão é complexa e ainda encontra obstáculos, quer seja feita através da língua oral, quer pela língua de sinais e intérpretes.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Educação. Ensino.

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate how the policy of inclusion and its implementation has been practiced and experienced by nursery and elementary school teachers within a municipality of the state of São Paulo. Teachers of two schools (one nursery and 1 elementary) participated in the study. A qualitative approach was chosen, specifically group dynamic using a poster with related themes to trigger the discussion. The group dynamics were audio recorded and the dialogues transcribed for further analysis. The data was analyzed following a method of category construction (Merriam, 1992). The results have shown that teachers are not aware of the need for a common language, with or without an

interpreter, to enable different classrooms dynamics. Aiming at being understood by the children, teachers tend to improvise different communicative resources. In general, they tend to place great value in efforts of communication, regardless abilities in a specific language, demonstrating very low expectations in relation to child's learning and literacy. Furthermore, they seem to base their pedagogical practice based on the conception of language as a code, solely used for information exchange. Furthermore, the implementation of inclusion projects can be very complex, and is still a challenge either when the child uses oral or sign language with the presence of interpreters. There is a need for investment in teacher's continuing education and re-organization of the school environment.

KEYWORDS: deafness, education, teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de surdos na escola regular tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino para esses alunos. O tema vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e a modalidade de ensino.

A literatura esclarece a diferença entre os termos inclusão e integração. Trenche e Balieiro (2004) constataram que as propostas de integração desenvolvidas nas décadas de sessenta e setenta apresentavam intervenções voltadas para a reabilitação dos deficientes e demais excluídos e pressupunha a preparação do deficiente como condição para sua integração social. O movimento de inclusão, iniciado nos anos oitenta, propôs o inverso: a sociedade é que deveria ser capaz de acolher e conviver com as pessoas com necessidades especiais, dando-lhe condições e oportunidades para desenvolverem seus potenciais.

Os estudos que apontaram as diferenças das práticas de integração e de inclusão evidenciaram inúmeros obstáculos a serem superados para a implementação e operacionalização das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (SASSAKI, 1998; OMOTE, 1999; BUENO, 2001).

Segundo Oliveira et al. (2015) a perspectiva atual de Educação Inclusiva diz respeito a uma educação de qualidade para todos e não somente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, as autoras destacaram que a formação continuada pode ser uma opção de apoio aos professores, pois o processo de inclusão, desde que verdadeiramente trabalhado, parte de um pressuposto de flexibilização da escola e dos atores que organizam essa instituição.

Tratando-se da inclusão dos surdos alguns estudos constataram que esses alunos estão inseridos dentro dos espaços escolares estruturados para ensinar e aprender

em português aos alunos que crescem ouvindo e falando esta língua. Quadros (2006) ressaltou que a educação no país ainda reflete os princípios da política de integração, traduzidos como a inserção de surdos na rede regular que ensina na língua portuguesa. A autora considerou que essa situação é o grande entrave do processo educacional inclusivo dos surdos, impondo um desafio às propostas governamentais, no sentido de garantir a essa população o direito de acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais.

Os pesquisadores da área de surdez alertaram para o fato de que o aluno surdo, que não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, encontra-se em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. Dessa forma a questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda e de como apreendem o mundo ao seu redor são assuntos relevantes na educação de surdos (LACERDA, 2007; KOTAKI; LACERDA, 2013).

A apropriação da língua escrita também tem sido objeto de preocupação dos educadores e especialistas que trabalham com crianças surdas, tendo em vista as dificuldades de leitura e produção escrita, comumente apresentada por essas crianças.

As pesquisas ressaltaram ainda que as inadequações pedagógicas ocorridas no ensino da leitura e escrita para os alunos surdos não têm sido diferentes do que se propõe para os ouvintes (GÓES, 1996; FRIÃES; PEREIRA, 2000; SÃO PAULO, 2005).

Cárnio (1998) apontou que a tentativa de normalização do surdo no sentido de compará-lo e direcioná-lo para ser um ouvinte refletiu no desenvolvimento de metodologias de ensino apoiadas na aquisição e adequação da língua oral e na escolha de métodos de alfabetização, que consideravam a linguagem escrita quase que exclusivamente como um processo de codificação e decodificação.

Dessa forma os trabalhos revelaram que a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. Nessa perspectiva os conteúdos escolares costumam privilegiar o ensino de palavras e frases soltas na aprendizagem da escrita, não levando em consideração os aspectos discursivos (SÃO PAULO, 2005; GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Diante dessa metodologia de ensino os alunos surdos apresentam dificuldades em compreensão de textos e a sua escrita é permeada por construções singulares, que atravessam as regras da Língua Portuguesa e acarretam perda de sentido do texto, o que afeta todas as disciplinas escolares (ASPILICUETA; CRUZ, 2015).

É possível perceber que a diversidade como o tema inclusão escolar é tratado pela literatura resulta em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo. Ainda assim se faz necessário expandir as discussões sobre o tema considerando os desafios que sua implementação traz.

O objetivo desta pesquisa foi investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação, no caso do aluno surdo, têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I de

um município de São Paulo.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado de Tenor (2008) intitulada “A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu” com aprovação do comitê de ética nº060/2006. Elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi utilizado com os participantes.

A coleta de dados ocorreu em 2006 em um município de São Paulo e no período havia onze alunos surdos incluídos em escolas da rede municipal de ensino. A faixa etária dos alunos era de quatro a treze anos, sendo quatro da Educação Infantil, cinco do Ensino Fundamental I, dois do Ensino Fundamental II. Esses alunos apresentavam domínios diferentes da língua – cinco usavam a língua oral; três, a língua de sinais e três não apresentavam o domínio de nenhuma língua.

Participaram do estudo quatro escolas da rede municipal de ensino que atuam ou atuaram com alunos surdos incluídos, sendo três de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental I. Cabe ressaltar que em cada grupo apenas sete participantes se manifestaram durante o debate.

Nas escolas de Educação Infantil foram organizados grupos com 27 professores e na de Ensino Fundamental I de onze professores. Para a análise, foram selecionados grupos de apenas duas escolas – o grupo do Ensino Fundamental I e um grupo de onze professores de uma das escolas de Educação Infantil, nos quais a discussão avançou mais.

O instrumento utilizado foi uma dinâmica de grupo, com um cartaz contendo estímulos disparadores da discussão, ou seja, alguns tópicos relativos à questão da inclusão do aluno surdo. Os tópicos incluídos foram: falar bem, língua, Libras, leitura e escrita, aprendizagem, aluno ouvinte, aluno surdo, inclusão, exclusão.

Apesquisadora se dirigiu às unidades escolares no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), os grupos foram audiogravados e, posteriormente, o material foi transcrito e as falas organizadas para efeito de análise.

O método empregado para análise foi a construção de categorias proposta por Merriam (1992) visando consolidar, sintetizar e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados.

O material recolhido junto aos grupos de professores, a respeito da inclusão escolar dos alunos surdos, foi transcrito em ortografia regular, analisado e organizado em temas. Para a identificação dos sujeitos foram utilizadas as iniciais dos nomes dos professores de educação infantil e ensino fundamental I. A partir de leituras sucessivas do material os repertórios dos participantes foram analisados e categorizados em três temas: 1- comunicação, língua oral e língua de sinais; 2- aprendizagem; 3-inclusão

escolar e socialização.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Comunicação, língua oral e língua de sinais

O tema comunicação, além de ter sido recorrente no discurso dos participantes, emergiu com diferentes sentidos, sendo perpassado por questões relativas à língua oral, língua de sinais, gestos e vocalizações.

Aspectos relativos às dificuldades comunicativas e à concepção de língua enquanto código pode ser observado no exemplo 1.

Exemplo 1- Discussão em grupo com professores da Educação Infantil

J: Eu conheço um adulto [surdo], ele modifica o som e sai a voz.

E: Mas ele consegue falar?

J: Ele se comunica com você, e modifica só o som e sai a voz.

Você entende a voz, mas ele realmente não fala.

MC: Na minha sala, o L. [aluno surdo] gritava mais que todos, porque ele não conseguia escutar, ele gritava e fazia barulho às vezes para tentar se comunicar e chamar atenção; pronunciava sons, barulhos.

MA: O L. [aluno surdo] chegava na porta e fazia aquele barulho: “ah... ah.....”. Eu olhava para ele, ai meu Deus, dava vontade de fazer a mesma coisa. Eu não sabia o que fazer, ele chegava na porta e queria falar alguma coisa para mim. Ele olhava sério, bonitinho, assim tão lindinho, como se estivesse com maior respeito: “ Me responde!”.

Eu acho assim um sofrimento, porque eu não sou preparada, não consigo entender o que ele quer, nem a língua de sinais, eu não conheço nada.

Foi possível perceber no exemplo 1 que os professores de Educação Infantil (J.,MA.,MC.) focam-se nos sons, vocalizações e ruídos que as crianças usam para se comunicar. As falas das professoras J. e MA., mostram que elas vivenciam situações de comunicação bastante difíceis com seus alunos surdos. O fato de estes não possuírem uma língua constituída quer seja na modalidade oral ou de sinais, gera dificuldades e dúvidas na aprendizagem.

Aspilicuenta e Cruz (2015) também constataram em um estudo conduzido com alunos surdos incluídos a presença de dificuldades de comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes. As autoras observaram que houve predominância de uma mistura de recursos comunicativos com a intenção de vencer o bloqueio de comunicação. No entanto, elas advertiram que essa solução encontrada pelos membros da escola não se configura como efetiva para inclusão, pois os alunos surdos ficam privados do acesso de grande parte das informações e atividades propostas.

Os trechos de fala a seguir mostram diferentes opiniões dos professores a

respeito da inserção de Libras na escola regular.

Exemplo 2- Discussão em grupo com professores da Educação Infantil

L: Eu acho que sim, é o começo. Porque se você tem a oralidade, no caso, essa criança não vai ter; e fica tão fácil você colocar Libras junto. Não só o professor, a classe toda. Aí a inclusão vai acontecer, porque os amigos também vão usar. Então, acho que todos os professores deveriam ter acesso a Libras e estar colocando, independente se tem ou não um *aluno surdo na sua sala, mas se tem na sala ao lado, ele vai se comunicar.*

MC: Eu fico assim na dúvida porque é complicado você saber a Libras e a criança não saber. Mas se você sabe Libras, como ensinar? É complicado; o que a criança vai entender com aquele sinal? Como você vai passar pra ela entender?

J: Em minha opinião, eles [surdos] têm os grupos deles. E cada comunidade usa uma linguagem. A Libras seria assim se você tivesse um professor que tirasse aquela criança ou viesse para classe inteira e ensinasse. Não para eu assumir mais essa responsabilidade. Como vivo bastante com os surdos, vejo que eles não usam isso [Libras]. Eles criaram a própria linguagem, café, doce, Aparecida do Norte ...

Observa-se que, ao serem questionadas sobre a inserção de Libras na escola regular como uma possível alternativa para a inclusão do aluno surdo e de como viabilizar tal proposta, as professoras explicitam dúvidas e questionamentos demonstrando claramente que o assunto é bastante polêmico.

A professora L., de Educação Infantil, considera que é papel da escola inserir e ensinar a língua de sinais. Porém, surge a questão: esse trabalho voltado ao aprendizado da Libras não poderia vir a tomar o lugar de conteúdos pedagógicos? Apenas uma professora de Educação Infantil (J.) revelou ter a noção de que a língua de sinais é comumente usada pela comunidade surda; porém, não ficou claro quando mencionou que essa língua deveria ser ensinada por um professor diferente. Supostamente teria se referido ao intérprete de Libras e talvez desconheça o papel do educador surdo, discutido por alguns autores como Lodi (2004). A autora considerou que apenas surdos

adultos participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, devem assumir o papel de interlocutores, possibilitando a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo, fundados nas relações com a linguagem. Para a autora, é apenas na interação com adultos surdos que as crianças surdas podem

desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

Exemplo 3- Discussão em grupo com professores do Ensino Fundamental

R: Difícil a gente aprender [Libras].

D: Eu acho que fica muito difícil o surdo sem um intérprete de Libras na sala de aula. Porque a gente sabe que a primeira língua seria a Libras, então fica muito difícil a comunicação sem um intérprete.

Como resolver isso? Agora, que Libras é essencial, sim.

Entre os professores do Ensino Fundamental I, apenas D. apontou a necessidade de um intérprete de Libras na sala de aula para viabilizar a comunicação com o surdo. Alguns professores parecem acreditar que a presença do intérprete na sala de aula e a inserção de Libras asseguram a aprendizagem do aluno surdo. Contudo os estudos advertiram que não basta a presença de um intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007; LACERDA, 2007). As autoras consideraram ainda que a língua de sinais é importante para que o aluno surdo possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas ressaltaram que o acesso à informação por meio da Libras não isenta o trabalho pedagógico do professor, e portanto, não garante a aquisição do conhecimento científico.

3.2 Aprendizagem do aluno surdo

Para refletirmos sobre a aprendizagem tanto de ouvintes como de surdos é importante conhecermos as práticas pedagógicas adotadas com esses alunos e a concepção de linguagem subjacentes a elas.

Exemplo 4- Discussão com o grupo de professores da Educação Infantil

E: E como fica a questão da aprendizagem?

J: Mas para ensinar, que já é difícil uma classe normal, porque tem outros problemas, para ensinar o surdo não dá.

MC: Eu abria a boca e mostrava as letras para o L. [aluno surdo] e ele mostrava qual letra era. Ele sabia qual letra era, lógico que eram só as vogais, mas ele mostrava. Existe uma comunicação, tem que começar uma base para o Pré 1 e ter uma coisa assim, não sei como pode ser, mais elaborada em Libras. Como a criança estar aprendendo a leitura, a linguagem, as vogais, a escrita, mas de uma forma mais tranquila.

É possível perceber no discurso da professora de Educação Infantil (MC) as dificuldades de ensinar o aluno surdo diante da ausência de uma língua comum. Na tentativa de se fazer entender a professora faz uso de diversos recursos comunicativos improvisados, tais como, gestos e fala. Porém, o resultado acaba sendo um ensino

descontextualizado, com as letras sendo apresentadas de uma forma solta, numa tentativa de associar a leitura labial à leitura de vogais.

É notória a necessidade de oferecer formação continuada aos professores para atuar com alunos surdos no contexto educacional inclusivo. Oliveira et al. (2015) evidenciaram que a maioria dos professores desconhecem as singularidades da surdez no que se refere à língua, à cultura, à identidade e à experiência visual desses sujeitos. Para as autoras isso, sem dúvida, é refletido em propostas pedagógicas fragilizadas.

3.3 Inclusão no ensino regular e a socialização

Os exemplos de fala a seguir mostram a opinião dos professores a respeito da inclusão do aluno surdo no ensino regular e a socialização.

Exemplo 5- Discussão com o grupo de professores do Ensino Fundamental

F: Eu acho que o surdo tem que estar dentro da classe normal.

D: Mas a professora não vai fazer ele falar.

F: Mas além da classe, ele tem que estar ali para a inclusão social, ele vai ter um acompanhamento.

E: Então você acha que só ocorre a inclusão social? E o letramento?

V: O desenvolvimento é mínimo. Será que se tivesse um profissional mesmo, ele não teria se desenvolvido muito mais? E essa perda aí, qual é o custo benefício disso? Incluir socialmente e aprender pouco, ou deixar pra lá e aprender bastante? Eu não sei qual é o custo benefício disso.

F: Eu já tive experiências e socialmente as crianças aceitam muito bem, não há problemas. Então essa parte é a mais fácil, aceitam, ajudam, tratam de igual pra igual e sabem que todas as pessoas têm limites, um tem um determinado limite, outra tem outro.

Percebe-se na fala de algumas professoras do ensino fundamental, que a inclusão é um direito e as crianças surdas e as ouvintes ganham, porque interagem entre si e aprendem a conviver com a diferença. Outras professoras questionam, consideram a inclusão social necessária, mas insuficiente, pois a criança surda precisa de acompanhamento para avançar em termos do letramento.

Oliveira et al. (2015) salientaram que a Educação Inclusiva trouxe avanços a população com necessidades especiais que consegue se beneficiar desse processo. Por outro lado, alertaram que apesar dessa população conseguir o acesso à escola, ainda não tem assegurada a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa. Tratando-se da população surda, as autoras alertaram para as dificuldades observadas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita que são produto de vários fatores, dentre os quais, a formação docente baseada na tradição oralista.

Embora não tenham se posicionado contra a inclusão, os professores participantes

se sentem despreparados para trabalhar as questões pedagógicas demandadas pelo aluno surdo e denunciam também a falta de recursos e estrutura, como é possível observar nos exemplo 6 e 7.

Exemplo 6- Discussão com o grupo de professores do Ensino Fundamental

F: Eu acho assim, que não existe estrutura e nós estamos muito despreparados. É o que eu falei, numa classe onde tem 33, 34 alunos e 2 especiais, eu acho complicado.

V: Eu acho que eles acabam perdendo nessa inclusão, perdendo da parte social e da pedagógica.

R: E o pior é que cobram, não é só a socialização, eles cobram tudo. E o professor não está preparado pra isso, nem tem condições de, sozinho, trabalhar com aquele especial.

F: A lei é muito bonita e não estou contra a lei, mas é o que eu falo, não existe estrutura nenhuma e preparo nenhum pra isso

Na opinião da professora V. do Ensino Fundamental o aluno surdo não desenvolveu nem o social e nem a aprendizagem. F. por sua vez, denuncia a falta de estrutura, e R. revela que, além de a escola não estar preparada para a inclusão, o professor é cobrado sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

De fato, a simples inserção do aluno surdo no ensino regular não garante a sua aprendizagem. Nesse sentido, Kotaki e Lacerda (2013) consideraram que o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação com o resgate de toda sua historicidade; com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valorize suas capacidades e potencialidades; além de uma compreensão sobre as formas de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo e demais instâncias cotidianas. As autoras acrescentaram ainda a importância da disposição de recursos, sejam humanos, materiais, metodológicos, entre outros, que são importantes para oferecer um ensino de qualidade no espaço escolar.

Exemplo 7- Discussão com o grupo de professores da Educação Infantil

MA: A MC. e as outras que ficaram com o L. [aluno surdo] trabalharam só no faz de conta. Socialmente, ele se deu muito bem na escola. Todos, acho que a J. já falou. Ele olhava, era muito inteligente, percebia onde podia e não podia, se ele estava fazendo errado de acordo com as normas da creche; eu acho que ele entendia tudo. Agora nós não, era só na base do faz de conta.

É possível perceber na fala da professora MA, de Educação Infantil que o aluno surdo é visto como aquele que incluído interage com os colegas e desenvolve

a socialização; entretanto, não atinge os objetivos esperados no que diz respeito à aprendizagem.

Ao discutirem a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino Aspilicueta e Cruz (2015) destacaram que a escola não pode perder de vista o cerne da educação escolarizada. As autoras apontaram que as distorções relacionadas à maneira de abordar esse tema podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados.

4 | CONCLUSÃO

A discussão sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular é complexa, como foi constatado neste estudo. As dificuldades e os desafios encontrados para a implementação das políticas educacionais inclusivas são várias, tais como, classes superlotadas, infraestrutura precária e necessidade de formação aos professores.

Evidenciou-se por meio da dinâmica realizada com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que o problema principal reside na falta de uma língua comum entre surdos e ouvintes. Os participantes parecem não ter clareza de que compartilhar uma língua com ou sem intérprete, é necessário para viabilizar a dinâmica da sala de aula. Eles se esforçam para serem compreendidos pelos surdos, porém, utilizam diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco criteriosa.

Os professores parecem entender a linguagem como código, reduzindo sua função à transmissão de informações, investindo assim em estratégias pedagógicas baseadas em uma metodologia tradicional. Dessa forma promovem poucas situações dialógicas significativas e interações entre os interlocutores.

Outro aspecto importante de ser destacado diz respeito à crença de alguns professores de que apenas a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula bastaria para se resolver as dificuldades de inclusão do aluno surdo. Essa postura parece equivocada, pois tomando como referência os estudos aqui apresentados, a simples inserção desse profissional não é suficiente para garantir uma inclusão satisfatória. Em primeiro lugar seria necessária também a presença de educadores surdos para ensinar Libras às crianças surdas. É fundamental pensar ainda, em uma adequação curricular que contemple as particularidades destes alunos no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos, além da necessidade de informar sobre a surdez e língua de sinais, de envolver a família no aprendizado de Libras e eliminar o mito de que a presença de um intérprete assegura a inclusão.

O estudo evidenciou que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos ainda encontra obstáculos. Faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da inclusão pela língua de sinais, que requer um grande investimento na formação dos educadores.

Uma mudança de perspectiva do que tem sido considerado como formação continuada parece necessária, atendo-se para aspectos que possam garantir não só situações de interação em uma determinada língua, como também os objetivos acadêmicos no processo de escolaridade.

REFERÊNCIAS

- ASPILICUETA, P.; CRUZ, G.C. Educação de surdos: a inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLO, M.F.; FRANÇA, D.M.V.R. (Org.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 47-63.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes comuns do ensino regular. **Temas Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CÁRNIO, M. S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: BAUMEL, R. C. R. C., SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 117-128.
- FRIÃES, H. M. S.; PEREIRA, M. C. C. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 113-122.
- GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 205- 218, 2007.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- KOTAKI, C.S.; LACERDA, C.B.F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 201-218.
- LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ ago. 2007.
- LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MERRIAN, B. S. **Qualitative research and case study applications in education: revised an expanded form case study research in education**. 2 ed. San Francisco, US: Jossey- Bass, 1992, p. 179-197.
- OLIVEIRA, J.P. et al. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLO, M.F.; FRANÇA, D.M.V.R. (Org.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 65-92.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de vista**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 4-13, jul./dez. 1999.
- QUADROS, R. M. Qual é a peça que se encaixa no quebra- cabeças da inclusão de surdos? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. IX, n. 36, p. 33-35, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Leitura, escrita e surdez**. In: PEREIRA, M. C. C. (Org.). São Paulo: FDE, 2005.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, p. 8-10, 1998.

TENOR, A.C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRENCHÉ, M. C. B; BALIEIRO, C. R. Fonoaudiologia e inclusão social. In: FERREIRA, L. P. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 2004. p. 725-731.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Márcia Verônica Costa Miranda

Universidade Federal da Paraíba

Areia – PB

Ruan dos Santos Silva

Universidade Estadual da Paraíba

Campina Grande – PB

RESUMO: No Brasil, o domínio dos recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) ainda limita-se a uma pequena camada da população, contribuindo para a concentração de poder e renda e acentuando as diferenças sociais. As ferramentas de informática proporcionam oportunidades, possibilitando acesso ao desenvolvimento, educação e inclusão digital. O presente trabalho tem como objetivo promover a inserção social através da utilização de metodologias de acesso às TIC's, como meio de possibilitar acesso à educação diferenciada, ao mercado de trabalho e exercício da cidadania da população residente em Areia-PB e seu entorno. Prioritariamente, buscou-se atender o público formado por pessoas com necessidades especiais, disponibilizando recursos para o desenvolvimento local, visando a melhoria de suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho. Para tal, foram ministrados cursos de informática, cujas metodologias de ensino consistiram no uso de softwares facilitadores, exercícios

práticos diferenciados e direcionados para este público-alvo, bem como testes avaliativos e questionários, com o intuito de obter dados acerca dos alunos e quantificar os resultados obtidos. O uso dos recursos de informática promoveram uma nítida melhora na autoestima, estimulando o exercício da plena cidadania, a aquisição e produção de conhecimentos, contribuindo para a capacitação profissional dos participantes. Os cursos trouxeram benefícios significativos aos alunos, visto que mudaram sua mentalidade na maneira de desempenhar suas funções e acesso a mais um recurso educacional. Hoje, todos os alunos participantes adquiriram o hábito de uso do computador e estão aptos a prosseguir com o aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Informática, Inclusão Social.

ABSTRACT: In Brazil, the domain of Information and Communication Technology (ICT) resources is still limited to a small part of population, contributing to the power and income concentration and accentuating social differences. Computer tools provide opportunities, enabling access to development, education and digital inclusion. The present work aims to promote social insertion through the use of ICT access methodologies, as means of providing to differentiated education access, labor market and citizenship exercise of the

population in Areia-PB and people around it. Priority was given to attending the public formed by people with special needs, providing resources for local development, aiming at improving their living conditions and insertion in the labor market. For this purpose, computer courses were executed, whose teaching methodologies consisted in the use of facilitating softwares, differentiated practical exercises and directed to this special audience, as well as evaluation tests and questionnaires, with the purpose of obtaining and analyzing data about the students and quantifying them. The use of computer resources promoted a clear improvement in self-esteem, stimulating the exercise of full citizenship, acquisition and production of knowledge, contributing to the professional qualification of the participants. The courses brought significant benefits to the students as they changed their mentality in the way they performed their roles and access to yet another educational resource. Today, all students have acquired the habit of using the computer and are able to continue learning.

KEYWORDS: Special Education, Informatics, Social Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O conhecimento e as formas como as informações são transmitidas e repassadas possuem um papel fundamental na formação e inserção de um indivíduo na sociedade, tendo uma função importante e imprescindível ao ser humano, pois é através dela que se adquire o conhecimento que nos impulsiona à sobrevivência e à evolução. Neste contexto, as novas tecnologias digitais, no auxílio aos processos educacionais e sociais – inter-relações e comunicações -, na atual sociedade, atuam como recursos inclusivos, mais notadamente, na inclusão digital. Fontinate (2011), propõe que a inclusão digital:

É o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. É também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida (FONTINATE, 2011, p. 1).

A inclusão digital é um dos caminhos para atingir a inclusão social. Por meio dela, as camadas mais carentes da população podem se beneficiar com novas ferramentas para obter e disseminar conhecimento, além de ter acesso ao lazer, à cultura e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Assim, os programas de inclusão digital são ações que ajudam a democratizar o acesso às novas tecnologias, levando computadores, conexão de internet e cursos de formação às populações mais necessitadas (BRASIL, 2013).

O amplo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nos mais diversos setores de atividade, faz com que a capacitação em TIC's seja uma condição necessária ou, até mesmo, quase indispensável para ingresso no mercado de trabalho

e constitui-se, notadamente, um diferencial educacional. Ademais, as TIC's provêm acesso ao conhecimento e a informação e estabelecem novas formas de educação. Portanto, saber utilizar essas tecnologias e ter acesso às mesmas é significativo como forma de promover inclusão digital e social do indivíduo (FAVARIM & BORSOI, 2014).

Na atual sociedade, conhecida como Sociedade do Conhecimento, as novas Tecnologias de Comunicação, especialmente as tecnologias digitais, promovem, como já mencionado, o acesso ao conhecimento, bem como, em seus desdobramentos, auxiliam no exercício pleno da cidadania, uma vez que, através de iniciativas acadêmicas e Políticas Públicas existentes, podem alcançar camadas da sociedade consideradas excluídas e esquecidas pela falta de acesso a essas novas tecnologias.

Percorrendo diferentes períodos, históricos decorrentes de lutas pelos direitos humanos, podemos afirmar, de forma sucinta, que as práticas educacionais desenvolvidas para as pessoas com necessidades especiais (PNE's), na maioria dos países, evoluíram da inexistência (período caracterizado pela segregação e exclusão), passando pela integração para chegar, nos dias atuais, à inclusão (MENEZES, 2006). Faz-se necessária considerar que são PNEs todas as pessoas que em maior ou menor medida precisam de algum apoio ou suporte externo para se desenvolver e serem autônomas. Consideramos que necessidades especiais engloba um conjunto de aspectos que ultrapassam em muito, o antigo conceito de “deficiente”. Por esse motivo, podemos considerar dentro do espectro de necessidades especiais grupos sociais como terceira idade, desempregados, pessoas carentes, além das pessoas com deficiências motoras, cognitivas e/ou sociais. Essa mudança de enfoque da “deficiência” para a necessidade especial, leva consigo a concepção da variabilidade do caráter permanente da deficiência para o transitório, isto é, da visão de “adaptar a pessoa deficiente” para viver na sociedade à da “inclusão” pela “adaptação da sociedade” e pela superação das necessidades (PASSERINO, 2003, p. 9).

A **Figura 1** ilustra, de forma mais didática e esclarecedora, essa evolução no pensamento inclusivo das PNE's e demais camadas carentes da sociedade ao longo dos últimos anos.



Figura 1. Evolução das práticas de inclusão de PNE'S na sociedade.

Fonte: Filosofia Hoje, 2016.

Com o fim de estabelecer uma política nacional e assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, o Brasil conta, desde 1999, com o Decreto nº 3.298. Este Decreto engloba um conjunto de leis e regulamentos que tratam das diretrizes para oferecer acessibilidade no transporte coletivo, prédios públicos, ruas e praças; acesso à informação e à comunicação; inclusão da Língua Brasileira de Sinais no currículo dos cursos para professores bem como nas faculdades; criminalização do preconceito; etc. (UNESCO, 2008).

O Censo realizado pelo IGBE (2010), revelou que no Brasil 45,6 milhões de pessoas têm ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A maior parte delas vive em áreas urbanas 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. Das deficiências e necessidades catalogadas, a deficiência visual foi a mais apontada, atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%).

As ferramentas de comunicação e interconexão abrem um leque de oportunidades, principalmente para os sujeitos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Os estudos mostram que pessoas limitadas por deficiências não são menos desenvolvidas, mas sim desenvolvem-se de forma diferenciada. Desse modo, há possibilidades dos ambientes virtuais poderem ser assumidos como recursos para o desenvolvimento, a interação e a inclusão digital/social de pessoas com necessidades especiais (SANTAROSA, 2002).

Neste sentido, a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, através da utilização de recursos de TIC's tem obtido destaque no Brasil e no mundo, nas últimas duas décadas. Infelizmente, muitas pessoas ainda são excluídas do universo digital por não estarem aptas a utilizar a informática. Em contrapartida a esta realidade, já há uma crescente mobilização para a criação de dispositivos alternativos, como óculos especiais, emissores de infravermelho, editores de texto capazes de interpretar a linguagem de libras e de sinais, entre outros, tais recursos podem ser utilizados para permitir a interação de pessoas com necessidades especiais ao computador. Segundo Passerino & Montardo (2007):

Inclusão digital não está relacionada apenas ao acesso à rede de informações, mas também com a eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e software adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e adaptados às necessidades da comunidade, garantindo mobilidade e usabilidade de recursos computacionais para portadores de alguma necessidade especial (PASSERINO & MONTARDO, 2007, p. 15).

Atendendo a crescente demanda, bem como preocupados em socializar o acesso às TIC's dentro de um papel educacional inclusivo no processo de inclusão digital, a equipe de Informática da Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Ciências Agrárias, diversificou o público atendido pelo presente trabalho, promovendo cursos para pessoas com necessidades especiais do brejo paraibano. Já é comprovado que

as TIC's podem ajudar PNE's a superar problemas de mobilidade, limitações físicas ou discriminação social (WARSCHAUER, 2006 *apud* PASSERINO & MONTARDO, 2007). Parte das atividades desenvolvidas durante este trabalho está fundamentado neste potencial de socialização através das TIC's, tendo em vista que a mesma é capaz de realizar o desenvolvimento sócio-cognitivo de PNE's, e com isso, constituir-se em uma prática de inclusão digital (PASSERINO & MONTARDO, 2007) e de exercício pleno de suas cidadanias. Se o uso do computador no ensino é capaz de favorecer o processo educacional, no caso de um PNE, este é um recurso que favorece a sua vida, já que se trata de um meio de comunicação, de produção, de construção, de diagnóstico, entre outros (SCHLÜNZEN, 2005).

Diante do que foi exposto, o presente trabalho teve como objetivo promover a alfabetização digital, como meio de possibilitar a inclusão social dos cidadãos das cercanias do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), prioritariamente o público de pessoas com necessidades especiais, contribuindo para a redução da desigualdade digital na região com uma proposta de colocar a informática a serviço do cidadão, disponibilizando recursos e ferramentas para o desenvolvimento local, visando, inclusive a possibilidade de melhora de suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho.

2 | METODOLOGIA

Local do Estudo / Público Alvo / Comunidade Atendida

O município de Areia está localizado na Microrregião Brejo e na Mesorregião Agreste Paraibano do Estado da Paraíba (CPRM/PRODEEM, 2005). O município foi criado em 1815, possui uma população estimada de 24.000 habitantes, uma densidade demográfica de 88,42 hab/Km² e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,594 (IBGE, 2014).

Parcerias firmadas com a Secretaria de Educação do Município de Areia e a Secretaria de Assistência Social do Município de Remígio possibilitaram o oferecimento das atividades educacionais e de inclusão digital a um público proveniente da cidade de Remígio-PB, município situado nas cercanias do campus da Universidade Federal da Paraíba. O público da cidade de Remígio consistia-se de pessoas com necessidades especiais, donas de casa e jovens, moradores da zona rural e urbana do município.

As atividades de Inclusão Digital desenvolveram-se no Laboratório de Computação Aplicada do CCA, Campus II da UFPB. Além do ensino de graduação e de pós-graduação, o CCA se destaca na pesquisa e extensão, organizadas de forma interdepartamental e em caráter multidisciplinar, de modo a otimizar os

recursos humanos e físicos disponíveis. Desta forma, a Universidade, consciente de seu papel regional, tem buscado desenvolver ações que possam contribuir para o desenvolvimento do Nordeste e em particular do Estado da Paraíba. Inserido neste contexto, este trabalho buscou implementar alternativas de beneficiar a comunidade do seu entorno, destacadamente as PNE's, visando solucionar os reais problemas que afetam sua educação, cidadania e sustentabilidade.

Metodologia dos Cursos de Inclusão Digital

Durante o período de desenvolvimento do trabalho foram ofertados cursos de inclusão digital (Informática Básica e Avançada). As aulas foram ministradas por um tutor, devidamente treinado e instruído para exercer as atividades voltadas para as especificidades do público-alvo do trabalho. Estas aulas foram realizadas no LACACIA (Laboratório de Computação Aplicado as Ciências Agrárias) do Centro de Ciências Agrárias da UFPB.

A **Figura 2** apresenta fotos dos alunos dos cursos durante a realização das aulas no LACACIA.



Figura 2. A: Turma de cadeirantes durante as aulas de inclusão digital; **B:** Aula inaugural com a turma proveniente do município de Remígio.

A metodologia de ensino aplicada consistiu em adequar processos de utilização de recursos básicos de programas e aplicativos de Sistemas Operacionais computacionais de forma que pudessem ser empregados adequadamente aos PNE's. Programas e aplicativos computacionais foram adequados para manipulação e utilização nos seus cotidianos, digitação de maneira correta e rápida, utilização do pacote de programas *Microsoft Office Word, PowerPoint, Excel* e noções básicas de como navegar na *Internet*.

Os cursos de Informática Básica e Avançada foram desenvolvidos no período de junho a agosto de 2015 e setembro a novembro de 2015, respectivamente. Cada curso teve duração de treze semanas, carga horária de quarenta horas e duas turmas compostas por até trinta vagas cada. A didática de cada curso envolveu atividades teóricas e práticas, utilizando-se de materiais didáticos como: projetor multimídia, listas

de exercícios práticos, avaliações e apostilas, elaboradas com o conteúdo abordado em sala de aula.

É importante ressaltar que foram utilizadas técnicas e metodologias especiais para os PNE's. Foram introduzidos, inicialmente, técnicas de aprendizagem de manipulação com as partes do computador, formas adaptativas e customizadas para inícios de trabalhos com as ferramentas de TIC's, bem como exercícios especiais, voltados para o contexto desta comunidade.

Questionários Aplicados

Como forma de avaliar e obter resultados sobre os participantes das atividades desenvolvidas no presente estudo, foram aplicados questionários no início e fim dos cursos. O objetivo destes questionários foi coletar dados sobre o perfil dos alunos e avaliar o seu aprendizado quanto ao que foi proposto durante os cursos, bem como realizar uma constante avaliação da execução das atividades, tendo como *feedback* as sugestões dos participantes deste trabalho.

Neste contexto, na primeira aula do curso de Informática Básica aplicou-se um questionário que abrangia temas diversos, tais como: Faixa etária; Nível de Escolaridade; Renda Familiar; Área Residencial; entre outros. Os dados obtidos com estes questionários foram tratados através de programas estatísticos, que geraram tabelas e gráficos representativos de cada objeto questionado.

O segundo questionário foi aplicado ao final das atividades do curso de Informática Avançada. O mesmo teve o objetivo de obter a avaliação e opinião dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas pelo tutor, o aprendizado adquirido, as dificuldades observadas e seus resultados quanto ao acesso ao conhecimento e a informação. O questionário, disponível no Endereço eletrônico do questionário: <http://goo.gl/forms/6U6jSGIQRX>, foi respondido de forma *online* e foi desenvolvido através da ferramenta *Google Forms*. O uso desta ferramenta mostrou-se bastante útil na construção da avaliação dos cursos. Ao responder as perguntas *online* os alunos puderam tanto treinar seu conhecimento em recursos de *Internet*, como também descobrir mais uma opção interessante e versátil para uso do que aprenderam. Os dados coletados na pesquisa foram tratados no *software Excel* e foram gerados gráficos representativos. Os resultados de ambos os questionários serão discutidos e demonstrados na seção a seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No início das aulas dos cursos de inclusão digital foi feito um levantamento do perfil dos alunos participantes, através da aplicação de questionários. A partir do tratamento dos dados em Planilha Eletrônica, gerou-se gráficos representativos das características do público-alvo atendido. Os resultados obtidos referentes ao gênero e

faixa etária dos participantes estão demonstrados no **Gráfico 1 (A e B)**.

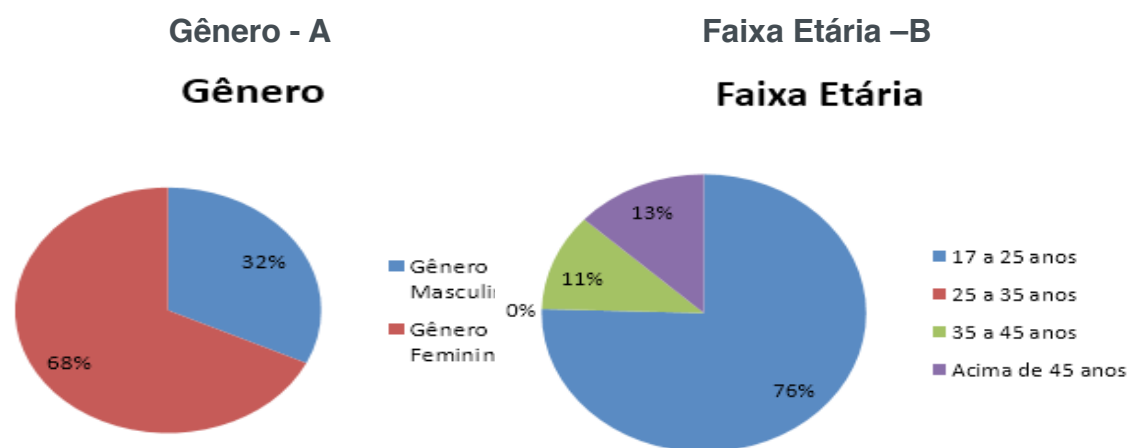


Gráfico 1 – A: Percentual de alunos do curso por gênero; **B:** Faixa etária dos participantes do curso.

Participaram dos cursos cerca de 40 alunos, e, destacadamente, não foram observadas evasões e desistências, fato que deixou a equipe do projeto imensamente satisfeita. Estes alunos foram representados por um percentual de 68% (mulheres) e 32% (homens). Embora o número de mulheres nos cursos tenha superado o de homens, percebeu-se que a frequência, assiduidade e vontade de aprender foram similares entre os gêneros.

Os cursos foram oferecidos a uma parcela da população com faixa de idade variada, tendo participado pessoas de 17 até mais de 45 anos (**Gráfico 1B**). Nota-se no **Gráfico 1B**, a alta participação na faixa de idade de 17 a 25 anos (76%). Esta faixa etária abrange, principalmente, pessoas que estão concluindo o ensino médio e que têm o interesse em conseguir o primeiro emprego ou o ingresso no Ensino Superior. Observa-se que é exatamente este público que necessita de um diferencial de conhecimento técnico, visando melhores condições de competitividade no mercado de trabalho. Os alunos com idade de 35 a 45 e acima de 45 anos representaram 11 e 13%, respectivamente.

Os alunos com necessidades especiais representaram o principal público participante dos cursos. No trabalho foram atendidos: Deficientes Físicos (Cadeirantes e Amputados); Deficientes visuais e Portadores de Paralisia Cerebral. No **Gráfico 2**, estão relacionados os percentuais de alunos com necessidades especiais, divididos pelo tipo de deficiência apresentada.

Percentual de Alunos com Necessidades Especiais por tipo de Deficiência

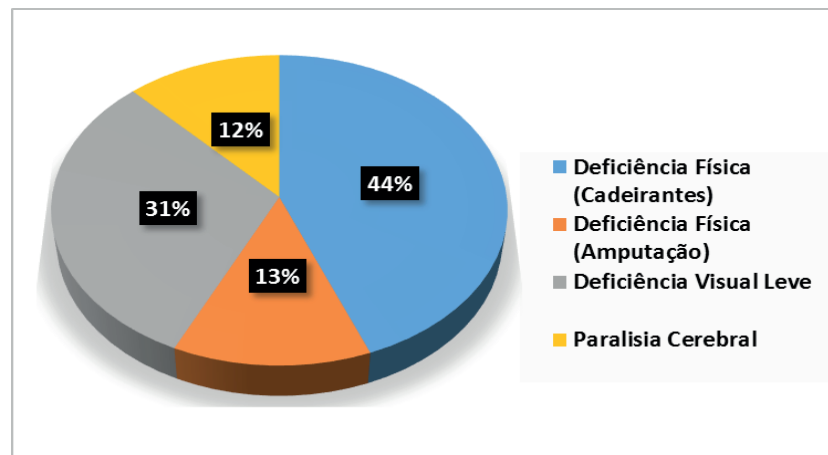


Gráfico 2: Deficiências apresentadas pelos participantes dos cursos de inclusão digital

O fato de termos atendido alunos com paralisia cerebral fez com que fosse necessária uma atenção especial com relação à didática de ensino e ao auxílio no manuseio dos recursos de teclado e mouse, visto que estes alunos apresentavam dificuldades motoras. Segundo Amaro (2006):

O prejuízo motor é a alteração mais frequente em pessoas com paralisia cerebral, embora também possa haver prejuízos nos aspectos visuais, auditivos, psicológicos, mentais e de linguagem. A alteração motora é, direta ou indiretamente, responsável pela maior parte das alterações que a pessoa com paralisia cerebral terá ou não, uma vez que o componente motor está presente nas habilidades de andar, manipular, falar, escrever, entre outras (AMARO, 2006, p. 65-66).

Ciente desta dificuldade, foi oferecida aos alunos com paralisia cerebral uma didática específica ao longo das aulas. O foco principal concentrou-se nas aulas de digitação, onde utilizaram-se *softwares* e exercícios práticos que ajudaram no desenvolvimento das habilidades destes alunos. Uma didática diferenciada também foi desenvolvida para os alunos com dificuldades visuais. Houve uma preocupação em oferecer textos impressos com letras em tamanho maior, além do uso de ferramentas de ampliação de tela. Com a continuidade dos cursos, pôde-se notar uma evolução muito rápida no aprendizado de todos. A partir disso, observou-se que o uso dos recursos TIC's puderam proporcionar mudanças nesses participantes desde o período de implantação das atividades até o seu término. Os benefícios alcançados confirmam o pensamento de Menezes (2006):

Com o auxílio do computador, pessoas com necessidades especiais poderão desenvolver inúmeras habilidades que favorecerão seu processo de aprendizagem e descobrir que seu mundo está cheio de possibilidades. A busca de superação das dificuldades e limitações, aumenta a autoestima e a crença em suas capacidades (MENEZES, 2006, p. 17).

O aprendizado que os cursos de informática propiciaram aos participantes foi

muito significativo. Quando questionados sobre a importância que os cursos trariam para o futuro, 100% dos participantes consideraram de fundamental importância os conhecimentos adquiridos com o trabalho. O aprendizado torna-se ainda mais significativo, a partir do fato de que no início das aulas, muitos dos alunos (66%) nunca haviam tido contato com o computador.

No **Gráfico 3**, observa-se que a maior parte dos participantes (41%) esperam usar os recursos aprendidos para a inserção no mercado de trabalho, já outra parcela significativa (31%) pretende aplicar o aprendizado em seus trabalhos escolares e outros 15% em atividades do dia a dia.

Expectativas para o Uso do Aprendizado

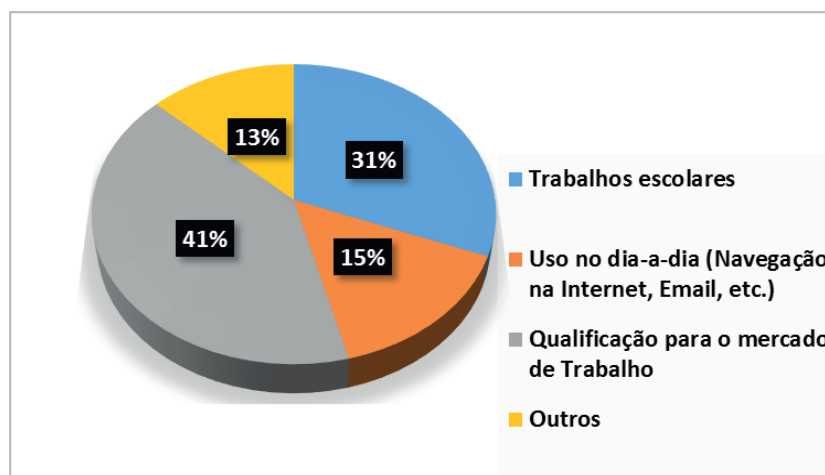


Gráfico 3: Expectativas dos participantes quanto a aplicabilidade do conteúdo ministrado.

Em uma conversa ao final das atividades dos cursos os alunos puderam fazer relatos sobre a experiência vivida, bem como uma avaliação sobre o projeto. A seguir têm-se algumas transcrições destes relatos:

Aluno I (21 anos, PNE, Ensino Médio Completo, Zona Urbana) – “Sabe-se que a tecnologia está avançando cada vez mais e para que possamos utilizar os recursos tecnológicos é necessário que se saiba manipulá-los. Procurei o curso de inclusão digital, pois tinha o interesse de aprimorar meus conhecimentos e de conseguir um diferencial na minha inserção no mercado de trabalho. Tenho certeza que utilizarei este conhecimentos para desenvolver minhas habilidades em informática e poder compartilhar o que aprendi com outras pessoas da comunidade. Estou satisfeita com tudo que aprendi e espero que logo novos cursos sejam realizados para que cada vez mais outras pessoas sejam beneficiadas”.

Aluno II (17 anos, Ensino Médio Incompleto, Zona Rural) – “Apesar de já possuir contato com o computador eu consegui aprender algo novo com os cursos de informática. Pretendo utilizar os conhecimentos adquiridos em trabalhos escolares e em um futuro emprego. Espero em breve poder participar de novos cursos, pois assim me mantereirei atualizado e estarei aprendendo cada vez mais sobre a tecnologia e seus benefícios”.

Aluno III (40 anos, PNE, Ensino Fundamental, Zona Rural) – “Eu quero fazer por onde não deixar de lado os conhecimentos que adquiri nas aulas de informática. Hoje posso dizer que já sei manipular um computador e tenho certeza que daqui

para frente colocarei em prática o meu aprendizado no desempenho das funções do dia a dia”.

Estes exemplos são apenas alguns dos muitos que foram observados, eles mostram que o aprendizado promovido pelos recursos TIC's está tendo uma aplicabilidade prática na vida dos participantes. Futuramente, eles poderão atuar como multiplicadores, repassando seu conhecimento para outras pessoas das comunidades em que residem. Isso mostra que um dos principais resultados e benefícios das atividades de inclusão digital foi o de desenvolver nos alunos uma nova mentalidade com relação à maneira de desempenhar suas funções e ao seu papel como membros atuantes da sociedade.

4 | CONCLUSÃO

Este trabalho procurou descrever e discutir a importância de possibilitar o acesso das Tecnologias Digitais de Comunicação aos Portadores de Necessidades Especiais do brejo paraibano, no sentido de auxiliá-los no exercício de sua cidadania e a facilitar no acesso ao mercado de trabalho. Ações como esta são fundamentais para a democratização do conhecimento, do acesso tecnológico e da inclusão social, fazendo com que, uma vez mais, a Educação exerça seu papel inclusivo de completude social.

Através da utilização de metodologia educacional apropriada para o público atendido e levantamento de dados, foi verificado, ao término das atividades, a satisfação dos participantes na aquisição de maiores conhecimentos para enfrentarem o mercado de trabalho. Os alunos desenvolveram a consciência de que a informática é importante e pode ser útil no dia a dia. Os resultados obtidos mostram que uma proposta de ampliação e continuidade das atividades na região do brejo paraibano seria importante, contribuindo como forma de compartilhar acesso ao conhecimento para os que ainda não possuem, minimizando assim problemas sociais, promovendo a cidadania e o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária.

A perspectiva é de continuidade dos trabalhos aqui apresentados, uma vez que existe uma demanda crescente da comunidade, fazendo com que os recursos metodológicos sejam aprimorados para atender a demanda existente.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles G. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 262p.

BRASIL. **Educação: Programa de Inclusão Digital**. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/acesso-a-bibliotecas-publicas-na-rede>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

CPRM/PRODEEM. **Diagnóstico do município de Areia, estado da Paraíba**. Org.: João de Castro

Mascarenhas, et al. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. 21p.

FAVARIM, Fábio; BORSOI, Beatriz T. Ações de inclusão Digital na UTFPR Câmpus Pato Branco promovendo cidadania e oportunidades de trabalho. In: III Seminário Nacional de Inclusão Digital. 2014. **Anais...** Passo Fundo/RS. 2014. CD-ROM.

FILOSOFIA HOJE. **Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais**. 2016. Disponível em: <<http://www.filosofiahoje.com>>. Acesso em 22 abr. 2016.

FONTINATE, M. C. F. **Inclusão Digital**. 2011. Disponível em:<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2036>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

IBGE. **Cidades – Areia/Pb**. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=250110&search=paraibalareialinfograficos:historico>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

MENEZES, Eliana da C. P. **Informática e Educação Inclusiva: Discutindo Limites e Possibilidades**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. 132p.

PASSERINO, L. Inclusão Digital de Pessoas com necessidades educacionais especiais: EDUKITO. In: 8º Taller Internacional de Software Educativo - TISE. **Anais...** Santiago, Chile. 2003. CD-ROM.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. v.8. p. 1-18, mar./abr. 2007.

SANTAROSA, L. M. C. Inclusão Digital: espaço possível para pessoas com necessidade educacionais especiais. **Revista do Centro de Educação**. Brasília, v.1, n. 20, p. 1-11, jul./dez. 2002.

SCHLÜNZEN, E. T. M. A tecnologia como inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). In: PELLANDA, N. et al. **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 195-210.

UNESCO. **Acesso do Portador de Necessidade Especial**. 2008. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158524por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão Social**. A exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006. 214p.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

Josenilde Oliveira Pereira

Universidade Federal do Maranhão, Núcleo de
Acessibilidade/UFMA
São Luís - Maranhão

Thelma Helena Costa Chahini

Universidade Federal do Maranhão,
Departamento de Educação II
São Luís - Maranhão

RESUMO: Este estudo analisa a importância da tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com deficiência na UFMA sob a mediação do Núcleo de Acessibilidade, órgão instituído pelo Programa Incluir: acessibilidade na educação superior do governo federal e que apresenta a tecnologia assistiva entre os seus eixos fundamentais de atuação. Parte-se do conceito de tecnologia assistiva e a importância de sua aplicação no contexto educacional, tendo em vista que alguns estudantes com deficiência só poderão permanecer e concluir a graduação se obtiverem o suporte dessa tecnologia e o apoio de profissionais especializados. Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva, por meio da revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes com deficiência atendidos sistematicamente pelo Núcleo, no qual se destacam os visuais e auditivos. Os resultados apontam que o Núcleo dispõe de tecnologia

assistiva e tem atendido as necessidades dos estudantes com deficiência, contudo as questões orçamentárias têm interferido para que os equipamentos não sejam em condições suficientes para atender a todas as demandas, fato que se complexifica quando se identifica que no próprio Núcleo não há um setor específico para tratar dessa produção, o que compromete a autonomia e independência das pessoas com deficiência no desenvolvimento das atividades acadêmicas e interfere na potencialização da proposta inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia assistiva; deficiência; núcleo de acessibilidade; inclusão; educação superior.

ABSTRACT: This study analyzes the importance of assistive technology for the inclusion of people with disabilities in UFMA under the mediation of the Accessibility Center, an entity created by the Include Program, an initiative from the federal government to ensure accessibility in higher education, which presents the assistive technology among its fundamental main areas. It is highlighted the relevance of assistive technology and the importance of its application in educational context, since that certain students with disabilities can only stay and graduate if they obtain this technology support, as well as the support of specialized professionals. An exploratory and descriptive

research was developed through literature review, also were done a documentary analysis and semi-structured interviews with 10 students with disabilities systematically attended by the Center. The ones with visual and auditory deficiencies were stood out. The results indicate that the Accessibility Center has assistive technology and has fitted the needs of students with disabilities, however the budgetary issues have interfered so that the equipments are not enough to satisfy all demands, a fact that becomes complex when it is identified that in Center itself there is no specific sector to deal with this production. This compromises the autonomy and independence of people with disabilities in their development of academic activities and it interferes in potentialization of the inclusive proposal .

KEYWORDS: Assistive technology; Higher education; Accessibility core; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo pretende fazer uma reflexão sobre a tecnologia assistiva e a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), tendo como referência de análise a mediação do Núcleo de Acessibilidade da referida instituição na garantia dessa tecnologia, que possibilita além da autonomia, independência e a qualidade de vida, a inclusão educacional e social.

O uso dos recursos de tecnologia assistiva constitui ferramentas fundamentais para que as pessoas com deficiência não apenas ingressem na educação superior, mas tenham condições de aprendizagem e participação no contexto universitário, conforme defende Ferreira (2007) e Bersch (2017).

Em vista da importância desses recursos, o Programa Incluir como forma de valorização da diversidade humana e potencialização da perspectiva inclusiva no âmbito da educação superior aponta a tecnologia assistiva como parte constitutiva das atuações dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras.

O Programa Incluir foi criado em 16 de maio de 2005, durante o governo Lula (2003-2010) sob o comando da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Secretaria de Educação Superior (Sesu). O Programa representa, segundo o seu Documento Orientador, o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras de acesso à educação universitária e visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade no âmbito das Ifes, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013).

O Incluir, na perspectiva do acesso e permanência, instituiu os núcleos de acessibilidade como espaços que objetivam garantir o atendimento de pessoas com deficiência na educação superior por meio do acesso a materiais didáticos acessíveis, usos de tecnologia assistiva, adequação de espaços físicos, etc.

Silva (2013) destaca que os editais publicados no Diário Oficial da União no período de 2005 a 2010 solicitavam das instituições, ações como: criação ou

reestruturação de núcleos de acessibilidade; adequação arquitetônica para garantir acessibilidade física (rampas, barras de apoio, corrimãos, pisos táteis, elevadores, sinalizadores e alargamento de portas); compra de equipamentos de tecnologia assistiva, como teclados de computadores, impressoras, máquinas de escrever em Braille, lupas eletrônicas e amplificadores; compra de material didático específico para acessibilidade, como: livros em áudio e Braille, software para ampliação de tela e sintetizadores de voz, dentre outros, considerando a necessidade educacional do discente com deficiência.

A Ufma através do projeto de implantação do Núcleo, denominado “Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na Ufma” submetido ao edital Incluir do Ministério da Educação (MEC) nº 8 em 2010 aponta também para a necessidade da estruturação do núcleo com recursos de tecnologia assistiva, considerando que estes são imprescindíveis para: aprendizagem, superação de barreiras e garantia da permanência dos estudantes com deficiência na universidade.

A tecnologia assistiva, conforme aponta Bersch (2017), Damasceno e Galvão Filho (2002) deve fazer parte do cotidiano daqueles que precisam de um auxílio para melhorar o desempenho em determinadas funções e podem envolver desde recursos simples, como bengala até equipamentos complexos como um sistema computadorizado.

Pode-se inferir que o objetivo central da tecnologia assistiva de acordo com Bersch (2017) é assegurar às pessoas com deficiência uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de aprendizado e trabalho.

É necessário destacar que o conceito de tecnologia assistiva não se esgota no componente técnico ou mesmo em objetos físicos, mas refere-se, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) a uma área de conhecimento e com características interdisciplinares. O CAT foi instituído em 16 de novembro de 2006, pela Portaria nº 142 e estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Convém destacar que o termo ajudas técnicas foi substituído por tecnologia assistiva (BRASIL, 2009).

Diante da relevância da tecnologia assistiva para a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação superior, esse trabalho, a partir de entrevistas semiestruturadas com dez estudantes com deficiência da Ufma analisa as percepções desses sujeitos quanto ao acesso à tecnologia assistiva, os serviços de apoio oferecido pelo Núcleo para garantia de protagonismos e estímulo as potencialidades e construção de um conhecimento mais participativo e colaborativo entre todos os estudantes.

2 | OBJETIVO

Analisar a relevância da tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com

deficiência na UFMA, sob a mediação do Núcleo de Acessibilidade.

3 | MÉTODO

A investigação sobre a relevância da tecnologia assistiva para a inclusão de pessoas com deficiência na Ufma, sob a mediação do Núcleo de Acessibilidade exige um conjunto de procedimentos de pesquisa. Para tanto, foram necessários domínios teóricos e metodológicos para realizar a análise reflexiva diante do objeto de estudo, o qual apresenta uma abordagem qualitativa a partir de um estudo exploratório e descritivo.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes com deficiência. Quanto ao perfil dos alunos participantes da pesquisa tem-se: 06 do sexo masculino e 04 do sexo feminino, matriculados entre o 03º a 13º períodos letivos e com faixa etária entre 21 a 39 anos. Estavam inscritos nos cursos de: Administração, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Física, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Pedagogia.

Foi utilizada a análise documental do projeto de criação do Núcleo de Acessibilidade da Ufma, a Resolução de criação do Núcleo de 2009; o Regimento Interno e a análise dos cadastros dos alunos com deficiência registrados no Núcleo

Convém destacar que esse procedimento de pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Foi realizado ainda um levantamento das produções científicas sobre a importância da tecnologia assistiva para inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional e atuação dos Núcleos de Acessibilidade.

Para melhor definição da pesquisa foi realizado um levantamento quantitativo dos alunos com deficiência cadastrados no Núcleo até 2016.1, no qual se identificaram os alunos que demandam os serviços especializados continuamente. O estudo ficou concentrado na cidade universitária Dom Delgado (em São Luís/MA), localizada na avenida dos portugueses, nº 1966, Bacanga.

Nesse contexto, com todo esse trabalho, o qual engloba tanto dados primários quanto secundários, busca-se aprofundar os estudos já desenvolvidos em torno do objeto de pesquisa na tentativa de compreender as condições de acessibilidade oferecidas pela Ufma aos discentes com deficiência, tendo no Núcleo o espaço privilegiado para construção, consolidação e fortalecimento de uma política institucional de acessibilidade que possibilite não apenas o acesso, mas a permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, público alvo da educação especial.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de estruturação de um espaço que institucionalize os serviços em educação especial na educação superior, como é o caso do Núcleo de Acessibilidade, constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir, eficazmente, o curso de graduação, bem como a operacionalização da transversalidade prevista na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Para melhor caracterização do estudo, fez-se necessário identificar aspectos fundamentais presentes no projeto de implantação do Núcleo na Ufma, a fim de verificar se este fomenta a tecnologia assistiva no contexto universitário. O projeto obteve o recurso financeiro no valor de R\$123.856,20 com a proposta de alcançar toda a comunidade acadêmica, num total de 16.780 pessoas, dentre elas, estudantes com deficiência, professores e servidores que trabalham diariamente com estes estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

Após aprovação do supracitado projeto houve a criação oficial no Núcleo de Acessibilidade em 2009, por meio da Resolução nº 121, do Conselho Universitário (Consun), de 17 de dezembro, o qual passa a funcionar efetivamente em 2010 e tem por objetivo garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência na universidade através de serviços técnicos e profissionais especializados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

O projeto de implantação do Núcleo na Ufma prevê formas de atuações que visem tornar a universidade inclusiva através de adequações físicas, equipamentos que auxiliem os alunos com deficiência nas atividades acadêmicas, ações de sensibilização da comunidade universitária quanto às especificidades das pessoas com deficiência, destacadamente no tocante às suas potencialidades, numa forma de superar barreiras.

A ação proposta neste projeto tem como objetivo principal possibilitar a inclusão, permanência e sucesso de pessoas com deficiências na Ufma. A estratégia para alcançar tal objetivo será implantada em dois níveis: 1. Criando as condições físicas e de equipamentos para que pessoas possam desempenhar suas tarefas na academia. 2. Educando, sensibilizando e alertando a comunidade acadêmica quanto à importância da inclusão da pessoa com deficiência na academia, assim como seu potencial. Para tanto, é necessário que se dê continuidade na aquisição de equipamentos para estudantes e funcionários com deficiências e que se alcance toda a comunidade acadêmica através de eventos, informes no processo de sensibilização (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 1-2).

O referido projeto destaca ainda produtos projetados por estudantes de graduação do curso de Design para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, dentre eles a lupa eletrônica de bolso construída com uma *webcam* e com iluminação por *leds*. Com esse equipamento o estudante poderá ampliar textos de livros e outros impressos. O núcleo pôde atender uma aluna com baixa visão a partir

dessa lupa.

Essa iniciativa evidencia que o então projeto, além do conjunto de ações educativas e sensibilizadoras, também busca oferecer condições físicas e tecnológicas para o acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior.

Há uma preocupação da universidade em adquirir os equipamentos para garantir a autonomia das pessoas com deficiência na Ufma, essa é uma medida de fundamental importância, pois muitos estudantes, conforme observado nos registros cadastrais do Núcleo e durante as entrevistas, consideram o acesso a equipamentos pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva como condição para sua permanência na universidade, sobretudo os alunos com deficiência visual.

A permanência desses estudantes exige um apoio institucional específico, como respostas educacionais que equiparam as oportunidades para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Sanches (1996 apud FERREIRA, 2007) destaca que esse apoio possibilita igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, bem como a superação de dificuldades, a descoberta de talentos e o desenvolvimento de potencialidades.

Ferreira (2007, p. 48) a partir dos estudos de Pelosi destaca que para as pessoas com deficiência a “[...] tecnologia é a diferença entre o ‘poder’ e o ‘não poder’ realizar ações”. Esse entendimento evidencia a importância de os Núcleos serem estruturados com todos os recursos que possibilitem ao acadêmico com deficiência desenvolver suas potencialidades e ter acesso ao conhecimento.

O conceito de tecnologia assistiva que tem auxiliado as políticas públicas brasileiras foi aprovado pelo CAT em 14 de dezembro de 2007 e ressalta conforme apresentado no Documento da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26).

Observa-se que se trata de um conceito amplo e que não se restringe a equipamentos físicos, mas envolve também práticas e serviços que possibilitam a superação de limites por parte das pessoas com deficiência, aspecto presente na realidade do Núcleo de Acessibilidade da Ufma.

No contexto educacional, a tecnologia é considerada assistiva, segundo Bersch (2017) quando utilizada por estudante com deficiência com a finalidade de romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem o acesso às informações e ao mesmo tempo permitem acesso e participação ativa e autônoma nos projetos pedagógicos, além de possibilitar a manipulação de objetos de estudos.

A autora destaca ainda que é perceptível a importância da tecnologia assistiva no ambiente educacional quando sem estes recursos tecnológicos a participação ativa do estudante no que tange a aprendizagem fica restrita ou mesmo inexistente.

Quanto ao número de alunos registrados no Núcleo da Ufma até o período letivo de 2016.1 considerando o tipo de deficiência, tem-se: Física (62); Auditiva (04); Surdez (03); Intelectual (04); Visual (Cego (08), Baixa Visão (26) Monocular (15), total de 49); Transtorno de Espectro Autista (01); Múltipla (01); totalizando 124 alunos.

Desses, apenas os alunos surdos, cegos e com baixa visão demandam atendimento educacional especializado, continuamente, por parte do Núcleo. Os alunos que não necessitam de acompanhamento também são informados quanto à existência do Núcleo e recebem orientações socioeducacionais por parte do Serviço Social, a fim de conhecerem que na universidade há um espaço de referência em inclusão e que podem recorrer sempre que necessitar ou mesmo indicar para outros alunos.

O atendimento para os alunos cegos e com baixa visão consiste em preparar o material para o acesso ao conteúdo acadêmico, por meio de transcrição para o Braille, ampliação ou mesmo adaptação do texto para que o aluno possa acompanhar o conteúdo acadêmico a partir de software de leitura.

Ao ingressar na universidade esses alunos recebem, mediante termo de responsabilidade, o qual deve ser renovado a cada semestre letivo, um *notebook*, um gravador de voz e mais recentemente uma lupa eletrônica manual, a fim de que possam acompanhar as atividades acadêmicas. Aos alunos com baixa visão, além dos textos ampliados, são disponibilizadas lupas eletrônicas portáteis e de mesa, bem como acesso a *scanner* a fim de melhor auxiliá-los nas atividades acadêmicas.

Contudo, nem sempre esses equipamentos estão disponíveis, já que o número de aluno tem crescido num ritmo mais acelerado se comparado aos recursos financeiros disponíveis para aquisição de tecnologia assistiva.

Quanto aos recursos de tecnologia assistiva disponibilizado pelo Núcleo, além dos já mencionado, tem-se: impressora Braille, máquina de escrever em Braille, soroban, reglete e punção, utilização de sistema de software livre e código aberto como o DOSVOX, o Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho (NVDA), que permitem aos deficientes visuais a leitura dos textos, e, por conseguinte maior autonomia e independência dos estudos, utilização do programa Braille Fácil pelos profissionais transcritores do sistema Braille.

Em relação à deficiência auditiva, quando o aluno é alfabetizado em Libras, recebe atendimento do tradutor intérprete de Libras durante as aulas e em atividades acadêmicas que necessitam da mediação desse profissional.

Aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, o Núcleo, geralmente, fornece aos que tem dificuldade na escrita ou na coordenação motora fina, um *notebook* para que estes possam ter mais autonomia nas atividades acadêmicas.

É necessário informar que os alunos participantes deste estudo encontram-se

identificados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10, conforme caracterização do quadro 1:

Nº	ALUNO	DEFICIÊNCIA	CURSO	INGRESSO	SEXO
1	A1	CEGUEIRA	LETRAS – ESPANHOL	2015	F
2	A2	BAIXA VISÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	M
3	A3	SURDO	FARMÁCIA	2014	M
4	A4	BAIXA VISÃO	ADMINISTRAÇÃO	2016	M
5	A5	FÍSICA	LETRAS-INGLÊS	2016	F
6	A6	BAIXA VISÃO	BIBLIOTECONOMIA	2015	M
7	A7	BAIXA VISÃO	HISTÓRIA	2010	M
8	A8	BAIXAVISÃO	PEDAGOGIA	2011	F
9	A9	FÍSICA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2016	F
10	A10	INTELECTUAL	FÍSICA	2011	M

Quadro 1 - Caracterização dos estudantes com deficiência

Fonte: Informação do Núcleo de Acessibilidade, em 2017 e, em contato com os alunos durante a entrevista.

Conforme quadro 1, dos 10 alunos com deficiência entrevistados, 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino, há também pelo menos um representante de cada tipo de deficiência, sendo 50% com baixa visão, 20% com deficiência física, 10% com cegueira, 10% com surdez e 10% com deficiência intelectual. Os referidos alunos estão matriculados nos quatro centros da Ufma, sendo 30% nos Centros de: ciências humanas, sociais e biológicas e da saúde, respectivamente, e 10% de ciências exatas e tecnológicas.

No que se refere aos estudantes que necessitam de apoio especializado e recursos de tecnologia assistiva e têm acesso por meio do Núcleo de Acessibilidade ou por recursos próprios, dos 10 sujeitos entrevistados, 08 precisam e declararam que:

A1 precisa do material num formato que permite a leitura pelos programas leitores de tela e recebe esse atendimento, integralmente, pelo Núcleo de Acessibilidade; A2 e A6 necessitam da ampliação de material pedagógico e sempre os recebem pelo Núcleo; A3 relatou que necessita do auxílio do intérprete de libras e recebe esse atendimento pelo Núcleo; A4 necessita da adaptação do material pedagógico (ampliação) e utiliza os serviços do Núcleo, porém ressaltou que quando o professor utiliza uma metodologia mais acessível nem mesmo precisa dos serviços do referido setor; A7 necessita da “lupa eletrônica, os programas de voz, no caso o DOSVOX, [Job Access With Speech] (JAWS) e NVDA” e teve acesso por meio do Núcleo e por recursos próprios.

Eu necessito, o recurso que eu necessito é a lupa eletrônica, os programas de voz, no caso o DOSVOX, JAWS, NVDA, os recursos que eu utilizo. Eu adquiro vasculhando na internet, que a gente pode achar esses programas de voz na internet, no caso o núcleo me disponibilizou alguns, também, no caso do NVDA o núcleo me disponibilizou, o JAWS o núcleo me disponibilizou que eu não tinha e outros eu procurei buscar na rede mundial de computadores (A7).

A8 relatou que precisava, primeiramente, de fonte ampliada e hoje precisa do material em arquivo de mídia para fazer a leitura através dos programas leitores de tela. Tem acesso a esse serviço através do Núcleo. Relatou o seguinte:

Inicialmente eu usava mais a fonte ampliada, arial *black*, agora eu já tô usando mais meu material em arquivo. Eu venho no Núcleo, trago meu material, eles convertem para o Word e eu coloco no leitor de tela no computador.

A9 destacou que necessita de tempo adicional e mesas adaptadas. Não teve dificuldade quanto ao tempo adicional, mas quanto às mesas adaptadas, ressaltou que só existe uma no prédio do Paulo Freire e a discente não possui aula apenas nesse espaço. Em vista disso, sempre precisa fazer algumas adaptações.

Então, tem uma mesa dessas aqui no Paulo Freire, mas como é só uma e eu não tenho aula só aqui, então eu tenho acesso a elas só em algumas salas. Entendeu? Só tenho aula lá duas vezes por semana, as outras vezes eu tenho que usar uma mesinha dessas, virada, o que fica muito desconfortável, mas eu uso assim. Em duas disciplinas eu tenho acesso à mesa, e nas outras quatro, duas eu tenho que usar assim virada, porque não tem outro jeito e duas eu tenho aula em laboratório, no laboratório tem a bancada, então é um pouco melhor, entendeu? É variável (A9).

Considerando os relatos, verifica-se que a maioria dos alunos recebe algum tipo de serviço do Núcleo, o qual é fundamental para que possam permanecer na universidade e ter condições de aprendizagem dentro de sala de aula, possibilitando assim uma formação profissional mais consistente. Contudo, nem todos recebem integralmente todos os recursos que necessitam e, por isso, estão sempre buscando desenvolver estratégias próprias a fim de superar as barreiras existentes no contexto da universidade.

Convém destacar que por envolver recursos financeiros na aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, esse aspecto repercutirá diretamente nas questões orçamentárias, as quais se referem ao ministério da educação e a gestão maior da universidade.

A aquisição desses equipamentos especializados é de extrema importância, pois o acesso tecnologia assistiva possibilita maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social dos alunos com deficiência. Nesse contexto, Santana, Santos e Pereira (2012, p. 353) enfatizam que a utilização de tecnologia assistiva na educação “[...] favorece as pessoas com deficiência, pois, facilita a obtenção de informações, a autonomia e independência na execução de tarefas, além do resgate das suas potencialidades e motivações para aprender”.

Quanto à mediação do Núcleo na oferta de tecnologia assistiva tem-se o cuidado em: selecionar o recurso para cada demanda apresentada pelos estudantes; orientá-los quanto à utilização desses recursos, reavaliações e ajustes durante o processo, quando necessário. Apesar desses procedimentos organizativos, não há dentro do Núcleo um setor específico para tratar das questões da tecnologia assistiva, geralmente são os

técnicos transcritores do sistema Braille e em alguns casos o técnico administrativo que oferecem o suporte para os estudantes com deficiência. O espaço necessita de estudos e atuações mais efetivas para a elaboração de tecnologia assistiva dentro da própria Ufma, tal como ocorreu no período de confecção da lupa eletrônica em parceria com o curso de Design.

Referente à equipe técnica, o Núcleo até 2016 dispunha de 01 coordenação, 01 assistente social, 09 tradutores-intérpretes de Libras, 06 transcritores do sistema Braille e 01 administrativo, o que possibilita trabalhar a dimensão social e educacional, mas não permite uma interface mais ampla com outras dimensões dos saberes e com as próprias políticas públicas e neste caso particular a produção de tecnologia assistiva.

A carência de tecnologia assistiva implica na não efetivação da proposta inclusiva e desconsidera alguns dos objetivos propostos pela universidade no ato de adesão do programa Incluir e que se referem a: criar condições físicas e tecnológicas para possibilitar a independência das pessoas com deficiência no desempenho de suas tarefas na universidade; ofertar tecnologia assistiva e design inclusivo, além da construção de equipamentos para pessoas com deficiência em parceria com o curso de Design, fortalecendo assim a intenção de manter a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão dentro da Ufma e assegurando uma permanência com êxito de aprendizagem e protagonismo social das pessoas com deficiência.

5 | CONCLUSÃO

Esse estudo mostrou-se de grande relevância para a compreensão de como a tecnologia assistiva contribui para a permanência de pessoas com deficiência na UFMA, destacando aspectos positivos e outros mais delicados, os quais precisam ser reavaliados pela universidade a fim de assegurar uma permanência exitosa por parte dos estudantes público alvo da educação especial.

Conclui-se que apesar dos avanços conquistados e dos serviços existentes no Núcleo, bem como a sua disseminação entre os alunos com deficiência, é necessária ainda a superação de muitas barreiras, e neste caso específico é indispensável uma maior diversificação e ampliação dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis, pois assim como as barreiras atitudinais e arquitetônicas implicam na formação de outras barreiras, a ausência de tecnologia assistiva representa a negação da participação ativa das pessoas com deficiência no contexto universitário, gera impedimento no acesso a uma vida acadêmica independente e suprime o direito ao conhecimento.

A tecnologia assistiva permite o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de pessoas com deficiência, trazendo consistência ao processo formativo e valorizando a diversidade humana, bem como fortalecendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Ufma.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013**. Brasília, DF, 2013.

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

BRASIL. Presidência da República. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília, DF: Corde, 2009.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CIIIE, 2002. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

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

SANTANA, C. L.; SANTOS, A. R.; PEREIRA, A. G. S. S. Inclusão escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Sergipe. **Anais...** Sergipe: Universidade Tiradentes, 2012. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-345-355.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, C. S. S. **Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do Programa INCLUIR na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010)**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA**. São Luís: UFMA, 2010.

LÍNGUA DE SINAIS E IMPLANTE COCLEAR: O PONTO DE VISTA DE PESQUISADORES

Ana Claudia Tenor

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. Mestre em Fonoaudiologia: Clínica Fonoaudiológica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP campus de Marília. anatenor@yahoo.com.br

RESUMO : A educação de surdos e a concepção de surdez é um tema que vem sendo debatido ao longo dos anos. O objetivo deste estudo foi analisar o que os pesquisadores apontam a respeito do ensino de língua de sinais para o aluno surdo com implante coclear. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e os descritores utilizados foram: língua de sinais e implante coclear; surdez e família. Os estudos consideram que o ensino de língua de sinais não interfere de forma negativa no desenvolvimento auditivo e de linguagem de crianças surdas que fazem uso de implante coclear. Um problema evidenciado é a aquisição tardia de linguagem em crianças surdas filhas de pais ouvintes e o impacto da privação linguística para o desenvolvimento dessas crianças. Sendo assim, as famílias e professores deveriam ser orientados a respeito da importância de se ofertar uma educação

bilíngue a essas crianças, de forma a garantir o uso competente de uma língua, possibilitando assim o desenvolvimento de linguagem e a aprendizagem.

PALAVRAS- CHAVE: Língua de Sinais; Aluno Surdo; Implante Coclear.

ABSTRACT: The education of deaf people and the concept of deafness is a topic that has been debated over the years. The objective of this study was to analyze what the researchers point out regarding teaching sign language to the deaf student with cochlear implant. Data collection was performed through bibliographic research and the following used descriptors: sign language and cochlear implant; deafness and family. The studies consider that teaching sign language does not interfere negatively with the auditory and language development of deaf children who use cochlear implants. An obvious problem is the late acquisition of language by deaf children from hearing parents and the impact of language deprivation on their development. Therefore, families and teachers should be guided by the importance of offering them bilingual education, in order to guarantee the competent use of a language, thus enabling language development and learning.

KEYWORDS: Sign Language; Deaf Student; Cochlear implant.

1 | INTRODUÇÃO

A educação de surdos e a concepção de surdez é um tema que vem sendo debatido ao longo dos anos entre os pesquisadores. Skliar (1997) apontou duas visões existentes, a clínico-terapêutica e a socioantropológica. A primeira considera a surdez como uma doença que necessita ser tratada e curada, a segunda advoga que a surdez deve ser vista como uma diferença a ser respeitada. Nesta concepção, o surdo é visto como pertencente a uma comunidade minoritária, que compartilha a mesma língua, a língua de sinais, além de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Ao discorrer sobre os profissionais que advogam a visão clínico- terapêutica, Claudio, Guarinello e Schelp (2016) destacaram que os mesmos não aceitam a língua de sinais, percebendo-a como um empecilho para o desenvolvimento da fala oralizada. Segundo esta perspectiva, os sujeitos surdos são posicionados em desvantagem em relação aos ouvintes, observando-se uma busca pela normalização, por meio do uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou o Implante Coclear, para que assim o surdo possa ouvir e integrar-se a sociedade ouvinte.

Diante das divergências entre as concepções adotadas por profissionais da área da surdez e as orientações que são oferecidas para as famílias, percebe-se que isso pode gerar incertezas quanto aos métodos de ensino a ser ofertado para crianças surdas. Com o advento da tecnologia assistiva, como o implante coclear, intensificaram-se as dúvidas e discussões.

Os avanços da tecnologia em relação à percepção do som para pessoas surdas têm sido objeto de muita polêmica. Os implantes cocleares são dispositivos eletrônicos biomédicos de alta tecnologia, desenvolvidos para realizar a função das células ciliadas da cóclea que estão danificadas ou ausentes, e proporcionar a estimulação elétrica das fibras do nervo auditivo remanescentes. É importante ressaltar que tal procedimento, apesar de prover a sensação da audição à criança surda com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala, não deve ser visto como um processo de cura da surdez (COSTA; BEVILACQUA; AMANTINI, 2005; KELMAN, 2010; COSTA; KELMAN; GOÉS, 2015).

Cabe acrescentar que o implante coclear não funciona de maneira igualmente eficaz para todos. Com a ajuda desse dispositivo eletrônico, algumas crianças podem interpretar sons suficientemente para lidar com a comunicação na língua falada. Contudo para outras, ele não funciona tão bem, pois depende de diversos fatores, tais como: a capacidade de memória auditiva, adequada estimulação no ambiente familiar, intervenção fonoaudiológica precoce, entre outros (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2005; MORET et al. 2006; RESEGUI- COPPI, 2008; YAMANAKA et al. 2010; SVARTHOLM; MOURA, 2011).

Os estudos apontaram que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, que por desconhecerem a surdez e as suas consequências para o desenvolvimento da linguagem, tendem a se posicionar contra o ensino de Libras e a optar pelo ensino

da língua oral (GOLDFELD, 2001; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; NEGRELLI; MARCON, 2006).

Tenor e Deliberato (2016) conduziram entrevistas com pais de crianças surdas e observaram que em virtude da falta de informações e esclarecimentos a respeito das especificidades linguísticas dos filhos surdos, os pais demonstraram desconhecimento a respeito da língua de sinais e se posicionaram contra o ensino de Libras ao filho surdo. As autoras constataram ainda que os pais traziam a expectativa de que apenas com o uso da tecnologia assistiva, no caso o implante coclear, seria possível o desenvolvimento da fala do filho surdo, atribuindo então à comunicação oral o aspecto mais importante para o desenvolvimento; no entanto, pouco se envolviam com as questões escolares, o que poderia ajudar a criança na apropriação do conhecimento.

A literatura evidenciou que um grupo de pesquisadores têm analisado os benefícios do implante coclear quanto ao desenvolvimento linguístico e acadêmico da criança surda implantada e advogam o ensino da língua de sinais, além da reabilitação auditiva e oral (KELMAN, 2015; NASCIMENTO; LIMA, 2015).

Nessa perspectiva, Valadao et al. (2012) consideraram a importância de se garantir a criança surda o uso competente de uma língua que possibilite o estabelecimento de uma identidade e de uma comunicação efetiva com o outro, evitando privações no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem e conseqüentemente déficits psicológicos, sociais, emocionais e educacionais.

Ao discutir sobre a educação de surdos, Tartucci (2015) acredita que a língua de sinais deve ser assumida como língua dos surdos e a primeira a ser adquirida. A autora considera que a partir dela pode se dar a aquisição da língua majoritária, como segunda língua. Dessa forma, o surdo, ao se tornar bilíngüe, adquirindo precocemente a língua de sinais, como as crianças ouvintes aprendem a falar, poderá ter seu desenvolvimento cognitivo e linguístico compatível com sua real capacidade.

Como se percebe a discussão sobre o tema implante coclear e o ensino de língua de sinais precisa ser aprofundada entre os pais e os profissionais da área da surdez.

O objetivo deste estudo é analisar o que as pesquisas apontam a respeito do ensino de língua de sinais para o aluno surdo com implante coclear.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um recorte do trabalho de conclusão do curso de especialização em Libras e Educação para surdos, intitulado “O aluno surdo com implante coclear: aspectos linguísticos e educacionais” elaborado por Tenor (2017).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e algumas perguntas orientaram a revisão: o que a literatura apresenta a respeito do ensino de língua de sinais para criança surda usuária de implante coclear? Qual a opinião das famílias ouvintes a respeito do ensino de língua de sinais para os filhos surdos? Foram objetos de análise a produção

bibliográfica de documentos legais, artigos científicos disponíveis em bancos de dados eletrônicos, livros, e teses publicadas no período de 1997 a 2017. A opção pelos últimos 20 anos ocorreu porque representa um período amplo e atual para a análise da produção científica acerca da temática pesquisada.

As fontes de dados para as buscas foram constituídas pelas bases Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Literatura Latino Americana e Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e google acadêmico. As buscas foram realizadas on-line, no mês de janeiro de 2017 e os descritores utilizados foram: língua de sinais e implante coclear, surdez e família.

O levantamento incorporou ao estudo artigos que abordavam em seu resumo, temas ligados à educação de criança surda, implante coclear e o posicionamento das famílias frente ao ensino de Libras.

A seleção de livros, documentos legais e teses foi feita a partir de referências bibliográficas que já haviam sido previamente utilizadas pela autora ou encontradas nos artigos acima citados.

Foram encontrados 27 trabalhos, sendo 15 artigos científicos, 7 capítulos de livros, um livro, duas teses e dois documentos legais.

A análise do material selecionado permitiu obter informações quanto aos resultados dos estudos e as considerações dos autores.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação de surdos é um tema polêmico desde os seus primórdios. As comunidades surdas, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem dessas pessoas debatem a importância de se ofertar uma educação bilíngue para surdos desde a educação infantil.

Streichen et al. (2017) evidenciaram que as propostas de educação inclusiva do MEC divergem muito em relação às propostas e aos desejos da comunidade surda. Os autores apontaram que escola bilíngue, atualmente, tem sido o principal motivo dos movimentos e das lutas do povo surdo. Essa escola constitui-se no espaço onde a cultura linguística do surdo será respeitada e a base das estratégias metodológicas será a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Tartuci (2015) acrescentou que o bilinguismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Nesta perspectiva ao valorizar e tornar acessível o uso da língua materna, essa vivência possibilitará ao sujeito surdo a construção de uma auto-imagem positiva, e ao mesmo tempo, que se desenvolva cognitivamente e linguisticamente, o que trará repercussões importantes em sua formação como pessoa.

Apesar das discussões em torno das necessidades educacionais de alunos surdos e dos documentos oficiais- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e Decreto

nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que norteiam o atendimento escolar do aluno surdo com atenção à educação bilíngue, os trabalhos desenvolvidos com crianças surdas usuárias de implante coclear, evidenciaram que a maioria tem como foco os processos de aquisição da língua oral. Um grupo de pesquisadores constatou que mesmo expondo essas crianças à língua oral e a acompanhamento terapêutico, por longo período, muitas não alcançam o desenvolvimento linguístico na língua oral de forma satisfatória (FORTUNATO et al. 2009; STUCHI et al., 2007).

Bellotti (2014) acrescentou que a falta de suporte linguístico, seja oral ou por sinais, acarreta dificuldades para a aquisição da escrita. Neste sentido, apenas o implante coclear e a exposição à linguagem oral não garantem a aquisição da escrita, pois a linguagem oral não depende apenas da audição, mas também das interações sociais estabelecidas com seus pares.

No que diz respeito à educação de crianças surdas, o bilinguismo possibilita a formação de seus primeiros conceitos bem como codificar o que lê na língua majoritária por intermédio da língua de sinais (KELMAN, 2015). Sendo assim as crianças com implante coclear não devem ser consideradas como ouvintes e precisam da língua de sinais para todas as situações da vida em que, apesar do implante coclear, a sua audição pode não bastar (SVARTHOLM; MOURA, 2011).

Atualmente, a maioria das crianças surdas com implante coclear não tem a oportunidade de adquirir a língua de sinais desde o nascimento ou ainda na infância. Além disso, permanecem por um período sem acesso à língua oral, pois o “real acesso” aos sons inicia somente após meses ou anos após o nascimento, quando a cirurgia de implante é realizada e o mesmo é ativado (QUADROS et al. 2016).

Apesar da privação linguística que algumas crianças surdas com implante coclear podem sofrer, os estudos evidenciaram objeções ao ensino da língua de sinais, o qual é considerado como sendo negativo para essa população, alegando-se que a língua de sinais não seria ideal para o desenvolvimento auditivo e linguístico dessas crianças. No entanto, as crianças usuárias desse dispositivo, e inseridas em um ambiente bilíngue podem se beneficiar, além de a inserção da língua de sinais não interferir de forma negativa no desenvolvimento auditivo e linguístico (KELMAN et al. 2011; KELMAN, 2015; SVARTHOLM, 2014).

Diante das discussões a respeito da privação linguística e o seu impacto para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo, os pesquisadores consideraram a necessidade de expor a criança surda usuária de implante coclear à língua de sinais, além da reabilitação auditiva e oral (KELMAN, 2015; NASCIMENTO; LIMA, 2015).

Percebe-se então que as crianças surdas com implante coclear não devem ser consideradas como ouvintes, pois apesar de passarem a ouvir continuam se favorecendo do canal visual. Quadros et al. (2016) investigaram o desenvolvimento bilíngue bimodal de crianças surdas com implante coclear, expostas a duas línguas de modalidades diferentes, a Libras e o português. As autoras evidenciaram que crianças surdas com implante coclear, filhas de pais ouvintes, mesmo com acesso restrito à

Libras e tendo mais acesso à língua oral, apresentaram melhor desempenho nos testes em Libras. Os resultados do estudo evidenciaram que a experiência linguística visual para essas crianças permanece ativa e é um caminho “natural” para a aquisição de linguagem de forma rápida e efetiva.

Dessa forma, cabe aos profissionais que atuam na área da surdez serem mediadores neste processo, visando ao que é melhor para cada indivíduo, estando atentos ao seu desenvolvimento, as suas necessidades e potencialidades e tendo sensibilidade e flexibilidade para saber o que deve ser priorizado em cada momento (VALADAO, et al. 2012).

A partir das pesquisas analisadas foi possível perceber que apesar do uso da tecnologia assistiva, como o implante coclear, algumas crianças surdas não desenvolvem a língua oral de forma satisfatória. Dessa forma o ensino da língua de sinais poderia beneficiar essas crianças no processo de inclusão e escolarização.

4 | CONCLUSÕES

A educação de surdos traz desafios com resultados nem sempre satisfatórios, do ponto de vista acadêmico. Um dos problemas evidenciados é que a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes e, portanto o acesso à língua de sinais ocorre tardiamente e como consequência, passam por um período de privação linguística, o que acarreta dificuldades nas relações dialógicas, interacionais e no processo de desenvolvimento.

Tratando-se de alunos surdos com implante coclear a situação torna-se ainda mais complexa, pois essa tecnologia não garante o desenvolvimento da língua oral e os estudos apontam que os pais tendem a se posicionar contra o ensino de Libras ao filho surdo implantado, por acreditarem que pode interferir de forma negativa no desenvolvimento auditivo e de linguagem.

A ideia de que o implante coclear e o ensino de Libras são incompatíveis vem perdendo força e os estudos aqui analisados apontaram que o uso do implante coclear associado ao ensino de língua de sinais pode ser benéfico à criança surda, uma vez que a mesma pode aprender a LS como primeira língua e a língua oficial do seu país como segunda língua.

Os pais adotam suas concepções de surdez conforme as informações e atitudes dos profissionais da área, que influenciam a tomada de decisões da família e o futuro da criança. Sendo assim, é importante que esses profissionais ampliem sua visão sobre a surdez e esclareçam as famílias e professores sobre a importância de se ofertar uma educação bilíngue a essas crianças desde a educação infantil, de forma a garantir o uso competente de uma língua, possibilitando o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, evitando assim prejuízos em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BELLOTTI, A.C. **Implante Coclear: um estudo da escrita na escola**. Araraquara, 2014. 123 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: _____; MORET, A.L.M. (Org.). **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 179-201.
- BRASIL. Decreto- Lei nº 5626, 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 dez 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5625.htm>. Acesso em: 04 jan.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, 25 abr. 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis?2002?L10.436.htm>. Acesso em 04 jan.2017.
- CLAUDIO, D.P.; GUARINELLO, A.C.; SCHELP, P.P. Tramas dialógicas nos discursos sobre os surdos e a surdez. In: ROCHA, L.R.M.; OLIVEIRA, J.P.; REIS, M.R. (Org.). **Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-47.
- COSTA, O.A.; BEVILACQUA, M.C.; AMANTINI, R.C.B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, M.C.; MORTARI, A.L. (Org.). **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 123-138.
- COSTA, J.P.; KELMAN, C.A.; GÓES, A.R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 325-338, 2015.
- FORTUNATO, C.; BEVILACQUA, M.; COSTA, M. Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 662-672, 2009.
- GOLDFELD, M. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. In: _____. (Org.). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 85-112.
- KELMAN, C.A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 33-49, 2010.
- _____. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, D.F., v, 17, n. 3, p. 349-365, 2011.
- _____. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. **Ensino Em Re- Vista**, v. 22, n. 1, p. 13- 24, 2015.
- MORET, A.L.M. et al. Orientação e aconselhamento familiar na terapia fonoaudiológica de crianças com necessidades especiais. In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. (Org). **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 277- 287.
- MOURA, M.C.; LODI, A.C.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O.C. (Org). **Tratado de Fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Tecmed, v. 1, 2005, p. 341- 364.
- NASCIMENTO, L.C.R.; LIMA, C.C.S. Libras e implante coclear: contradição ou complementariedade? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 142-172, 2015.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

QUADROS, R.M. et al. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Rev. bras. Linguitc. Apl**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p.1-24, 2016.

RESSEGUI- COPPI, M. **Desenvolvendo as habilidades auditivas em crianças usuárias de implante coclear: estratégias terapêuticas**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio- histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagem sócio- antropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.

STREIECHEN, E.M. et al. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Maringá**, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2017.

STUCHI, R. et al. Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso de implante coclear. **Pró- Fono R. ATUAL. Cient.**, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2007.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de Surdos- e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Educação Especial, n. 2, p.35-50, 2014.

_____.; MOURA, M.C. O bilinguismo sob o ponto de vista de Kristina Svartholm- Suécia. In: MOURA, M.C.; CAMPOS, S.R.; VERGAMINI, S.A.A. (Org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011, p. 147-155.

TARTUCI, D. A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 47-66, 2015.

TENOR, A.C.; DELIBERATO, D. Comunicação da criança surda na perspectiva da família e professores. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2016.

_____. **O aluno surdo com implante coclear: aspectos linguísticos e educacionais** 2017. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso de (Pós Graduação em Libras e Educação Para Surdos) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Botucatu, 2017.

VALADAO, M.N. et al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-100, 2012.

YAMANAKA, D.A.R. et al. Implante coclear em crianças: a visão dos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 465-473, 2010.

EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fábio Soares da Costa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Janete de Páscoa Rodrigues

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Ana Carolina Brandão Verissimo

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Andreia Mendes dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

RESUMO: A educação somática, como conjunto de técnicas corporais e processo relacional que tangencia nossa biologia, consciência e o meio ambiente, pode ser desenvolvida no ambiente escolar com fins pedagógicos e conseguir constituir-se como meio de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física na escola? Essa problemática levou-nos a objetivar o desenvolvimento de reflexões sobre algumas experiências/pesquisas de educação somática no Brasil com o intuito de iniciar uma discussão epistemológica para novas propostas curriculares de educação física escolar que envolvam os princípios dessa educação. Esta é uma pesquisa exploratória e bibliográfica que apresenta a educação somática como possibilidade curricular para a educação física na escola e que, sobretudo,

propõe a inclusão como diretriz fundamental para o seu desenvolvimento. Depreendemos dessas reflexões que a adoção de práticas pedagógicas na educação física escolar que levem em conta os conceitos e princípios comuns da educação somática, assim como os pilares de sua execução como atividade educacional pode contribuir para a inclusão das diferenças de forma, comportamento e aptidão física nessas aulas. O foco na ampliação do sentir, do perceber e do agir, com ressignificações do paradigma fundamentado na apresentação de soluções, para outra abordagem que privilegie questionamentos e alternativas, parece-nos importante consideração curricular que pode promover maior inclusão das diferenças nas aulas de educação física escolar. Assim, concluímos que a educação somática promove algo essencial na educação inclusiva: todos os alunos devem ter a oportunidade de aprender segundo a sua capacidade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Física. Educação Somática. Inclusão.

INTRODUÇÃO

As aulas de educação física escolar são objeto de intensa discussão em nossos dias. Sua base constituída pelos campos da educação e saúde tem sido plataforma de

inúmeras pesquisas interdisciplinares e das duas áreas. Aqui, continuamos uma discussão já iniciada por alguns pesquisadores e de necessária perspectiva dialética.

A educação física escolar (EFE) é uma disciplina curricular obrigatória no ensino básico brasileiro que objetiva, sobretudo, a democratização, a humanização e a diversificação da prática pedagógica da área, de modo a ampliar essas possibilidades aos estudantes, desde a perspectiva biológica até o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais. A disciplina possui objetivos, conteúdos e critérios de avaliação específicos, sendo desenvolvida, atualmente, com base na construção de habilidades corporais a partir de vivências em atividades culturais, jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças. Atualmente, a EFE tem seu currículo orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas orientações curriculares que cada estado da federação vem construindo. Suas finalidades convergem para o lazer, a construção de conhecimentos com e a partir do corpo, a expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, 1998)

Neste contexto, corpo e movimento, a partir da sua centralidade na contemporaneidade, possuem importantes relações com as discussões sobre educação inclusiva. Assim, as práticas pedagógicas da EFE, influenciadas por aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais, assumem protagonismo singular, principalmente quando relacionadas às necessidades de que todos os estudantes participem ativamente dessas aulas. É deste entendimento que acreditamos demasiado importante investigar como educação somática, inserida ao currículo da EFE, com fins pedagógicos, pode constituir-se como meio de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física na escola.

Discutir as relações que envolvem a inclusão nas aulas de EFE tornou-se interesse de reflexão a partir de uma visão curiosa, porém não conclusiva, ao observarmos que, na prática, o currículo escolar do ensino básico brasileiro é desenvolvido de maneira excludente, voltado para o desenvolvimento de técnicas esportivas, como ginástica formativa e manifestações expressivas, e que, em menor grau, consideram o corpo como somático¹, *locus* de compreensão, subjetivação e promoção de saúde. Desta forma, também refletíamos sobre, que promoções relacionadas à saúde geral a Educação Somática (ES)², como um conjunto de técnicas, abordagens pedagógicas e discussões, poderia produzir em jovens escolares de educação básica.

Em uma abordagem teórica inicial, através de busca exploratória documental da construção do estado do conhecimento até 2016, identificamos a ausência de estudos e publicações acadêmicas, em repositórios científicos nacionais de referência, que tenham desenvolvido atividades de ES durante as aulas de educação física na escola. Este é um dos alicerces que justificam esta pesquisa.

Podemos compreender a ES, em concordância ao que Miller (2012, p. 13)

1 Corpo somático é o corpo sensível, pensante, subjetivante.

2 Para Débora Pereira Bolsanello (2011, p. 306) Educação Somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.

entende, pois para a autora; “a educação somática consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que o direciona para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional”.

Por outro lado, estas reflexões também se justificam pela intensidade com que os conceitos, significações e emergências entre corpo e inclusão circulam no ambiente escolar, durante as aulas e no cotidiano em que a educação física está inserida, pois considera a necessidade de repensar as mediações pedagógicas da educação física na escola para além dos aspectos biológicos, socioculturais e ambientais. É uma pesquisa que pressupõe mediações que privilegiem o soma, o “Eu, o ser corporal” (HANNA, 1972, p.78). Assim, possui o intuito de identificar com a ES, enquanto conjunto de procedimentos pedagógicos pode tornar-se constituinte inclusivo na escola.

Neste sentido, e a partir da premente necessidade de propor um conjunto de mediações pedagógicas como componente curricular da EFE de maneira a potencializar o processo de inclusão de todos os estudantes nas aulas de EFE, ressignificar, positivamente, as relações desses escolares com o seu próprio corpo, como soma, definimos como problema nuclear desta pesquisa o seguinte questionamento: Que características e princípios da Educação Somática podem contribuir para o processo de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física na escola?

A exploração teórico-metodológica para responder a este questionamento se dá pela necessidade de investigar essas novas possibilidades, pois as contribuições, complementos e transformações próprios do campo educacional acontecem nesses entremeios. Por isso é importante investigar esses novos processos interdisciplinares.

A educação não pode mais ser desenvolvida a partir do estilo de pensamento (FLECK, 2010) dualizado, dicotômico e fragmentado da modernidade. O corpo pensa e pensamos com o corpo em simbiose, mutualidade, em uma perspectiva monista e holística. A educação, enquanto processo deve considerar cada vez mais estilos de pensamento não modais que se propõem, como aqui, para a educação e a educação física.

OBJETIVOS

Esta investigação objetiva discutir a constituição de novas possibilidades de educar pelo movimento, incluindo todos os estudantes nessas vivências educacionais, ao inserir novos dispositivos teórico-práticos próprio da ES, apresentando como a Educação Somática contribui nesse processo inclusivo como um conjunto de atividades físicas, mediação pedagógica, vivência corporal de auto percepção do soma e no currículo escolar da educação básica.

O desenho teórico-metodológico foi sendo construído a partir de algumas questões norteadoras que passaram a orientar o planejamento de nossa investigação. Pela

necessidade de explorá-las, assim passamos a nos questionar: Como é desenvolvido o currículo escolar de educação física na educação básica? Como a ES pode ser inserida nas aulas de EFE? As intervenções da ES voltadas para o *self* corporal e que promovam a potencialização de um corpo mais sensível, vibracional, subjetivante e saudável podem constituir-se como meio significativo de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física nas aulas de EFE?

Para além desses direcionamentos de pesquisa, acreditamos que as mediações pedagógicas da ES melhoram os níveis de aptidão física relacionados à saúde, a qualidade de vida e contribuem para a inclusão das diferenças na escola.

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A educação física, em âmbito escolar, é uma disciplina ou conjunto de práticas pedagógicas, de história relativamente recente, pois remonta ao início do século passado, e que, apesar de outras incursões escolares relacionadas à ginástica e à dança, realizadas desde 1851, somente em 1929 foi introduzida como componente curricular em algumas escolas brasileiras. Intimamente ligada às políticas educacionais implementadas no país, a EFE, desde seu início histórico, teve como fundamentos o higienismo e a profilaxia da saúde. Por isso, nosso interesse. (SOUSA, 2015)

Tais características, aparentemente secundárias nas aulas de hoje, sempre ocuparam lugar cativo dentro das defesas da disciplina, ora com maior tenacidade, ora com maior desconfiança. Todavia, por esta razão, a de sempre estar presente nos fundamentos da disciplina dentro da escola. Neste sentido, resolvemos explorar as suas relações no ensino básico, a partir de pesquisas empíricas e reflexões teóricas estimuladas em bibliografia específica do campo de estudo.

Quando relacionamos educação física, escola e processos inclusivos percebemos que a relevância da discussão se encontra nas possibilidades de problematização de um estilo de pensamento teórico-metodológico, instaurado e vigente, tendo como perspectiva a oportunidade de novas possibilidades de se educar. As aulas de EFE correspondem a um fenômeno moderno em construção e a uma dinâmica ressignificação. Portanto, exercitar novas formas de pensar, a partir das contribuições dadas e em desenvolvimento, por correntes epistemológicas do campo da educação física é salutar e necessário, fortalecem nossa pesquisa e contribui para o desenvolvimento da ciência, do campo ou disciplina educação física, no âmbito escolar.

A educação física tem fortes, sólidas e fundamentadas relações com a área de conhecimento da Educação, em que se classifica dentro do Colégio das Humanidades e da grande área Ciências Humanas (CAPES, 2014). Esta assertiva se deve ao fato de que a educação física é um componente pedagógico desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, promulgada em 1961, até a mais recente, em

vigor desde 1996, quando passou a ser considerada componente curricular obrigatório em toda a educação básica. (BRASIL, 1996)

Pensamos que a educação física é um elemento essencial para o desenvolvimento humano e social, a partir de uma perspectiva de educação continuada que promove melhorias no conhecimento corporal e nos domínios cognitivo, afetivo e motor de crianças, jovens, adultos e idosos. É um conjunto de atividades complexo, pois demanda aplicação do conhecimento científico do corpo e movimento humano, princípios, valores, atitudes, além de compreensão comportamental e sociocultural daqueles envolvidos no desenvolvimento de suas atividades planejadas e estruturadas. Contudo, nossa atenção está direcionada em uma de suas possibilidades, a educação física escolar, em sua potência como mediação pedagógica de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física.

Para Oliveira, Sartori e Laurindo (2014, p. 17, grifos nossos), a educação física escolar:

É o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica caracterizado pelo ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre, o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, **inclusão**, **diversidade**, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida.

Estas considerações sobre a definição de EFE se coadunam com o perfil das orientações para o desenvolvimento da disciplina a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, desenvolvidos para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

Na escola deste início de século, percebemos que a educação física se desenvolve para a formação dos estudantes, principalmente quanto aos aspectos da aquisição de competências motoras e de um hábito de vida ativo, integrado à contextualização de conhecimentos gerais, sobretudo quanto às questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e ambientais.

Sendo uma disciplina escolar que se diferencia das demais por sua forma vivencial em meio às práticas corporais, a EFE se organiza para proporcionar uma formação integral dos estudantes a partir de alguns objetivos, que para Oliveira, Sartori e Laurindo (2014, p. 18) são:

Proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos relacionados ao movimento corporal; Proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades motoras que proverão o indivíduo de capacidade e autonomia que lhe permita escolher ou organizar a própria atividade física; Estimular hábitos favoráveis à adoção de um estilo de vida ativo e saudável; Promover a formação de uma cultura esportiva e de lazer; Estimular a participação efetiva da comunidade escolar, em especial a família; Discutir questões relacionadas à sustentabilidade ambiental; Relacionar conhecimentos sobre aspectos socioculturais, políticos e econômicos; Promover a harmonia interdisciplinar com outras áreas do conhecimento; Estimular a autonomia e o protagonismo social; Conhecer e aplicar as novas tecnologias à Educação

O caráter psicomotor e sociocultural da educação física a torna necessária no ambiente educacional básico, no entanto, sua consolidação dentro da escola é um contínuo processo que tem se destacado por uma trajetória de discussões, contradições e ressignificações, que possui ancoradouros importantes, a saber, sob pena de não percebermos o real valor que a disciplina possui no desenvolvimento geral de escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN - Resolução N.º. 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010), além de definir uma proposta de educação básica, em seu art. 14, referenda as atividades físicas corporais como base de conhecimento, indispensáveis ao exercício da cidadania, respeitando-se o desenvolvimento integral do cidadão em seus aspectos orgânico e sequencial, reforçando a disciplina como componente curricular obrigatório da educação básica.

Neste contexto, percebemos que a EFE, enquanto complexo de atividades corporais, sociais, culturais e cognitivas, proporciona o estímulo ao raciocínio, vivência de conflitos, experiências práticas do cotidiano, concentração e participação, prazer no aprendizado e incorporação de hábitos saudáveis. Por isso, corroboramos com Vilarta e Boccaletto (2008) que pensam a escola como, um importante espaço para desenvolver aspectos educacionais de prevenção e agravo de doenças de crianças e adolescentes, no crescimento e desenvolvimento para uma vida com qualidade. Um lugar para a construção do conhecimento e da autonomia para uma vida saudável.

Como componente curricular obrigatório da educação básica, a EFE é amparada pela Lei 9394/96 que a concebe como integrada à proposta da escola, sua realidade local e com carga horária flexível, a partir desta integração de singularidades. Como vívidos na função docente em EFE, percebemos que a corporeidade é uma das mais intensas ligações que temos com o mundo. As atividades físicas, expressivas, esportivas e as vivências criativas de prazer e aprendizagem, por meio do corpo, fazem da educação física um conjunto de experiências essenciais para o contexto formativo e pedagógico na escola.

Uma das discussões epistemológicas mais acaloradas na EFE dá-se por seu currículo. E aqui não temos o objetivo de desenvolvê-la, mas apenas de recortá-la e realizar uma imersão no que se refere às questões de saúde e qualidade de vida, pois o exercício exploratório das diferentes abordagens e tendências pedagógicas da EFE requer esta delimitação. O currículo escolar da educação física é abrangente, pois o desenvolvimento de diversas competências nos escolares, assim o exige. Envolve o esporte, os jogos e brincadeiras, a ginástica, a dança, as lutas e a saúde (OLIVEIRA; SARTORI; LAURINDO, 2014; BRASIL, 1998).

Quanto às relações que uma educação inclusiva tem com as aulas de educação física na escola, percebemos que este componente ocupa lugar em todas as

tendências e abordagens pedagógicas, com especificidades em cada uma delas, como se observa nos estudos de Heraldo Simões Ferreira (2011) e como defendem Oliveira, Sartori e Laurindo (2014) ao indicar que a EFE facilita o entendimento dos atributos e significados corporais, promove a reflexão sobre os movimentos corporais, seus limites e possibilidades, assim como, desenvolvem experiências positivas que geram habilidades, atitudes e hábitos voltados para um estilo de vida ativo, reduz as condições para o desenvolvimento de doenças e discutem temas relacionados a uma alimentação saudável, ao uso de álcool e drogas, violência, higiene e sexualidade.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A escola, enquanto *locus* de cuidado de todos, devemos perceber o desenvolvimento de uma EFE através da construção de conhecimentos e saberes interdisciplinar. É a construção de uma cultura escolar que considera a inclusão como constituinte importante do seu desenvolvimento, alicerçada pelas aulas de educação física, que vemos como potência de discussão neste cenário de pesquisa.

Uma exploração teórica sobre as tendências e abordagens pedagógicas da EFE nos fez entender que, em maior ou menor grau, todas as vertentes epistemológicas têm na inclusão, seja como meio, seja como fim, um escopo de prática. Assim, o desenvolvimento de atividades motoras que envolvam todos os estudantes, em conjunto, são características transdisciplinares encontradas em todas as abordagens. Todavia, isso não nos convence ser suficiente.

Neste contexto, observamos que atividades físicas dentro e fora da escola são necessárias. O monopólio da esportivização nas aulas deve ser repensado, pois as atividades esportivas estão se tornando um fim em si mesmo, além disto, os menos aptos estão abandonando as aulas na escola. O prazer durante as aulas é essencial, e pode estar sempre em meio ao desenvolvimento de qualidades físicas como a flexibilidade, a força, a resistência e a coordenação. Nas aulas de EFE, temas relacionados à necessidade de incluir diferenças devem ser abordados a partir diferentes aspectos: biomédico, social, sensível e crítico, pois um individual crítico, emancipado, com consciência corporal e saúde é o caminho para uma EFE que privilegie o sujeito integral.

O conhecimento sobre o corpo e o movimento, a diversidade de vivências e experiências proporcionadas pelas aulas de educação física, suas sociabilidades, afetos constituídos no desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas, são aspectos que nos remetem a uma contribuição significativa com a prevenção e a promoção da saúde e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de vida dos escolares.

Muitos questionamentos ainda devem ser amadurecidos, como a questão das relações entre saúde e estética como disciplina de corpo, as desigualdades socioeconômicas, a nutrição, o lazer, a educação como componentes do estado de

saúde e, sobretudo a necessidade de inclusão das diferenças em todas as atividades da disciplina. A imersão na cultura corporal do movimento e a atenção às dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, relacionadas à saúde já se apresentam como um caminho fortuito para a melhoria na qualidade de vida dos estudantes, no entanto, isso não pode estar dissociado da capacidade que o aluno pode desenvolver, além de interferir em sua própria realidade social.

Neste contexto, o espaço/tempo em que se desenvolve a EFE possui suas limitações, assim como, as demais disciplinas. Não obstante, a abordagem de temas correlatos e um planejamento, que consiga inserir nas aulas, práticas e conteúdos referentes à promoção e aquisição de saúde são prementes. Por isso, entendemos que o desenvolvimento de atividades escolares que privilegiem as orientações dos PCN e suas orientações voltadas para a inclusão, são alternativas satisfatórias, para a promoção da saúde e da qualidade de vida de todos os alunos, sob a égide da educação física como determinante social importante desse processo, entretanto isso não é o suficiente.

A EFE é em si, uma poderosa rede de sentidos e significados. É um ambiente frutífero por suas possibilidades e complexidade, por sua potente capacidade de gerar a produção de novos saberes, inclusive sobre como incluir. Daí sua potência: a de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a necessidade de incluir as diferenças de forma corporal e aptidão física, promovendo reflexões sobre valores éticos e morais, sobre seu corpo e suas sensações, limites e possibilidades, assim, em perspectiva preventiva e, ao mesmo tempo de ampliar e manter o estado de saúde dos educandos, por suas vivências corporais, dinamismo e atividades físicas planejadas, entendendo-o como sujeito integral, com autonomia para realizar as atividades corporais na vida cotidiana.

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DE INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS

O sentido para escolher a Educação Somática como conjunto complexo de atividades corpóreas importantes e significativas para a inclusão das diferenças na escola, com ressignificações positivas sobre as representações simbólicas dos corpos e a saúde desses escolares, é tributário de reflexões acadêmicas ao longo de nossa jornada profissional como professor de educação física de escola pública no Piauí e Maranhão.

Nossas vivências, dentro e fora da escola de ensino médio e fundamental, possibilitaram a percepção de que a escola é uma rede de relações. Relações entre sujeitos ativos, caracterizados por suas irrepetibilidades, contudo, imersos em ambiência de reprodutibilidades. A reprodução dos movimentos, dos corpos, dos gestos, dos gostos e a inconsciência de seus constituintes marcam esta contemporaneidade da visão. Nestes dias, olhar, ver e ser visto, se notabilizam pela supremacia em relação aos outros sentidos humanos, sobretudo ao tato, à sensação do corpo que parece

mais estar constantemente anestesiado pelas visualidades. O entorpecimento visual capaz de automatizar nossos modos de agir e movimentar promove a dissociação de importantes experiências de corpo-eu e deste com o mundo e seu corpo social. Para além desses aspectos, percebemos que as visualidades estéticas, normalizadas e que constroem padrões corporais são demasiado excludentes.

Nosso direcionamento epistemológico, para entender a ES é fortemente filiado às práticas, estudos e publicações da Professora Débora Pereira Bolsanello (2016). Profícua estudiosa da ES por longo tempo, disseminadora dos movimentos e experimentações da disciplina e entusiasta da capilaridade necessária que estas técnicas merecem.

Para Bolsanello (2016, p. 20):

A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando a manutenção de sua saúde e o desenvolvimento das faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contraprodutivos.

Esta perspectiva tem origem no termo soma que apresenta o corpo como vívido, total, sistêmico-ambiental, experimentado de dentro, em potente integração com sua existência fenomenológica e biológica. Esse termo originou a Somática, corrente de movimentos conceituada por Thomas Hanna (1986) como ciência relacionada com as artes, constituída por processos de interação sinérgica entre a consciência, a biologia e o ambiente. Por isso, na ES, o soma não se opõe à psique. Essa dualização não é possível naquilo que elegemos para investigar.

A ES desenvolve-se a partir de um estilo de pensamento que considera a indissociabilidade entre linguagem, pensamentos, emoções e as atividades biológicas, neurais, fisiológicas e do movimento. A consciência é uma característica da vida, da autorregulação do corpo e de um complexo holístico integrado. Sua emergência é evidente em nossos dias, nas clínicas fisioterápicas, hospitais, cursos de teatro, dança, como reeducação postural e educação do corpo. Bolsanello (2016, p. 28) diz que “[...] as aplicações do método de ES extrapolam o mundo das artes cênicas e se misturam hoje em clínicas de fisioterapia, consultórios terapêuticos, empresas, centros comunitários e projetos de inclusão social.” Todavia, como possibilidade de EFE ainda não se tem investigado, desta maneira, a análise sob esse contexto é necessária.

Mas, será isso possível de analisar, refletir, cotejar os campos, as disciplinas, os princípios? Vejamos o que diz Mendonça (2007, p. 97, grifos nossos) sobre a ES:

Este campo se situa na intersecção das artes e das ciências que se interessam pelo corpo vivente; pertence aos domínios da saúde (reabilitação, fisioterapia, psicologia, atividade física); do desempenho esportivo (treinamento e competição de ponta); das artes (criação e interpretação); da filosofia (fenomenologia, construtivismo); da **educação** e do **ensino** em geral (bases corporais concretas do **aprendizado**); além disso, está dentro dos domínios dos estudos mais avançados da biomecânica, da meditação, da biologia sistêmica, das ciências cognitivas e das ciências do movimento.

Para a autora, esses tangenciamentos disciplinares expressam a complexidade da ES como novo campo, diversidade de conhecimentos em que as sensações, a cognição, a psicomotricidade, a efetividade e a espiritualidade estão em cambiante relação. É a capacidade de realização de uma leitura fenomenológica do corpo em que o aumento da consciência corporal é o fio condutor.

Bolsanello (2016) reforça esse pensamento quando diz que, na ES as movimentações de percepção e consciência do movimento buscam uma expressão individual autêntica, em que se percebe o abandono do espelho como ferramenta de correção do movimento, como referência externa para um ajuste interno. Por que se assim for desenvolvida, é adestramento. O adestramento não nos importa, pois pensamos a ES assim como Bolsanello (2016) e Miller (2012) pensam; como complexo de percepções e processo de investigação em que todos são capazes a partir de suas diferenças.

Para Miller (2012) o uso da Técnica Klauss Viana³ é um caminho escolar e de investigação, pois seus movimentos não se fecham em si, é um processo de aquisição acumulativa de habilidades corporais. É um processo de investigação porque seus movimentos se constituem como caminhos para a construção de um corpo cênico, seus procedimentos não são cristalizados, nem estanques, mas sim estratégias propulsoras de um corpo transformador. Com a ES, pesquisamos, investigamos, refletimos com o corpo, pois o que se coloca como evidência é a subjetivação corporal.

A ES considera o corpo como múltiplo, natural e heterogêneo, e não procura sua restauração, ao contrário, olha sensivelmente para sua organização, sua educação. Assim, “Para ser educativo e somático, um método deve abordar o movimento do corpo incluindo o ponto de vista subjetivo do aluno. Não se ensinam e nem se aprendem movimentos. Trata-se de distinguir vários níveis de atenção”. (BOLSANELLO, 2016, p. 30)

Neste contexto é que a palavra aprendizagem tem força singular na ES. A organização do sistema nervoso por intermédio do movimento é o que gera aprendizagem, é o que produz a criação de uma imagem de si e do mundo pelo aprendente. Por isso, o que se faz é a criação de um contexto de aprendizagem em que o movimento é o que dá acesso à pessoa holística. A integração funcional entre seus gestos e ações é produzida pelo e com o movimento, ou seja, ao invés de se isolar/fragmentar as partes de nosso corpo, procura-se integrá-las.

É o que Bolsanello (2016, p. 20) reforça:

[...] a Educação Somática é um caminho de empoderamento na medida em que dá um contexto em que a pessoa entra em intimidade consigo própria e pode relacionar-se com os demais ancorado em suas forças e reconhecendo suas fragilidades. Gerda Alexander afirma que não se deve destruir as defesas de um aluno antes de permiti-lo mostrar suas capacidade a se sustentar sobre seus

3 As técnicas corporais e de dança de Klauss Vianna e Angel Vianna fazem parte do conjunto de movimentações usados por diversos educadores somáticos no Brasil.

próprios pés.

Pensamos em comunhão com Bolsanello (2016) e Miller (2012). A relação entre professor e aluno é desenvolvida a partir da apresentação de alternativas por parte do educador e o exercício da escolha por parte do aluno. Os objetivos do educador devem ser pautados na ampliação da auto-organização, auto-cura e auto-conhecimento, transferindo-se o empoderamento do corpo de uma autoridade externa à autoridade interna do aluno.

O educador deve ter o foco na ampliação do sentir, do perceber e do agir. Não deve se concentrar na apresentação de soluções, mas de questionamentos e alternativas. Duas perguntas são essenciais: Como movimentar-me de forma mais confortável? E eficaz? Isso possibilita tomadas de consciência do movimento habitual e a percepção que outras formas de se movimentar são possíveis, ou seja, há uma potencialidade de mudança.

Para Bolsanello (2016, p. 34):

O educador somático tem como matéria de trabalho, o movimento, a atenção e a percepção de seus alunos. Ele intervém no ambiente do aluno, indicando distintas organizações espaciais. O corpo do aluno interage com objetos, com o espaço, o peso, etc. Ele evita interpretar o corpo do aluno através de seus gestos. O educador não age no corpo com o objetivo de acesso a um conteúdo, nem estimular uma catarse.

Esse é o seu limite.

Para entender a ES é preciso entender o raciocínio somático. As movimentações da ES objetivam uma reeducação cenestésica, estimulando os sistemas proprioceptivo e homeostático em consonância com a coordenação motora, pois integram as habilidades de locomoção, manipulação e estabilização. Seu desenvolvimento termina por auxiliar na prevenção de lesões por esforço repetitivo, na percepção de atitudes posturais nocivas e de ações antálgicas à dor. (BOLSANELLO, 2016)

A ES é orientada por princípios comuns aos métodos, por conceitos e pelos pilares de uma aula, conforme Figura 2.

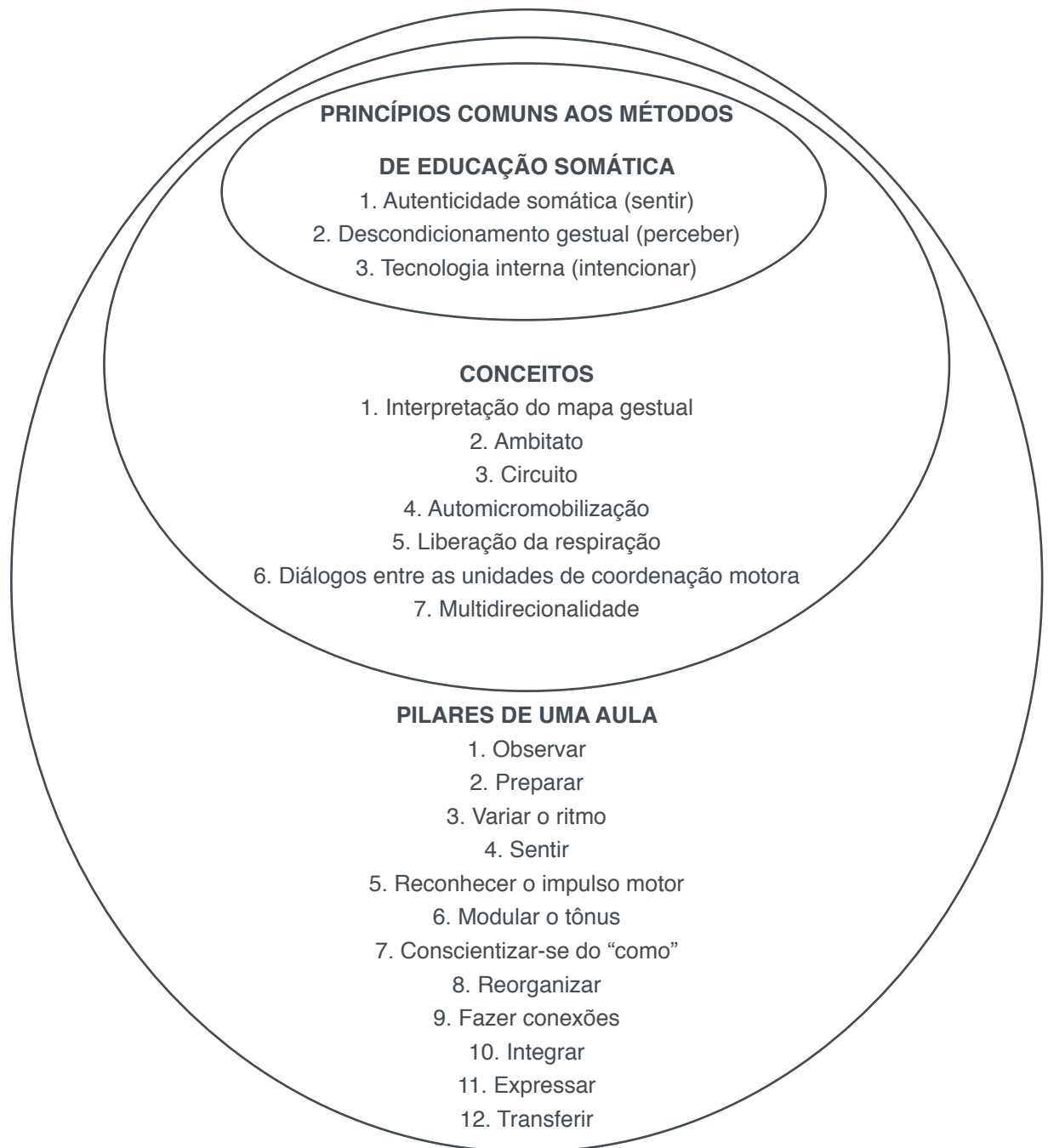


Figura 1. Síntese de princípios, conceitos e pilares da educação somática.

Fonte: BOLSANELLO (2016, p.104).

O desenvolvimento das movimentações é orientado por doze pilares, aqui apresentados (BOLSANELLO, 2016, p.102):

- 1. Observar:** desenvolver a capacidade de investir sua atenção na observação crua, ou seja, um interesse por aquilo que é observado como fenômeno nu, sem a roupagem de julgamentos, análise, nem interpretação.
- 2. Preparar:** orientar-se em adequada posição antes da execução dos exercícios.
- 3. Variar o ritmo:** variar o tempo de "nascimento desenvolvimento-morte" dos movimentos realizados
- 4. Sentir:** "descer ao Reino das Sensações."

5. **Reconhecer o impulso motor:** ter a percepção de quando o gesto inicia,ou seja, o início e o término do movimento, dentro e fora do corpo.
6. **Modular o tônus:** adequação da tonificação corporal ao tipo de esforço.
7. **Conscientizar-se do “como”:** no movimento, orientar sua atenção ao processo.
8. **Reorganizar:** "que caminhos encontro para fazer movimentos não habituais?"
9. **Fazer conexões:** questionar as relações entre a forma como me movo e as dores, queixas e emoções que sinto,meus pensamentos, relações sociais e valores?
10. **Integrar:** aprender a diferenciar o antes e o depois da aula.
11. **Expressar:** apropriar-se das experiências e comunicá-las aos demais.
12. **Transferir:** Entender como acontece a transferência de aprendizagem, testemunhando as mudanças qualitativas dos gestos cotidianos aprendidos na aula.

A ES é o tensionamento da norma (privilégio do conceito motor em detrimento do sensor). É a experiência do corpo sensível, do equilíbrio entre a atividade sensória e a motora, de “olho” na sensação do movimento. A educação física escolar precisa vivenciar isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as discussões sobre a inclusão das diversidades de corpo, comportamento e aptidão física são fortuitas para a área da educação física, sobretudo, sob o ponto de vista epistemológico, pois contribuem para a produção social, simbólica, material, intelectual e de memória das relações entre as pessoas. Neste direcionamento, as mediações pedagógicas que ocorrem nas aulas de educação física escolar têm importante papel nestes debates, pois construímos e somos construídos por nossos corpos e por uma grande diversidade de formas corporais inter-relacionais. Assim, relacionamo-nos política, social e culturalmente por meio das práticas corporais.

A educação somática tem fortes ligações com atividades relacionadas às artes cênicas, às danças, às terapias corporais e reeducação do corpo. Possui um método específico e formas próprias de desenvolvimento do movimento humano, que remontam no início do século XX, com origem na América do Norte e Europa. Com esta pesquisa concluimos que a educação somática é constituída por atividades que investigam, junto com o sujeito, a maneira com a qual ele se move. Desta forma, as técnicas de educação somática, inseridas e desenvolvidas enquanto currículo das aulas de educação física escolar tem importante repercussão na inclusão das diferenças de cada estudante nessas aulas durante a educação básica.

A educação física na escola sempre teve grandes dificuldades em alcançar todos os alunos e cada um deles, ao mesmo tempo. Pensamos que um caminho é não defender padrões e normalidades em detrimento das particularidades. E isso, a

Assim, concluímos que o respeito às particularidades, a valorização do risco da tentativa, o incentivo à expressão dos saberes e a constante, insistente e inarredável defesa da inclusão de todos nas aulas de educação física escolar pode receber da educação somática contribuição curricular eficaz.

Por fim, defendemos a interdisciplinaridade curricular que tentamos em arguição nestas reflexões. Uma interdisciplinaridade que relaciona a educação somática às aulas de educação física escolar, partindo de uma necessidade premente: temos que pensar que papel o educador somático/professor/educador físico pode desempenhar nesse caminho que aponta a educação somática como possibilidade de inclusão das diferenças de forma, comportamento e aptidão física na educação básica.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**. Ano XXIII, n. 36, p. 306-322, jun. 2011.

_____. **Educação somática: ecologia do movimento humano – pensamentos e práticas**. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB, n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

CAPES. **Sobre as áreas de avaliação**. Publicado: terça, 01 abril 2014 18:30 | última atualização: quarta, 15 outubro 2014 11:17. 2014. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Educação física escolar e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza**: proposta de ensino para saúde. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). ASSOCIAÇÃO AMPLA (UECE/UFC/UNIFOR). Fortaleza, 2011.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, [1935] 2010.

HANNA, Thomas. What is somatics? **Somatics**, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986.

_____. **Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1972.

MENDONÇA, Maria Emília. **A psicomotricidade e a educação somática à luz da psicanálise winnicottiana**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, São Paulo. 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?: Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda da; SARTORI, Sérgio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. (Org.) **Recomendações para a educação física escolar**. Rio de Janeiro: Confef, 2014.

SOUSA, José Carlos. A história da educação física como disciplina escolar no Piauí: de 1939 a 1975. XIX CONBRACE. VI CONICE. Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação física e ciências do esporte, 2015, Vitória/ES, **Anais...** Vitória/ES. Disponível em: < <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/downloadSuppFile/7414/4665>.> Acesso em: 03 jun. 2016.

VILARTA, Roberto; BOCCALETTO, Estela Marina Alves (Org.). **Atividade física e QV na escola: conceitos e aplicações** dirigidos à graduação em educação física. Campinas-SP: IPES, 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Danielle H. A. Machado - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-030-8



9 788572 470308