

*Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra  
Francimeire Sales de Souza  
Jonas Marques da Penha  
William Jônatas Vidal Coutinho*

# **Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino**



**Atena**  
Editora

Ano 2020

*Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra  
Francimeire Sales de Souza  
Jonas Marques da Penha  
William Jônatas Vidal Coutinho*

# ***Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino***



**Atena**  
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Luiza Batista

**Edição de Arte:** Luiza Batista

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	<p>Educação em foco [recurso eletrônico] : letramentos e acessibilidade no ensino / Organizadores Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra... [et al.]. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-5706-180-0            DOI 10.22533/at.ed.800201307</p> <p>1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Educação. I. Guerra, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. II. Souza, Francimeire Sales de. III. Penha, Jonas Marques da. IV. Coutinho, William Jônatas Vidal.            CDD 372.4</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 contato@atenaeditora.com.br

## PREFÁCIO

A Educação vem passando por diversas transformações ao longo dos anos e acompanhar esse processo é algo fundamental, pois a evolução do conhecimento precisa estar em constante seguimento. Nessa conjuntura, algumas áreas passaram a ter maior destaque entre elas a tecnologia e a educação inclusiva que aliadas formam uma base necessária para o desenvolvimento educacional do país. Este livro, nos seus 10 capítulos, integra áreas do conhecimento de forma multidisciplinar, abordando temas referentes à inclusão, acessibilidade e letramentos no ensino. Traz contribuições que envolvem pesquisas na perspectiva dos estudos em Libras, Geografia, Matemática, Pedagogia e áreas afins.

O ousar de educadores em pesquisar e repensar suas práticas para a melhoria da qualidade da educação básica, superior e tecnológica se constitui em conduta exemplar, por reconhecer que práticas inclusivas dependem da ação conjunta e dialógica. Essa ação, surge de uma atitude individual motriz pela diferença. Trazemos em “Educação em Foco” a confirmação que o uso de tecnologias para a acessibilidade educacional direcionada a todos é possível para aquele que se permite repensar suas práticas e modificá-las nas interações sociais que permeiam o âmbito educacional. Destarte, os autores buscam estabelecer pontes entre o conhecimento interdisciplinar e práticas pedagógicas convidando você a uma reflexão crítica que o conduzirá a superação de obstáculos educacionais.

Os autores,

**Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra**  
**Francimeire Sales de Souza**  
**Jonas Marques da Penha**  
**William Jônatas Vidal Coutinho**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
UMA BREVE CONSIDERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS	
<a href="#">William Jônatas Vidal Coutinho</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>20</b>
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO BRASIL	
<a href="#">Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra</a>	
<a href="#">Janaína Aguiar Peixoto</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>34</b>
PERCEPÇÕES DO NAPNE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO IFRR/CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE	
<a href="#">Francimeire Sales de Souza</a>	
<a href="#">Michele Oliveira da Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>44</b>
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO SIGNWRITING	
<a href="#">William Jônatas Vidal Coutinho</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>52</b>
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL (FIC) DE PRODUÇÃO DE ROTEIRO E VÍDEO PARA CURTA METRAGEM	
<a href="#">William Jônatas Vidal Coutinho</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>59</b>
CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LETRAMENTO DIGITAL COMO POTENCIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	
<a href="#">Jonas Marques da Penha</a>	
<a href="#">Larissa Germana Martins de Almeida</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
ENSINO DE GEOGRAFIA: CATEGORIAS DE ANÁLISE E PERCEPÇÕES DO ESPAÇO DE VIVÊNCIA PELOS ALUNOS	
<a href="#">Jonas Marques da Penha</a>	
<a href="#">Josandra Araújo Barreto de Melo</a>	
<a href="#">Rucélia Patricia da Silva Marques</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8002013077</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>87</b>
A CARTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO ACERCA DO LETRAMENTO CARTOGRÁFICO DISCENTE	
<a href="#">Jonas Marques da Penha</a>	
<a href="#">Alexsandra Cristina Chaves</a>	



DOI 10.22533/at.ed.8002013078

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>99</b>
MATEMÁTICA E SEUS PARADIGMAS: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS FRENTE AO ENSINO MÉDIO <i>Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra</i> DOI 10.22533/at.ed.8002013079	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS E A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM <i>Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra</i> DOI 10.22533/at.ed.80020130710	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>111</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>113</b>

## UMA BREVE CONSIDERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS

### William Jônatas Vidal Coutinho

É essencial olhar para o estudante surdo como sujeito de identidade, cultura e história que são relevantes para a definição de metodologias na atuação docente. Além disso, a história percorrida pelos surdos possibilita entender questões educacionais atuais e adentrar o conhecimento quanto as culturas e identidades surdas.

Ao considerarmos identidades de um grupo social que possui a surdez como diferença cultural e linguística devemos primeiro considerar que esse grupo constitui parte de uma suposta minoria educacional brasileira. Nesse sentido é importante considerarmos a história desse grupo e ao verter sobre a educação de surdos, ponderar que a situação atual passa a existir como representações diferenciadas para essas minorias identitárias que não deixaram de narrar a sua história e sua realidade surda.

Atualmente existem postulados provenientes do interesse científico que marcam a área da surdez e tratam de uma educação que atenda às necessidades específicas desse grupo. Primeiramente, é importante ter consciência da existência dos surdos e de sua e história paralela e em sincronia a história das sociedades ouvintes, para compreender as

suas representações num mundo permeado de regras e ainda espaços ouvintistas<sup>1</sup>. É importante considerar as identidades e culturas surdas ao trabalharmos sua educação, mas antes disso, faz-se necessário enfatizar que o processo educacional que envolve esses sujeitos passou por transformações históricas, desenvolvidas através da progressão de conhecimento na escala do tempo.

Para Strobel (2016), a história é uma área de conhecimento que estuda as formas em que os homens se organizaram e viveram no passado. Para entender o processo das constantes transformações culturais e linguísticas, na história de surdos, e o “como” esse grupo social organizou-se e representou-se no passado, é necessária, a interpretação do pesquisador desta realidade social apresentada, levando em conta seu histórico de posicionamentos. Esse envolvimento do pesquisador com os antecedentes desta consideração e com o meio do estudo influencia sua apreciação e interpretação do contexto histórico. (CACERES, 1988).

Desse modo, o estudo do passado é importante para entendermos a situação atual de um mundo (o do surdo) de meridianos desconhecidos a muitos. O estudo do passado nos ajuda a compreender o presente. A história

1. Aqui ouvintista refere-se ao conjunto de representações de pessoas ouvintes impostas como obrigação ao surdo sem levar em conta sua percepção de mundo e representações culturais.

da educação dos surdos nos permite compreender o passado dos povos surdos e das comunidades surdas, procurando obter episódios que foram importantes e lançam luz nas suas muitas realizações sejam no campo social, linguístico, educacional, cultural, etc. (STROBEL, 2009). Assim, o estudo dessas informações permite “conhecer os acontecimentos e as consequências das transformações pelas quais passou o povo surdo e fornece informações que ajudam a explicar as comunidades surdas atuais”. (STROBEL, 2009, p.7).

Strobel (2009, p. 12) em sua disciplina de “História da educação de Surdos” na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fala de uma divisão na história do povo surdo em três tempos. A autora faz a descrição dos períodos em:

Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.

Esses períodos são simplificados como as bases para o procedimento de reflexão da história surda, mas não abordados dentro dos grandes períodos historiográficos. Por entender que as narrações históricas devem seguir padrões historiográficos correntemente usados para divisão da história humana em períodos, neste trabalho refletimos a história surda com os fatos organizados a seguir essa forma de organização.

Para esta pesquisa que vos é apresentada, a matéria prima da história são os fatos históricos. Isso, nos permitiu, vislumbrar um trabalho que tem como ponto de partida os acontecimentos de uma realidade que foram trazidos à luz da observação da causa e efeito. A abordagem da história dos surdos nos períodos usados por historiadores que dividiram a História em cinco grandes períodos: Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea faz-se oportuna, dentro desse trabalho para utilização das possíveis considerações históricas da realidade surda aqui desenvolvidas por meio de Strobel, (2009) de modo a seu encaixe dentro da ordem em que a disciplina de história é encontrada nos livros da educação básica e também permitem que sujeitos surdos possam enxergar-se como povo ao considerarmos os períodos da história humana.

Para Strobel, (2009), o olhar cronológico da educação de surdos até os dias atuais, oportuniza enxergar as mutações ocorridas em sua educação ao longo do tempo e nas formas de relação surdo/ouvinte, percebendo como a língua de sinais, enquanto uma realidade surda, está cada vez mais presente nas interações cotidianas que marcam a atualidade. Essas informações nos ajudam a explicar as comunidades surdas atuais e revelam a surdez como diferença cultural, mas também os casos de isolamento cultural,

crenças e preconceitos que aparecem aqui interpostas entre os períodos estabelecidos na historiografia.

A invenção da escrita, por volta de 3.300 a.C. é convencionada nas abordagens historiográficas de muitos autores como sendo o marco inicial da história da humanidade por ter possibilitado o registro histórico de interesse científico. Todo o período anterior a este marco é chamado de Pré-história. (BRAICK & MOTA, 2016). Daí, começamos a tratar a história dos surdos pelo primeiro período da história humana o qual temos registros escritos, a Idade Antiga<sup>2</sup> ou Antiguidade. E ao longo da apresentação dos períodos, esboçamos uma breve descrição da organização educacional e das fases metodológicas que foram implementadas na educação de surdos.

## HISTÓRIA ANTIGA: VOZES DEPENDENTES DE UMA VOZ

Boa parte do que se fala sobre os surdos no período da história antiga é de fato um resumo que surge da escassez de registros históricos e a incipiente investigação que por vezes leva a afirmações contraditórias que pouco têm a esclarecer sobre a surdez na antiguidade (NAKAGAWA, 2012). Pode-se encontrar nas redes sociais frases e expressões em textos, artigos e páginas da internet que abordam a vida dos surdos no período da Idade Antiga como representantes de uma classe “desprovidos de qualquer direito”, “bestializados”, “abandonados” entre outras colocações que buscam exprimir o horror provocado pela brutalidade antiga e histórica, mas que de modo algum pode ser tomada em generalização simplista como definição de um todo. Este período da história dos surdos não é o mais nítido, gerando desacordos em meio a profusão de fatos desconhecidos. (NAKAGAWA, 2012).

Em meio ao material escrito disponível em acesso a sites que falam da história dos surdos na Idade Antiga, é possível encontrar relatos registrados na bíblia, conjunto de livros que também abrange a antiguidade, que citam a surdez ou o surdo. (STROBEL, 2009). O livro bíblico de Marcos (capítulo 7: versículo 31 ao 37) apresenta um desses relatos em que a figura histórica de Jesus aparece curando surdos. Estes trechos não apenas mostram termos tido pessoas surdas vivendo na antiguidade, mas também dão o que pensar sobre a relação de surdos com sua surdez e com a sociedade no período histórico em destaque. (STROBEL, 2009).

Por outro lado, Strobel (2009) falando sobre as condições dos surdos em sociedades antigas, cita os Egípcios e cidadãos da Pérsia. Os persas vendo os surdos como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses. Para a autora, estes povos em seu misticismo acreditavam que pessoas surdas tinham o dom de poderem comunicar-se em segredo com divindades. Essa crença os levava a um sentimento de respeito mais forte os levando

2. Essa fase da história da humanidade é compreendida entre o aparecimento das primeiras civilizações no oriente e a queda do império romano do ocidente (476 d.C.). Tradicionalmente com início demarcado do aparecimento da escrita ideográfica e a estruturação dos primeiros estados. (CACERE, 1988).

a proteger e prestar tributos em adoração, no entanto, os surdos teriam vida inativa sem receber acesso à educação.

Ao estudar a antiguidade encontramos também a concepção aristotélica alocando a estrutura do pensamento em total dependência da fala definindo a voz (*phoné*) como condição para a linguagem e por determinar em seus preceitos que para ser encarado como animal político o homem deveria ser capaz de enunciar, se expressar oralmente, emitir o pensamento em voz. (NAKAGAWA, 2012). Falando sobre a implicância que essa concepção tinha sobre alguns indivíduos surdos que viviam na era antiga, Nakagawa (2012, p.11) diz que:

[...] eram tidos como sub-humanos, incapazes de concretizar a finalidade política à que o homem, por sua natureza racional, destinava-se. Por se acreditar que não tinham acesso ao universo da fala (voz/*phoné*), tampouco à complexidade de uma língua, eram (des)tratados como párias – seres não educáveis, bestiais, improváveis para quaisquer atividades intelectivas.

Desse modo, o abandono e sacrifício de pessoas surdas não deixavam de ser práticas comuns na antiguidade, em meio a abordagem da surdez como patologia irreversível em uma sociedade que atribuía tanto valor a linguagem oral e ao que tinham como ascendência de produções políticas e educacionais do período. O estigma da surdez como patologia levava outros a encarar a surdez como expressão de fúria divina que impulsionava o infanticídio<sup>3</sup>. O infanticídio presente na história da humanidade ocidental e oriental não se extinguiu rapidamente nos séculos modernos, sendo até mesmo encontrada em territórios distantes do berço de civilizações colonizadoras antes mesmo de se lançarem ao mar em suas buscas.

Por exemplo, na história antiga e também na história moderna de comunidades indígenas da região amazônica é evidente que os surdos nem sempre gozaram do convívio em meio às culturas indígenas locais. Esse fato deve-se a prática do infanticídio que era comum entre algumas etnias ameríndias. (LAUDATO, 2009). Certamente que a surdez como uma condição não notada logo ao nascimento neste período da história, não fomentava o mesmo destino sofrido por recém-nascidos então percebidos como deformados pela sociedade em questão. (LAUDATO, 2009).

Tratando sobre a situação dos surdos na antiguidade, Nakagawa (2012, p.9) diz que:

Quanto às diferentes formas de sociabilidades no cotidiano de surdos na Antiguidade, ainda pouco é sabido para além de descrições breves. Na Roma Antiga, a primazia da língua oral no dia a dia da vida pública (nos espaços de participação política, nos comícios e festejos, nas transações de vários tipos, etc.), bem como a importância da oratória na formação de um cidadão, levam a crer que à grande parte dos surdos restava

---

3. Infanticídio pode ser entendido com a supressão de uma criança que nasce com deficiência imediatamente observável ou de filho gêmeo mais fraco realizada pela mãe. Se a deficiência como cegueira ou surdez surge quando a criança já cresceu e se desenvolveu, é proibido terminantemente eliminá-la. Pode ser praticado também quando a mãe não consegue espaçar os nascimentos de filhos de 3 em 3 anos. Deficiência não era única o único motivo gerador da prática. (LAUDATO, 2009).

um pequeníssimo espaço de atuação.

No entanto, Nakagawa (2012) adicionalmente faz referência a necessidade de cuidado para evitar a construção genérica de condições históricas podendo as situações ser diferenciadas de sociedade a sociedade. Fazendo menção de exigência protocolar da República e do Império Romano nas relações de pessoas surdas com o cumprimento de deveres de organização social e econômica, o autor fala da possibilidade de concessão de liberdade a um escravo, caso assim fosse desejado pelo seu proprietário, mesmo que surdo. Esta posição, contudo, não era amplamente difundida.

Este processo de concessão de liberdade a um escravo, chamado de manumissão, deveria ser validado sob a exigência do uso proferido da palavra oral que se caracterizaria como cumprimento de elemento protocolar. O senhor surdo dono de escravo que desejasse ratificar o ato de libertação deveria buscar tal ato por meios secundários, caso não fosse capaz de cumprir o protocolo do discurso oral protocolar de libertação. Um dos meios por qual a manumissão poderia ser realizada era fazendo a transferência de posse de escravo para um terceiro, capaz de cumprir a exigência protocolar fundada na oralidade. Mais tarde a manumissão tornou-se realizável por senhor surdo com a exigência de um assistente no atendimento de protocolos.

Com essa breve consideração da presença de pessoas surdas na história antiga da humanidade, nossa intenção é enfatizar que conquistas sociais, linguísticas e culturais foram sendo obtidas no decorrer dos séculos e que generalizações com imprecisão de afirmações que buscam exaltar ou obscurecer a história do povo surdo na antiguidade devem ser encaradas criticamente para evitar dar voltas por inconsistências constituídas que poderiam ser tomadas como fatos históricos.

Podemos dizer que em dias atuais, independentemente do fato da comunidade surda se distanciar do discurso de deficiência para o de diferenças, a prática de tirar a vida de crianças com deficiência ainda não se tornou algo remoto, que tenha ficado no passado, podendo ainda ser uma realidade encontrada no norte do Brasil e ainda atualmente discutida. Tais discussões presenciadas pelo autor em palestras locais no estado de Roraima e em classe de aprendizagem de idioma indígena.

Apesar da recorrente prática do ceifar de vidas de crianças recém-nascidas, por algumas etnias, o hábito é muitas vezes abordado com o verbo no passado nas publicações de Laudato (2009).

Laudato (2009) assevera que nessa prática uma criança com deficiência teria a vida suprimida após o nascimento por pais indígenas que ao terem notado nelas sua condição e diferença que a caracterizava como não sendo um dos seus, ou mesmo em seu conceito, não sendo totalmente humana, teriam a justificativa para a prática. A diferença surda por ser sensorial nem sempre seria constatada facilmente como outras na prática de supressão.

Em contato com pessoas surdas e profissionais intérpretes do Amazonas em palestras

e discussões informais, houve momentos que ‘o surdo indígena’ surgia como assunto, isso levou-me a tomar conhecimento da existência de surdos indígenas em comunidades isoladas e até de iniciativas de um profissional surdo<sup>4</sup> de realizar o registro de alguns de seus códigos de comunicação e posteriormente acesso a artigos sobre o tema. A existência de surdos em regiões isoladas do território brasileiro aponta que o infanticídio não é prática dominante entre grupos étnicos indígenas, mas também que a formação de formas de comunicação alternativas ou de língua de sinais locais usadas em pequenas comunidades é um acontecimento real. Como exemplo dessa situação, a tribo Urubu Kaapor no estado brasileiro do Maranhão.

O povo dessa localidade remota na região amazônica tem elevada incidência de pessoas surdas (uma em cada 75) e desenvolveu uma forma própria de comunicação por sinais que começou a ser estudada na década de 1960 pelo pesquisador canadense James Kakumasu e em seguida pela professora brasileira Lucinda Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma característica interessante desse caso é que toda a comunidade domina os gestos, permitindo que exista a comunicação fluente entre ouvintes e surdos. “Trata-se de uma língua com o uso social de modo pleno”. (GURGEL, 2007).

Constatamos que essa não é a única localidade do Brasil em que surdos vivem e utilizam de outra comunicação gestual que não a Libras. (GURGEL, 2007). A variedade nas formas de comunicação por sinais permite o pensar sobre variedade cultural, também propensas aos surdos nos meios sociais das comunidades em que vivem na contemporaneidade e de gramáticas gestuais peculiares. Vilhalva (2008), pesquisadora surda, argumenta que essa variedade existe em outras partes do país que não o Mato Grosso Sul, onde fez sua pesquisa e realizou alguns registros de sinais emergentes usados em comunicação cotidiana e que infelizmente esses registros raramente são feitos, deixando características culturais e linguísticas de surdos de etnias indígenas brasileiras em desconhecimento<sup>5</sup>.

## TRANSIÇÃO DO MEDIEVAL À MODERNIDADE CONTEMPORÂNEA

Nesta breve seção de revisão histórica que compreende os períodos da Idade Média<sup>6</sup> e Moderna<sup>7</sup>, o destaque é ao continente europeu, de onde provêm grande parte dos registros que fomentaram numerosas investigações no campo dos estudos surdos. Os

---

4. Marlon Jorge Silva de Azevedo. Em 2015 apresentou dissertação de mestrado para Universidade Estadual do Amazonas (UEA) com o tema: Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins.

5. Para conhecimento de alguns sinais específicos dessas comunidades surdas consulte o artigo de 2015 de Marlon Jorge Silva de Azevedo: “Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins” e o artigo “Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul” de Shirley Vilhalva, 2009.

6. Denomina-se como o período que se estende da queda do império romano do ocidente, no séc. V, até a queda de Constantinopla no séc. XV, pelas mãos dos turcos otomanos. (CACERES, 1988).

7. Período de transição do feudalismo para o capitalismo. Surge com a degradação do sistema medieval. É abordado pela derrocada da economia feudal, renascimento comercial, as grandes navegações do séc. XVI, declínio da igreja e renascença cultural. (CACERES, 1988).

marcos dessas investigações dizem respeito a Educação e Linguística. Strobel (2009), assevera que na Idade Média chegou a ser proibido aos surdos receberem a comunhão dentro de uma igreja tradicional pela incapacidade de confessar seus pecados oralmente. A autora, nesse sentido, diz que existiam leis que proibiam os surdos de receberem herança e reprimiam sua participação política com a proibição do voto.

Na História Moderna, os surdos passaram a ser incluídos na educação formal, adentrando um período de presença de atividades caritativas e assistenciais. (NAKAGAWA, 2012). Não é raro de perceber membros da igreja envolvidos na evangelização de surdos. Transformações sociais, econômicas, religiosas, e outras que vieram com o período renascentista ajudaram no surgimento de novos olhares a surdez, servindo de incentivo aos esforços tomados por indivíduos e instituições em relação aos então chamados surdos-mudos. (NAKAGAWA,2012).

Exemplificando esses esforços, Nakagawa (2012) cita o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), um dos primeiros educadores de surdos, no mundo ocidental, de que se há registros que é comumente citado em textos sobre a história educacional de surdos. O autor descreve que no monasticismo, uma nova forma de martírio e devoção cristã, consolidada com o surgimento de grandes ordens monásticas no início da alta Idade Média (476-1000), era comum o voto do silêncio fosse feito dentre outros votos realizados como de pobreza e castidade.

Para se garantir a efetivação de tal voto, comunidades monásticas – entre elas algumas beneditinas – desenvolveram sistemas gestuais, formados por sinais simples, para se levar a cabo uma comunicação silenciosa durante os afazeres diários dos monges reclusos. Cumpria-se, assim, a descontaminação da alma e a purificação dos costumes. (NAKAGAWA, 2012, p.13).

Esses indícios gestuais nos mostram como ocorriam as trocas comunicativas em sinais dentro de mosteiros medievais e ainda são semiologicamente os registros e pistas indiciais de como eram feitas as difusões dos sistemas simbólicos de comunicação entre os religiosos das comunidades monásticas. Esses registros instrucionais permitiam a normatização e partilha da linguagem utilizada criando um padrão oficializado ao uso no interior de comunidades religiosas. (NAKAGAWA, 2012).

Um dos registros mais antigos da forma de comunicação por sinais que foram usados pela comunidade surda remete ao IX século, escrito em inglês arcaico e conhecido como *Monasteriales Indicia*. Este documento contaria com 127 sinais descritos verbalmente em gestos simples assim como sinais para itens de refeitório, ofícios religiosos e objetos litúrgicos. Não havendo neste documento nenhuma referência a alfabeto manual em sinais (NAKAGAWA, 2012).

Apesar das ocorrências que remetem ao início de um espaço de tempo religioso na



história do uso de sinais, é notório que mais tarde, o ensino religioso receberia impulso nas práticas educacionais com surdos na Idade Média. Popularmente era comum a descrença que o surdo pudesse ser educado. Era comum a espera pela cura milagrosa por meio de processos inexplicáveis atribuídas ao divino. Por exemplo, alguns gestos usados no mosteiro pelo Ponce de León foram usados no desempenho da tarefa de ensinar alguns jovens surdos a falar, escrever e ler. (NAKAGAWA, 2012).

Segundo Nakagawa (2012) não devemos entender que tal iniciativa preceptora teve benevolência caritativa e pura intenção evangelizadora religiosa como fator gerador, já que a instrução de tais jovens surdos era situada no contexto aristocrático de uma estrutura social marcada por desigualdades e privilégios de classes. Entre as razões para este pioneirismo podem estar interesses econômicos, sociais e culturais de membros de uma aristocracia que certamente possuía poder para a investidura. No caso dos jovens trazidos ao mosteiro, era intencionada a preservação dos seus direitos de títulos de nobreza hereditários, sendo necessário o recebimento do treinamento da oralidade da escrita e da fala numa era em que a comunicação gestual não era formalizada e tão pouco aceita e difundida na sociedade. A maior parte do povo surdo continuava a enfrentar descasos e infortúnios enquanto alguns poucos estariam envolvidos em situações de privilégio.

Nakagawa (2012) assevera que as razões tidas por Ponce de León para o envolvimento na atividade preceptora era ensinar alguns sujeitos surdos<sup>8</sup> a ler, escrever e falar num mosteiro. A atividade de León contribuiu na promoção de novos olhares para as possibilidades de aprendizagem do povo surdo. Certamente que ele não seria o único a lançar mão da prática de ensinar surdos na idade média. Além dele, encontramos, o cientista italiano Girolamo Cardano (1501-1576); este afirmando publicamente a capacidade do surdo em raciocinar, enquanto que era pensamento comum na antiguidade que o estar privado da audição e linguagem oral desprovia o sujeito da boa capacidade de estrutura do pensamento, para pensadores envolvidos na educação, mesmo que de uma pequena parcela da população surda medieval, a surdez não implicava impedimento de ascender à linguagem e ao raciocínio. (NAKAGAWA, 2012).

Essas foram algumas proposições que contribuíram para rever a crença da não-educabilidade de surdos, ao reconhecerem suas possibilidades e trabalharem o ensino aprendizagem que dão o destaque as iniciativas de uma “marca linguística” a partir de Pedro Ponce de León, Girolamo Cardano e outros nomes como Ramirez de Carrión (educador espanhol), e Juan Pablo Bonet que foi um pioneiro no uso do alfabeto manual na ensino aos surdos, Preceptor de Luis Velasco e “autor de *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* (1620), Com ele, a educação de surdos sai do entre muros dos mosteiros”. (NAKAGAWA, 2012, p.15). Certamente há muitos outros protagonistas da

---

8. Nakagawa (2012. p.14) aponta que os dois irmãos (Pedro e Francisco) ensinados por León, partilhavam de um sistema gestual singular, caseiro usada entre eles. Esses gestos, comungados aos gestos de León, teriam facilitado os esforços do monge no ensino das letras e da oralidade. Porém, o autor afirma que muito se perdeu dos registros metodológicos de Ponce de León enquanto, hoje, estima-se que o alfabeto manual (datilológico) foi um dos recursos utilizados por ele.

educação de surdos conhecidos e desconhecidos da idade média e da modernidade que tiveram sua contribuição na história das conquistas educacionais do povo surdo.

São argumentos que põem questões tais como se a fala era a pura finalidade do ensino e se os gestos eram usados como meio principal de instrução com a escrita utilizada partindo dos sinais ou da língua oral ou se o foco era na gestualidade ou na oralidade. (NAKAGAWA, 2012). Não podemos determinar, com certeza, quais foram os impactos do trabalho desses educadores para a sociedade e principalmente para os surdos do tempo em que viveram. Porém, é certo que com a mudança do olhar ao sujeito surdo e o envolvimento no exercício de educar na modernidade, transcendia-se do ponto vista do sobrenatural, da análise patológica de médicos e das crenças religiosas. Essa mudança foi um marco histórico na educação de surdos que gerou pesquisas e novas perspectivas quanto ao sujeito surdo e sua comunicação.

Desse modo, as transformações ocorridas na Europa e os discursos da universalização da educação se tornaram um novo cenário para a atuação de educadores em educação de surdos. O uso de sinais na comunicação estava em detrimento da dedicação exclusiva ao tratamento da ortopedia da fala, imposto o modelo ouvintista do oralismo. Acreditavam que a implementação de linguagens por sinais na comunicação traria prejuízos ao processo de ensino aprendido para surdos, os privando da aquisição da língua oral majoritária (CAPOVILLA, 2001). Assim, enquanto o uso de sinais começou a receber uma certa primazia em situações de interação entre indivíduos surdos. O oralismo punha-se em oposição ao gesto, afirmando os gestos como sistema precário de comunicação que “atrapalhava” o aprendizado da fala. Esses impasses começaram por alterar o cotidiano e o destino educacional de muitos indivíduos surdos nos últimos séculos.

Pois, ao longo período da história os surdos foram obrigados a ajustarem-se a sociedade oral e ao idioma falado, submetidos a treinamentos rigorosos por meio do oralismo. Desse modo, a crença era que o oralismo seria a melhor metodologia em substituição ao uso de sinais. A crença era que o uso dos gestos seria responsável por atrasar o desenvolvimento do pensamento cognitivo e a inclusão a sociedade oralizada. (STROBEL, 2016).

A partir de um congresso realizado no ano de 1880 em Milão na Itália entre 6 e 11 de setembro de 1880, o Método Oralista recebeu ascensão se tornando dominante e reduzindo a educação de surdos a imposição da oralização. Oito resoluções foram tomadas por educadores de diferentes países presentes na ocasião. (NAKAGAWA, 2012). A partir das decisões tomadas em Milão, professores surdos línguas de sinais foram banidas e o povo surdo excluído de discussões políticas tangentes a sua própria educação. (CAPOVILLA, 2001).

Samuel Heinicke (1729-1790) conhecido como pai do método alemão, foi um dos ouvintes contribuintes com o utilizado nessa fase histórica de impasses. Heinicke trabalhou em levantar as bases da abordagem oralista contemporânea no estabelecimento do período no qual para o letramento dos surdos, cabia o aprendizado da fala no exercício

da oralidade. Essas bases eram usadas pelo oralismo em espaços em que a educação recebia enfoque na reabilitação. (NAKAGAWA, 2012).

Assim, o oralismo enquanto um dos períodos históricos na educação de surdos, até sua reminiscência contemporânea foi tradição inerente a autores ouvintes. Um tipo de método utilizado por professores que seguiam o modelo ouvinte no trabalho com surdos. Esses esforços vêm do enfoque medicinal para a não aceitação ou “cura” da surdez. (STROBEL, 2016).

Charles-Michel de l'Épée, num abrigo para surdos em Paris – França, tratou de apresentar um modelo oposto ao paradigma da oralidade como único foco na educação de surdos por uma via gestual. O seu método era centrado em um sistema gestual com sinais incorporados pelos surdos que utilizavam um código de sinais como linguagem em sua comunicação e que foram incorporados por l'Épée no ensino de disciplinas educacionais e mais tarde também utilizados por outros educadores. (NAKAGAWA, 2012). Na segunda metade do século XVIII, o método francês de l'Épée em Paris existia como sistema que agregava o uso de sinais enquanto o Método Alemão de Samuel Heinicke em Hamburgo e Leipzig, focava a oralização. (CAPOVILLA, 2001).

Com Strobel (2016) consideramos conveniente frisar que os nomes citados tradicionalmente na história da educação de surdos, não eram sujeitos surdos. Para a autora, essa é uma história que dá foco ao ouvinte como personagem principal de “atos heroicos” que negam o movimento emancipador do povo surdo que são para ela em muitos casos representados apenas pelos ouvintes nessa história.

Em 1911 Wilhelm Wundt (1832–1920), fundador da psicologia experimental, seria o primeiro acadêmico a defender a concepção da autonomia linguística de uma língua de sinais e do conceito de surdos serem um povo tendo cultura própria. (CAPOVILLA, 2001). Mesmo com o avançar dos postulados, à linguística enquanto área científica da linguagem não considerava as Línguas de Sinais como campo de estudo. (CAPOVILLA, 2001). Enfatizando a arbitrariedade entre signos (vocábulos das Línguas de Sinais) e referente, e ainda por outros sinais serem icônicos, concluíram que estas línguas eram provadas inferiores. (CAPOVILLA, 2001). A consideração epistemológica ficava apenas como mera gesticulação, mímica sem gramática ou abstração. Hoje tal concepção é tida como falsa. (CAPOVILLA, 2001).

Podemos dizer que politicamente, lutas e contradições são produzidas nos momentos históricos em que estão ancoradas e que produzem fenômenos sociais atravessados por interesses de classe e políticos e em relações de poder. (NAKAGAWA, 2012).

Os atos históricos de surdos que fizeram parte do avanço de sua educação nos últimos séculos são deixados à margem e estereotipados na historiografia tradicional da educação de surdos, enquanto na contemporaneidade a história cultural traria o povo surdo à luz de uma história própria. (STROBEL, 2016).

Mais tarde, o transparecer da discriminação da cultura surda traria à tona movimentos

de lutas políticas que exigiriam o olhar para cultura surda e identidades surdas assim como história, língua de sinais e pedagogia surda. Uma virada na história dos surdos que conduziria à rejeição do apego incondicional a teorias tradicionais. A busca agora seria valorizar povos surdos em períodos históricos. (STROBEL, 2016).

Por um século, a Alemanha que buscava enfatizar uma identidade cultural única e uniforme em empenho nacionalista, veria os surdos apenas como indivíduos a serem tratados, como pessoas com deficiência e não como povo de cultura própria. A adoção do método oralista tinha ênfase na habilidade da fala que acreditavam levar ao desenvolvimento da habilidade cognitiva e social, integrando o sujeito surdo ao mundo ouvinte. O que era propício aos imperativos de sobrevivência política e soberania nacional alemã. (CAPOVILLA, 2001).

Durante a história oralista houve desenvolvimentos científicos, metodológicos e tecnológicos. Na década de 1960 já era grande o êxtase gerado por aparelhos auditivos, projetos de intervenção desde a infância e o desenvolvimento de modelos de gramática que viriam na década seguinte. Aparelhos auditivos receberam *upgrades*, melhorias que se juntaram a outras tecnologias desenvolvidas no processo oralista como programas de computador para auxiliar a percepção da fala, implantes cocleares e novos programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos após nascimento. Tratando dos esforços realizados dentro do método oralista dissociado da abordagem gestual ou de junções de métodos, Capovilla (2001, p.1482) afirma que

Embora todos esses desenvolvimentos que procuram reparar a deficiência auditiva possam ter levado a indiscutíveis casos de sucesso individual, ainda assim parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao Surdo, em geral, a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem.

Foi, dessa forma, implementada no século XX uma metodologia ao mundo surdo com o nome de comunicação total. Esse método constitui-se da oralização com a junção de sinais que eram usados sistematicamente com adição de aspectos da língua falada. Isto foi, a ordem de produção dos sinais seguindo a ordem do enunciado da língua falada no esforço de manter a exatidão simultânea, oralidade/gesto, ao máximo possível. Com isso, as sentenças construídas seguiam a estrutura da língua oralizada até mesmo com a representação de cada letra de uma sentença da língua oral por meio de soletração usando um tipo de alfabeto manual. (CAPOVILLA, 2001).

Esse sistema de sinais apoiado na estrutura da língua oral, conseguiu aumentar a visibilidade da língua falada sinalizada no cotidiano dos surdos conseguindo algum êxito no auxílio à compreensão de línguas orais. Um problema crítico, porém, surgiria da impossibilidade da conciliação efetiva de línguas de modalidades diferentes, gestual e as oral, com suas estruturas específicas e distintas. (CAPOVILLA, 2001). Embora notavam-se avanços na comunicação oral pelo método oralidade sinalizada entre alunos surdos e professores ouvintes, as habilidades de leitura e escrita continuavam limitadas, sem

atender às expectativas de aplicadores do método. (CAPOVILLA, 2001). Uma das razões do problema estava centrada no fato do método trazer uma amostra linguística incompleta e sem consistência em que nem sinais nem a mensagem oral podiam ser entendidos em inteireza pelo educador e educando. A metodologia aplicada não estava tornando alunos bilíngues, mas os privando de uma linguagem plena em qualquer das línguas no não estabelecimento de fronteiras entre uma e outra. (CAPOVILLA, 2001).

Nas últimas décadas do século XX as pesquisas realizadas a partir dos problemas encontrados na comunicação total levaram ao entendimento mais profundo da riqueza linguística das línguas de sinais. Surgia a expectativa de que estas línguas pudessem ser a forma mais adequada de investir no desenvolvimento cognitivo, educacional e social de crianças surdas. Aos poucos se erguia a posição de substituição da Comunicação Total pela filosofia do Bilinguismo. “No bilinguismo, o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em sua Língua de Sinais e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence”. (CAPOVILLA, 2001, p. 1486). Nele a língua falada e a de sinais poderiam caminhar harmoniosamente na educação de modo a respeitar características linguísticas, não se prendendo forçar estruturas comunicacionais a serem simultâneas. (CAPOVILLA, 2001).

Dessa forma a Instrução do aluno surdo começou, nesse sentido, a ocorrer com uma língua de sinais como sua primeira língua (L1) e uma língua oral como segunda língua (L2). Nessa abordagem educacional o aluno deveria ser capaz de compreender e sinalizar<sup>9</sup> com fluência em sua língua de sinais e ler e escrever fluentemente a língua oral nacional. (CAPOVILLA, 2001).

## INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E EM RORAIMA

Embora reconhecida pela lei 10.436 de 24 de abril de 2002 como segunda língua do território nacional, a Língua Brasileira de Sinais não foi sempre reconhecida como língua. Anteriormente foi chamada de “Linguagem” Brasileira de Sinais, e enquanto ainda não tinha o *status* de língua foi bloqueada no sistema educacional de muitos países na corrida oralista até ter a sua legitimidade afirmada e o surgimento da corrida pelo bilinguismo. Tratando de iniciativas na institucionalização da educação de surdos ao redor mundo, Rocha (2008) lança luz a historiografia surda em sua obra ao dizer que era comum que professores surdos, formados pelos Institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes.

Em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) realizou estudos no Instituto de Surdos de Paris com o abade Sicard. Retornou aos EUA com Laurent Clérc, professor surdo e brilhante aluno do abade Sicard, com o objetivo de criar a primeira escola para surdos na América. (ROCHA, 2008, p.19).

---

9. Ato de enunciação em línguas de sinais. Exemplificando: Enquanto as palavras que saem da boca constituem a fala/oralidade na comunicação oral, os vocábulos/gestos feitos com a mão fazem parte do sinalizar.

A tendência chegava ao território luso americano com E. Huet<sup>10</sup>, oriundo do Instituto de surdos de Paris. Em 1855, Huet apresentou um documento a D. Pedro II, então imperador do Brasil, que demonstrava em seu conteúdo, intenção de fundar uma escola para surdos em solo brasileiro. (ROCHA, 2008).

Pois, no século XIX, no Brasil já havia escolas de primeiras letras que eram criadas na intenção do ensino da leitura, escrita e realização de contas as camadas populares no Brasil Imperial. Com 5 anos da independência do Brasil, na data de 15 de novembro de 1827, era promulgada a primeira Lei Geral a tratar da instrução primária no Império. Essa lei buscava ampliar o acesso à educação determinando que espaços com essa intenção fossem abertos nas cidades, vilas e onde fosse necessário. A instrução se dava principalmente em lares familiares e geralmente numa abordagem de ensino individualizada. Isso mudaria mais tarde com o método Lancasteriano que focava o ensino mútuo, sendo adotado na primeira escola normal do Brasil em 1835. Esse método bem mais próximo em organização do que temos hoje em dia, empregado nas escolas mútuas abertas em Paris para o ensino coletivo desde 1815, foi divulgado pelo barão de Gérando, figurava influente por ter ocupado vários cargos no âmbito educacional francês, inclusive tendo sido por um tempo diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. (ROCHA, 2008).

Nesse cenário de ensino de primeiras letras que em junho de 1855 foi apresentado a D. Pedro II, o relatório<sup>11</sup> de E. Huet no intuito de criar um estabelecimento para surdos no Brasil império. O instituto idealizado por Huet teria foco no ensino agrícola em função das características socioeconômicas brasileira no período de sua criação e receberia alunos dentre sete a dezesseis anos. Esses jovens percorreriam formação com duração de seis anos. (ROCHA, 2008).

A escola para surdos passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon, no modelo privado. Nessa mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. (ROCHA, 2008, p.30).

Em 1858 o Instituto tinha matriculado 19 alunos em sua maioria da província do Rio de Janeiro e outros de Minas Gerais e São Paulo. Com o advento da república em 1957 já era chamado de INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O presidente Juscelino Kubitschek assinou decreto que mudou o nome da instituição. (ROCHA, 2008). Anteriormente o Instituto foi chamado de Instituto de Surdos e Mudos. Com o novo nome é possível notar mudança conceitual na exclusão da palavra 'Mudos'<sup>12</sup> e permanência de

10. Ernest Huet foi o idealizador do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Há dúvidas e controvérsias quanto a qual seria o seu primeiro nome. Todos os documentos no acervo do INES que por ele foram assinados até a década de 40 do séc. XX, não revelam o seu primeiro nome. Aparecendo nesses documentos apenas como E. Huet ou Huet. Nos documentos assinados em datas posteriores, seu nome aparece como Ernest Huet. (ROCHA, 2008).

11. Documento original, em forma de carta pertencente ao acervo do Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro. (ROCHA, 2008, p.27).

12 Pessoa que não tem ou perdeu a capacidade da fala.

‘Surdos’, mudança condizente com o conhecimento atual. Em 1957 também era realizada a Primeira Olimpíada Nacional de Surdos, marcando o envolvimento do surdo brasileiro também no mundo esportivo. (ROCHA, 2008).

Em 1867 o INES passaria por uma nova definição do seu quadro de profissionais para cuidar do reconhecimento e da legitimação da Educação de Surdos em sua nova configuração. Foram adotadas novas disciplinas a serem incluídas no Currículo da Educação de Surdos pelo Instituto. Entre estas, desenho linear e a Língua Francesa. No decorrer dos anos haveria sucessivas mudanças na direção do INES. Algumas dessas mudanças para tentar alterar a forma que a instituição era vista no período republicano, como mais atuante como um asilo do que centro educacional. (ROCHA, 2008).

O congresso de Milão na Itália em 1880 em que o método oral foi considerado superior ao de Sinais também repercutiria na educação ofertada no INES. Grandes eventos educacionais se tornaram palco para o antagonismo existente dentro do INES entre partes que tinham posicionamentos diferentes quanto a prática da oralidade como foco para escrita, profissionalização e melhor funcionamento cerebral ou o uso de sinais para instruir formando cidadãos produtivos. De uma forma ou de outra, nessa segunda parte do século XX o INES abria os olhos para educação visando formar cidadãos úteis. (ROCHA, 2008).

O método oral da linguagem articulada utilizado no INES não trouxe grandes resultados como era esperado. Reconhecido pela direção do Instituto como não benéfico para o ensino de todos surdos gerando resultados apenas para uma pequena parcela de pessoas. (ROCHA, 2008).

Esse cenário seria revertido no final do século XX no reconhecimento dos sistemas de comunicação por sinais como línguas legítimas em vários países, incluindo a França. É de registro que o INES em 1953 ainda trabalhava com o método oral puro que tinha como foco a articulação labial. Naquela década, surdos também usavam o espaço do INES para manifestar-se quanto a sua educação. Essas condutas foram os inserindo em discussões de políticas nacionais. (ROCHA, 2008).

O INES criou campanha nacional que defendia a ‘Educação do Surdo Brasileiro’ que tinha a finalidade de promover a educação e assistência a pessoas com deficiência na fala ou/e audição por todo o Brasil. Na década de 1970, o instituto incentivaria a política de participação de surdos em ações pedagógicas e em reuniões que tratassem de assuntos de interesse de alunos. (ROCHA, 2008).

Na década de 80, em meio ao advento da Nova República e um crescente desejo de liberdade brasileira, o INES passou a direção da professora Lenita de Oliveira Viana, ex-aluna de curso normal do Instituto e ambientada com questões da educação de surdos. Em muitas de suas decisões no INES, deu ímpeto ao movimento de transição na educação de surdos. Visitou a escola de surdos Gallaudet nos EUA e promoveu os primeiros cursos de Língua de Sinais do INES. (ROCHA, 2008).

A confiança que os surdos depositaram em sua gestão está expressa num fato de grande carga simbólica. Com dedicatória para a Instituição, Fernando Valverde entregou à diretora Lenita a cópia do livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, desenhado pelo ex-aluno Flausino José da Gama. Curioso esse retorno da publicação que sempre fez parte do acervo do INES e que se perdeu dele em algum momento da história. E é nessa ocasião que a publicação retorna à Instituição pelas mãos de um surdo. (ROCHA, 2008, p.119).

Nessa ocasião da história da Educação do Surdo ainda era forte os paradigmas da oralização versus língua de sinais. Assim, pela primeira vez o INES se abria para a pesquisa da efetividade do método por sinais. Tornou-se facultativo aos pais escolherem entre três alternativas educacionais, duas a utilizar da língua de sinais e uma com foco na oralização, a comunicação total. Nessas mudanças históricas é importante destacar o importante papel desempenhado por alunos e profissionais surdos. (ROCHA, 2008).

Apresentamos aqui também um recorte da história da educação de surdos em Roraima. O início de atividades educacionais com pessoas com deficiência em Roraima, parte de iniciativa da Secretaria de Educação local que viabilizou localizar crianças e adolescentes em Boa Vista e encaminhá-los ao atendimento em classes especiais. Era então muito comum que profissionais fossem providos de outros estados com a escassez ou falta de profissionais formados para trabalhar a demanda. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Segundo Siems Marcondes (2017) houve também dificuldades na aceitação de estudantes surdos e seus professores nas escolas de ensino regular. Estes fatores levaram ao deslocamento de alunos e equipes para imóveis residenciais alugados e adaptados que passaram a constituir a Escola de Educação Especial de Roraima. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Então, Siems Marcondes (2017) trata da história específica da educação de surdos naqueles dias em Roraima, dizendo que

o número expressivo de alunos leva inicialmente à ampliação no volume de classes específicas para esse perfil e, na sequência, à implantação, no ano de 1989, da Escola de Audiocomunicação, que virá a ser instalada também em uma casa adaptada e posteriormente em prédio próprio. (SIEMS-MARCONDES, 2016, p. 982).

Tratando ainda de relatórios da educação especial em Roraima no período de 1977 a 1979, a representatividade numérica de alunos surdos chegava a ser de até 30 % do quantitativo total de estudantes com deficiência nas turmas de educação especial. Assim, o governo do estado de Roraima, iniciou a capacitação de profissionais por financiamentos do governo federal que permitiram que profissionais tivessem capacitações realizadas no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no rio de Janeiro. (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Com essa medida, houve o aumento no número de alunos surdos e no número de matrículas de alunos cada vez mais jovens com surdez, porém dentro do ensino especial. No entanto, essa medida ampliou a demanda pela educação de surdos em Roraima. Ao passo que aumentava o número de alunos também surgia o acesso a equipamentos de avaliação auditiva. Isso gerou mais atendimentos específicos para a comunidade surda de



Roraima abrindo espaço para criação da Escola Estadual de audiocomunicação. (SIEMS-MARCONDES, 2016)

Em termos pedagógicos, no decorrer do ano de 1993, a Escola introduz o uso da filosofia da Comunicação Total e de práticas pedagógicas de base Construtivista com a assessoria de professores do Centro de Ciências e da realização de cursos de Língua de Sinais. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 1626).

Para Siems Marcondes (2017), esta filosofia de trabalho na educação de surdos não foi recebida com interesse por professores atuantes no campo da educação especial de surdos. Pois, para a autora em anos anteriores, esses professores, já haviam passado por uma capacitação no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde apreenderam, por meio de paradigma um conservador, que a oralização seria melhor caminho para o desenvolvimento de alunos surdos. Isso foi reforçado por parte dos fonoaudiólogos do estado de Roraima que compartilhavam dessa mesma concepção. (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Apesar das mudanças metodológicas, a Escola de Audiocomunicação, nas duas décadas de funcionamento, foi referência na educação de surdos de Roraima, sendo importante para alunos, familiares e professores que nela atuaram e até hoje é bastante lembrada por profissionais ao comentarem a história recente da educação de surdos nesse estado jovem que é Roraima.

Em 22 de abril de 2009, entretanto, o decreto estadual nº 9.983 – E, em ação que irá apenas formalizar um processo de redução de competências que já vinha se desenhando Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017 ISSN 2236-1855 1632 desde 2002, formaliza a extinção da Escola de Audiocomunicação e transfere os seus bens móveis e imóveis para o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, atendendo aos direcionamentos que vinham sendo dados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação naquele momento. (SIEMS-MARCONDES, 2017, p. 1631).

Siems Marcondes (2017, p. 1632) diz que “o pioneirismo na oferta de educação escolar em Língua de Sinais representava, sem dúvida um ganho” e que uma escola extinta (Escola de Audiocomunicação) e um centro (o CAS) que foi implantado, certamente podem ter missões diferentes; o que a oferta do ensino de língua de sinais e língua portuguesa nos anos iniciais de escolarização pode não ocorrer de atendimento especial ao surdo. Assim, a autora compartilha do sentimento de outros profissionais da área, que consideram a abordagem de ensino da Libras nos anos iniciais da escola ser oportuna ao desenvolvimento da pessoa surda.

Com os estudos científicos sobre as línguas de sinais e cultura surda, ações educacionais que levariam outras discussões ganharam amparo em legislações que influenciariam no espaço escolar. Na história da educação de surdos, a organização educacional tanto em Roraima como em outros estados do Brasil se apoiava na legislação de então. (SIEMS-MARCONDES, 2017). Em 1961, constava na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional os artigos 88 e 89 visando garantir o direito à educação de pessoas com deficiências. O artigo 88 dizia que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” enquanto o artigo 89 que:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

A Constituição brasileira de 1967 também incluiria artigos assegurando aos surdos o direito de receber educação. A constituição brasileira datada de 1988 passou a assegurar também o direito à diferença cultural garantindo a continuidade dos estudos quanto a educação de surdos. Em seu artigo de número 215 versa que o estado o direito de garantir a todos os sujeitos surdos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso a essas fontes por meio de incentivos que valorizem e façam a difusão das várias manifestações culturais na realidade brasileira. (PERLIN & STROBEL,2006).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veio confirmar maior atenção à educação de surdos. Nela, um capítulo é dedicado à educação especial para educandos com deficiência. Contudo, foi em 24 de abril de 2002, com a homologação da lei federal que reconheceu a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras e, a atuação de Intérpretes de Libras que a política da educação Inclusiva de surdos receberia mais incentivo governamental. Essa lei foi passo fundamental no processo de reconhecimento do profissional intérprete de Libras. Esse reconhecimento foi importante não apenas no reconhecimento profissional do intérprete no campo profissional, mas também foi fundamental na educação de surdos no INES e de outras instituições de ensino fundamental, médio e superior em todo o Brasil. (QUADROS, 2004).

A partir do ano de 2005 o governo federal instituiu a instrução de pessoas surdas a ser dada em língua de sinais conforme decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Este decreto recebe destaque, principalmente, na história dos movimentos e educação de surdos. Essas legislações fizeram antever necessidade de respeito aos direitos culturais dos surdos (PERLIN & STROBEL, 2006). E em 2010 a lei Federal 12.319, de 1º de setembro regulamentou o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras, tratando entre outros pontos de sua formação e direito de atuar interdisciplinarmente com a população surda.

Isso foi importante para o profissional tradutor e intérprete de Libras que atua no âmbito inclusivo no território nacional. Para que o mesmo tivesse também reconhecimento na história educacional do Povo Surdo, pois, para a comunidade surda, este sujeito é um mediador entre o mundo surdo e o mundo dos outros, um agente educacional que busca entender sua cultura e identidades presentes na sala de aula, nos diferentes foros educacionais que essa clientela frequenta e atua, como por exemplo, na escola e nas

lutas educacionais como também nos embates políticos. Esse reconhecimento foi de importância especial para a comunidade surda e se perpetuou na educação de um modo geral (QUADROS, 2004). Hoje vemos um vasto número de profissionais que adentram a atuação com pessoas surdas. Ao passo que os surdos ampliam sua participação nos mais variados espaços da sociedade, o trabalho de profissionais da área de Libras também alcança maior visibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender o processo de escolarização de pessoas surdas num estado do extremo norte do Brasil de características singulares como Roraima e também em todo o território nacional, é importante entender as possíveis identidades e culturas de alunos que estudam e vivem nessa região e que certamente esse espaço sócio educacional influi em sua atividade linguística mas não é possível fazê-lo sem considerarmos fatores históricos como os que foram abordados aqui. Essa compreensão pode ajudar a pensar estratégias que envolvam a investigação ante o determinar metodológico da atuação com alunos surdos em sala de aula.

A compreensão do percurso histórico da educação de surdos pode levar a melhor assimilação dos conceitos e motivações que envolvem a cultura surda brasileira e as identidades surdas existentes. Assim, o educador poderá estabelecer estratégias pedagógicas que apontem possibilidades para o ensino, extensão e formação educacional que atenda a promoção da inclusão e acessibilidade comunicacional dessa minoria social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CACERES, Florival. **História Geral**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1988.

CAPOVILLA, Fernando César. A evolução nas abordagens à educação da criança Surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilinguismo. In: \_\_\_\_\_ F. C. Capovilla, & W. D. Raphael (Eds.) **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira** (Vol. 2, pp. 1479-1490), São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

GURGEL, Thais. O fim do isolamento dos índios surdos. **Nova Escola**, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1622/o-fim-do-isolamento-dos-indios-surdos>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LAUDATO, Luís. **Ritmos e rituais yanomami**. Manaus: Faculdade Salesiano Dom Bosco – FSDB, 2009, 1ª Edição.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas Surdas: o que se vê, o que se ouve**. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, área de literatura, artes e culturas. Dissertação de Mestrado, 2012.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

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

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. v. 1, 2. ed. dez., 2008. Rio de Janeiro – INES/2008.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Educação especial em Roraima: impacto dos processos migratórios na constituição da área. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 123-143, jan. /mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2812/2734>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Contexto do Regime Militar. (1964-1985). **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000400963&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400963&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 mar. 2020.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. A Escola de Audiocomunicação de Roraima: História de uma instituição educacional especializada da educação especial na Amazônia brasileira – 1995 – 2001. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017**. Disponível em: <https://www.sbhe.org.br/node/458>. Acesso em: 20 mar. 2020.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92972/271269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2020.

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO BRASIL

**Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra**  
**Janaína Aguiar Peixoto**

Desde as primeiras obras traduzidas, até a contemporaneidade com as traduções mais complexas, compreendemos a importância da fidelidade da informação repassada da língua fonte para a língua alvo no contexto linguístico, sempre em busca de transmitir o significado original de forma eficaz e sem distorções no outro idioma. E é pensando nisso que iremos abordar esta temática, buscando um melhor entendimento acerca da formação profissional dos Tradutores/Intérpretes de Libras no Brasil, que está diretamente ligada aos resultados e ao desempenho gerado na prática da tradução/interpretação entre as duas línguas (Libras/Língua Portuguesa). Discutiremos a questão da formação dos Intérpretes de Língua de Sinais - ILS no Brasil, com o objetivo de contribuir para que as reflexões acerca da temática nos façam pensar em estratégias futuras para uma melhor construção da qualificação e elaboração de cursos com propriedade para formar tradutores/intérpretes no nosso país.

Utilizaremos como referencial uma das principais obras pertencentes a Libras (Tradução/Interpretação): de Quadros (2004), objetivando analisar como se dá O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

e Língua Portuguesa todo o processo de formação profissional/acadêmica dos (ILS) e esclarecendo diversos pontos no tocante à informalidade da construção profissional. “Qual o nível de formação destes intérpretes?” (QUADROS, 2004 p. 58). O trabalho pretende retratar aspectos importantes relativos à profissão, bem como o nível de formação dos intérpretes no nosso país.

### LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Poucos sabem, mas o Brasil possui duas línguas regulamentadas por lei, a Língua Portuguesa, que é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, e a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que é utilizada pela comunidade surda do território brasileiro e que de acordo com Quadros (2004, p.19) “A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira”. Foi devidamente oficializada pela Lei 10.436/2002 e posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 que é bem mais abrangente, no tocante à Língua Brasileira de Sinais, pois menciona aspectos referentes a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação dos instrutores e professores de Libras, uso e

difusão da mesma e da modalidade escrita para o acesso das pessoas surdas à educação, garantia dos direitos à educação e saúde dos surdos, e finalmente, o ponto chave do nosso trabalho, a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

Os estudos sobre a língua foram iniciados no nosso país por Gladis Knak Rehfeldt<sup>1</sup> (A língua de sinais do Brasil, 1981), além dos estudos de Lucinda Ferreira Brito que publicou artigos e pesquisas em 1995, juntamente com as atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) que colaboraram para o devido reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua de fato oriunda do Brasil.

Ao longo do tempo, muitos imaginaram que a Libras era apenas uma linguagem para se estabelecer uma comunicação com os surdos através dos gestos, fato este totalmente errôneo, visto que a mesma é uma língua natural tal como as várias existentes no mundo, com estrutura semântica, sintática e morfológica. Vale salientar que a Língua Brasileira de Sinais teve origem na Língua de sinais Francesa, e que não é universal, portanto, cada país possui seu idioma próprio utilizado pelos surdos, exemplo: Brasil (Libras), Estados Unidos (ASL), etc.

Como uma língua percebida pelos olhos, a língua brasileira de sinais apresenta algumas peculiaridades que são normalmente pouco conhecidas pelos profissionais. Perguntas sobre os níveis de análises, tais como, a fonologia, a semântica, a morfologia e a sintaxe são muitos comuns, uma vez que as línguas de sinais são expressas sem som e no espaço (QUADROS, 2004 p. 20).

A Tradução/Interpretação - o ato de interpretar envolve questões cognitivas-linguísticas como: prudência, assimilação, memória, perspicácia, equilíbrio, criatividade, raciocínio e linguagem, ou seja, finalidade comunicativa específica por línguas distintas e está incluído na interação comunicativa social e cultural. Além disso, o intérprete tem o dever de respeitar o Código de Ética, preceito fundamental dentro da profissão de ILS.

Existem correlações e dissensões entre a prática de traduzir e interpretar, porém, tanto o tradutor quanto o intérprete precisam tomar decisões e conhecer a cultura das línguas envolvidas para ter um bom desempenho. Para alguns autores a tradução é caracterizada da seguinte maneira:

Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais (QUADROS, 2004, p. 09).

A interpretação da Libras ocorre de duas formas: Simultânea, quando o ILS processa a informação, repassando para a língua alvo logo em seguida, e consecutiva, quando o profissional obtém a informação e repassa posteriormente para o outro idioma.

O profissional Tradutor/Intérprete de Libras, de acordo com Quadros (2004, p. 27);

[...] o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado

1. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>

para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Ele também pode utilizar outras línguas como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa.

A jornada dos ILS aqui no Brasil começou por volta dos anos 80 nos trabalhos religiosos, contando com o voluntariado de alguns intérpretes da época. Em 1988 e 1992 realizou-se, respectivamente, o I e II Encontro nacional de Intérpretes de Língua de sinais organizado pela FENEIS que proporcionou o engajamento dos ILS e diversas discussões sobre temas relevantes a profissão, mas foi em 1 de Setembro de 2010 que ocorre o ápice da categoria: é sancionada a Lei nº 12.319 que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, em seu Art. 1º diz: “Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.”

A Lei Nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, uma das grandes conquistas, senão a maior, dos Tradutores/Intérpretes de Libras, foi a regulamentação da lei 12.319/10 que norteia a profissão dos ILS, estabelecendo aspectos legais no que diz respeito à formação, atribuições, direitos e deveres destes profissionais. A primeira turma de Bacharéis ILS, iniciou o curso em 2008, antes da lei 12.319/10, portanto, a formação dos intérpretes ainda estava começando com cursos de educação profissional, extensão universitária e de formação continuada, o que nos faz crer que além da carência de profissionais, também existiam poucos habilitados para atuar, visto que os cursos mencionados anteriormente são de 120hs, 180hs, o que não torna o ILS suficientemente hábil para exercer suas atribuições.

Um dos aspectos relevantes na criação da legislação própria foi a abordagem direta às questões do código de ética dos profissionais intérpretes relativas à honestidade, preconceito, imparcialidade e conduta deles, fatos que viabilizam uma maior credibilidade da área, que aos poucos vai ganhando espaço no cenário nacional. Hoje o Brasil conta com o trabalho de centenas de Intérpretes de Língua de Sinais, atuando pela união, estados e municípios e nas mais diversas áreas, sendo a maior e mais abrangente, a educação. Vejamos o que diz a lei 12.319/10:

- Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.
- Art. 3º (VETADO).
- **Art. 4º** A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
  - **I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;**

- **II - cursos de extensão universitária; e**
- **III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.**
- **Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.** [Grifo nosso]
- Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.
- Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.
- Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:
  - I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
  - II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
  - III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
  - IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
  - V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.
- Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:
  - I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
  - II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
  - III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
  - IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
  - V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social,



independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.
- Art. 8º (VETADO)
- Art. 9º (VETADO)
- Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Algumas pesquisas como a de Leite (2009) mostram que a participação do ILS em sala de aula não atende todas as necessidades de aprendizagem dos alunos surdos, pois é praticamente impossível um só intérprete dominar todos os termos técnicos e temas trabalhados em sala de aula, e para piorar a situação, existem muitos intérpretes que não têm formação e qualificação adequada para a função, pois a maioria se qualifica em uma especialidade e atua em praticamente todas as áreas, o que torna o trabalho bastante árduo e sem a devida qualidade.

Nessa perspectiva, seria necessário repensar as questões das formações para Intérpretes em áreas específicas, já que ele é preparado nos cursos ou academicamente de um modo geral sem preocupação com a área e atuação em que irá trabalhar. É importante o crescimento de debates e questionamentos relativos à profissão de ILS, pois as áreas existentes que os Tradutores/Intérpretes de Libras atuam são muito abrangentes, seja na área educacional, política, ambientes religiosos, área jurídica, reuniões técnicas, programas de Tv etc.



Imagem 1 – ILS na política

Fonte: <https://bit.ly/2z1MILR>



Imagem 2 – ILS educacional

Fonte: <https://bit.ly/2FsSziG>



Imagem 3 - ILS na religião

Fonte: <https://bit.ly/2RRpKho>



Imagem 4 – ILS na atividade televisiva

Fonte: <https://bit.ly/2JZzVhl>



Imagem 5 - ILS na atividade jurídica

Fonte: <https://bit.ly/2DBrDfg>



Imagem 6 – ILS na atividade técnica

Fonte: <https://bit.ly/2PSDs6l>



Imagem 7 – ILS na área de saúde

Fonte: <https://bit.ly/2B2AO5K>

Pensando nisso, percebemos a necessidade de uma formação específica (por área de atuação), para que o profissional se qualifique de forma integral na sua modalidade, evitando falhas na sua atuação, exercendo suas atribuições com qualidade e desempenhando sua fluência da melhor forma possível.

É impossível não pensarmos no futuro quando falamos em formação de intérpretes. Percorremos uma longa jornada desde o surgimento dos primeiros trabalhos na área de tradução/interpretação até “a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80” (QUADROS, 2004 p. 14), e essa caminhada não irá parar, pois com as políticas inclusivas a tendência é um contínuo crescimento da área (Libras) e também das formações, seja de professores ou do campo de trabalho dos ILS. Algumas questões inseridas por (Quadros, 2004), referentes à formação dos Intérpretes foram levantadas:

- (1) Qual o nível de aceitação da língua de sinais na comunidade em geral (órgãos governamentais, escolas, igrejas, associações de surdos, instituições que atendem os surdos, famílias, professores, os próprios surdos)?
- (2) Quais as oportunidades sociais que a comunidade surda encontra em seu meio? Os surdos são incentivados a se organizarem? É dado espaço aos surdos para se manifestarem?
- (3) Qual a atitude da comunidade em geral diante do intérprete (órgãos governamentais, escolas, igrejas, associações de surdos, instituições que atendem os surdos, famílias, professores, os surdos, os próprios intérpretes)?
- (4) Os surdos sabem usar todas as possibilidades de atuação de um intérprete? Existe preocupação em oferecer essas informações?
- (5) Qual o nível de integração existente entre os surdos e os intérpretes?
- (6) Quem são os intérpretes de língua de sinais?
- (7) Quais as condições que são oferecidas a esses intérpretes para atuarem?
- (8) Qual o nível de formação destes intérpretes?
- (9) Quais são os objetivos em um curso de formação de intérpretes?
- (10) Quem forma os intérpretes do futuro?
- (11) Quem oferece a certificação dos intérpretes?
- (12) Em que nível deve ser a formação dos intérpretes no Brasil?
- (13) Quem formará estes intérpretes?

Precisamos analisar todas essas questões, com o objetivo de não cometer as mesmas falhas do passado nem do presente, e que a formação dos Tradutores/Intérpretes de Libras possa ser cada vez mais eficaz, com a oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação de qualidade, formando profissionais capazes de atuar nas mais variadas áreas, respeitando o código de ética e exercendo um trabalho cada vez mais produtivo.

## METODOLOGIA

O Capítulo apresentado foi escrito utilizando a abordagem qualitativa, com objetivos investigativos, como define Minayo (2003, p. 16-18):

A metodologia de pesquisa qualitativa para Minayo é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade.

O presente estudo foi desenvolvido baseado em uma linha de pesquisa qualitativa, com o objetivo de contribuir com a busca de soluções referentes ao tema abordado, pois novas ideias podem ser utilizadas com a discussão do problema, de forma exploratória, contribuindo para uma diferente visão, estimulando o desenvolvimento da área em questão.

A metodologia utilizada foi a mais adequada, visto que utilizamos levantamentos feitos a partir de artigos científicos, livros e outras fontes bibliográficas, segundo Gil (2008, p.50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

A finalidade principal da pesquisa foi identificar elementos que incorporam uma maior valia à formação profissional do Tradutor/Intérprete de Libras, dando uma maior importância à aptidão dos mesmos, buscando estratégias para um maior engajamento na busca por melhorias profissionais e quais indicadores seriam necessários para uma melhoria nos níveis de qualificação na referida área em questão.

Por muitas décadas os intérpretes de Libras tiveram uma formação empírica e esta atividade era desenvolvida por familiares de surdos, participantes de comunidades religiosas e simpatizantes da causa. Tendo em vista o grande número de questionamentos em relação à validade de se intitular Intérprete de Libras, por vezes concedido pela própria comunidade de surdos foi necessário pensar em sua formação (ALBRES, 2011).

No Brasil, embora o ofício da profissão de Tradutor/Intérprete de Libras – Língua Portuguesa exista a bastante tempo, foi apenas em 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.626, que a indispensabilidade de formação profissional dos ILS foi documentada oficialmente. Contudo, apesar do desenvolvimento advindo deste Decreto, no tocante à

estruturação profissional dos Tradutores/Intérpretes, poucos debates foram iniciados no que se refere às direções que irão orientá-la.

É imprescindível salientar que apenas a fluência na Libras não torna alguém capaz de atuar na área, visto que a competência tradutória é algo bem mais complexo, que exige técnicas específicas que não podem ser ignoradas (ALMEIDA; LODI, 2009), adverte que: “uma cópia de significados dados na língua de origem à espera de um profissional que venha escolher construções formais adequadas, que se aproximem daquelas da língua em que os enunciados que foram produzidos”.

A formação dos Tradutores/Intérpretes de LIBRAS tem se efetivado, nos últimos anos, por meio de uma política ainda em implantação em todo o Brasil. Vejamos o que trata o Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436/2002, no que diz respeito profissionalização do intérprete de Libras em nível superior e médio. O capítulo V dispõe: Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. O Decreto 5626/2005, informa que para atender a demanda caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil conforme os itens no artigo 19º:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental.

O exame de proficiência, Prolibras, foi criado com o objetivo de realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação, o mesmo é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta que foi prevista no Decreto 5.626/05 e tem por objetivo avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras. Segundo o MEC, entre os anos de 2006 a 2010 foram certificados 6.101 profissionais para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras, um número considerado muito baixo, pela demanda de surdos existentes em nosso país.

A maioria dos profissionais que trabalham como intérpretes não tem formação específica na área, tendo a certificação de cursos intermediário e/ou certificação do Prolibras, atuando no ensino superior, na Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado e muitas vezes não possuem o referencial necessário para trabalhar os conteúdos ministrados em sala de aula.

Na 6ª edição do Prolibras (2013), houve 94,3% de reprovação em todo o Brasil, o que nos faz pensar que a oferta de cursos e formação adequada dos ILS no Brasil ainda deixa muito a desejar e, quanto aos que são contratados tendo Certificação do Prolibras, precisa-se também refletir sobre as especificidades da atuação desse profissional no espaço educacional, pois Segundo Quadros (2009) – “é interessante trazer a atenção, pois muitos pensam que basta ser certificado no Prolibras.”. **O exame Prolibras não substitui a formação** em todos os níveis educacionais. [...] o exame Prolibras vem resolver uma demanda de curto prazo. (QUADROS, 2009, p. 23, Grifo nosso).

O Prolibras não substitui os cursos de graduação para a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Porém, os aprovados recebem a certificação que os “credenciam”, para o exercício da profissão. É um exame que tanto habilita quanto certifica a proficiência.

Fica bastante claro em nossa análise que não basta obter o certificado de proficiência (Prolibras) para atuar de forma direta nos diversos ambientes em que a Libras se encontra, pois existem diversas divergências quanto ao exame como única forma de certificação, pois o Prolibras seria uma solução a curto prazo, visando certificar profissionais proficientes enquanto os cursos de Bacharelado em Letras Libras se adequavam a crescente demanda nacional de inclusão. Outro ponto em questão, é o fato do exame de proficiência ter sido planejado de acordo com o decreto 5.626/05 para ocorrer em 10 edições (2005 à 2015), com o objetivo de suprir a carência de profissionais habilitados, porém, só houve sete exames, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012/2013 e 2015 respectivamente, o que mostra uma diminuição das pessoas certificadas pelo MEC:

Art. 20. **Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto**, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa. [Grifo nosso].

Pelo decreto 5.626/05, a formação em nível superior deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Porém, de acordo com nossas pesquisas, analisamos que somente no ano de 2008 teve início a primeira turma do curso de Letras Libras (Bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Catarina, o que nos faz pensar que foi estabelecida tardiamente a oferta em curso superior de tradução, visto que a Libras estava regulamentada desde o ano de 2002, necessitando atender a demanda crescente de surdos desde o ensino fundamental até o ensino superior. O curso tem duração de 4 anos, portanto, apenas em 2012 tivemos a turma pioneira de Bacharéis.

De acordo com pesquisa que realizamos no e-MEC, o Brasil tem um total de 58 cursos de Letras/Libras, sendo 49 na modalidade de Licenciatura (85%) e apenas 9 (15%) na área de de tradução/interpretação (Bacharelado), dados que revelam uma discrepância no sentido que é feito um grande investimento na formação profissional de professores, enquanto a

classe dos tradutores precisam buscar cursos técnicos ou em outras modalidades, visto que poucos estados possuem o Bacharelado, o que nos faz pensar que comparado com a demanda crescente que temos a todo instante, é algo mínimo para um país do tamanho do nosso.

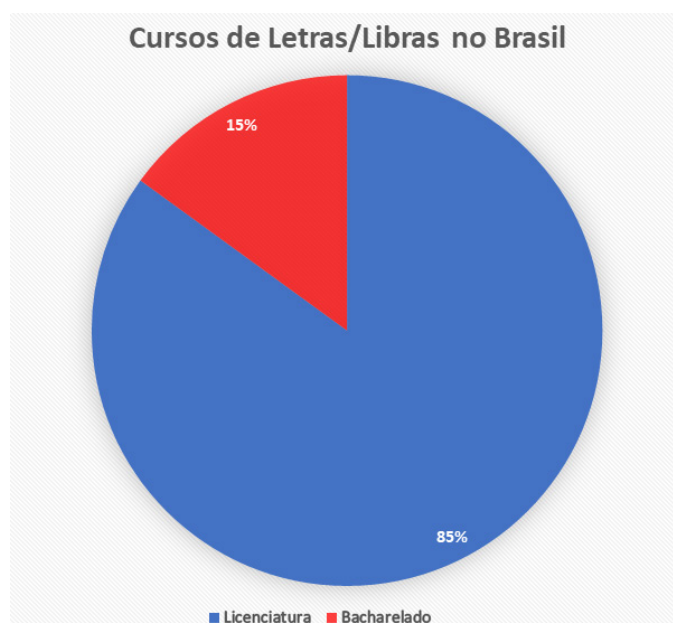


Gráfico – Cursos de Letras Libras no Brasil

Fonte: BRASIL, e-Mec, 2018. <https://emec.mec.gov.br/>

As pesquisas realizadas para compor o presente trabalho foram muito importantes para estabelecer conceitos e nos situar a respeito dos desafios da formação dos profissionais tradutores/intérpretes de Libras vivenciados na prática diária, com o objetivo de propor soluções para sanar a falta de cursos e formação de qualidade para os ILS. Quadros (2004, p. 58) faz o seguinte questionamento: “Quais as condições que são oferecidas a esses intérpretes para atuarem?”. Diante disso, observamos diversos pontos de vista, desde a falta de formação, cursos deficitários, poucos profissionais que atuam na área de formação de intérpretes, bem como a falta de interesse governamental na questão da inclusão e acessibilidade. “Quem forma os intérpretes do futuro?” (QUADROS 2004, p.58). É um questionamento muito relevante pois, atualmente, existem diversas formações para ILS, que vão desde cursos profissionalizantes a cursos superiores de Bacharelado, porém uma padronização mais adequada se faz necessária visando um futuro próximo já que a cada ano surgem surdos se capacitando, seja em cursos técnicos, de graduação e até mestrado e doutorado, tornando a atividade dos ILS cada vez mais complexa resultando em uma atuação mais aprimorada para atender às demandas atuais.

Desta forma, verificamos que muitas discussões ainda estão por vir, desde a falta de formação dos intérpretes, a qualidade/quantidade de cursos, a oferta de aprimoramento na área e a falta de investimento comparado à licenciatura que é bem mais abrangente



e também o interesse dos próprios surdos, que precisam reivindicar questões relativas a inclusão e acessibilidade, pois ainda não vemos intérpretes em hospitais, fóruns, e instituições públicas que não seja na área educacional.

## CONCLUSÃO

Com o fechamento do trabalho podemos tirar diversas conclusões a respeito da formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras no Brasil. A inclusão e acessibilidade têm sido alvos de grandes debates, porém pouco tem sido feito pelas políticas públicas nesse sentido. Com relação a área em estudo (formação dos ILS), percebemos que muitas mudanças precisam acontecer, entre elas a criação de cursos superiores de Bacharelado em Libras, que ainda é irrisório comparado com as Licenciaturas, como podemos observar nos nossos levantamentos. Muitos profissionais atuam de forma inadequada e a responsabilidade, na maior parte das vezes, é da falta de qualidade das respectivas formações que não preparam os mesmos para o mercado de trabalho, colocando em jogo a aptidão dos ILS.

Percebemos nas nossas pesquisas a relevância em retomar o exame nacional de proficiência (Prolibras), de modo que oportunize aos profissionais obter a certificação, possibilitando um maior número de pessoas capacitadas. A Libras possui três regulamentações, a oficialização da língua (Lei 10.436/02), regulamentação da lei anterior (Decreto 5.626/05) e a lei que reconhece a profissão dos ILS (12.319/10), mas percebemos que a administração pública precisa colocar em prática o que está no papel para uma melhor valorização dos profissionais, coisa que não ocorre na prática.

Como sugestão de estudos futuros, achamos relevante um maior aprofundamento sobre a questão das capacitações em áreas específicas, pois o referencial teórico é muito importante, já que o ILS se depara com diversos temas para interpretar, principalmente na área educacional, e se torna inviável a possibilidade do profissional dominar todas essas esferas.

O trabalho teve como objetivo contribuir de forma significativa para um melhor desenvolvimento profissional, visando transformar a questão da formação dos tradutores/intérpretes de Libras no Brasil, e esperamos que colabore com futuras pesquisas, com a finalidade de proporcionar inclusão e acessibilidade de forma concreta.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A formação de Intérpretes de Libras para um serviço da educação especial. O que os currículos de cursos de especialização em Libras têm a nos revelar. In: **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/201-2011.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

**ALMEIDA, Elomena b.; LODI, A. C. B. Formação de intérpretes de Libras - Língua Portuguesa: Reflexões a partir de uma prática formativa.** FENEIS. São Paulo, p. 109-129. 2014. Disponível em: [www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=378](http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=378)

**Acesso em: 23 ago. 2018.**

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **e-MEC.** [on-line]. Disponível em: [http://emec.mec.gov.br/modulos/visao\\_comum/php/login/comum\\_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YWJhX21hbnRpZGE=](http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/login/comum_login.php?691ba69561e311dd66adaae89947c631=YWJhX21hbnRpZGE=). Acesso em 10 set. 2018.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dezembro 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

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

Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 setembro 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 22 ago. 2018.

Ministério da Educação. **PROLIBRAS.** Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134217/relatorio\\_tecnico\\_prolibras.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134217/relatorio_tecnico_prolibras.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 02 ago. 2018.

Portal Educação. **O código de ética do intérprete.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-codigo-de-etica-do-interprete/13589>. Acesso em 04 out. 2018.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 94 p. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>  
Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, D. C. S. **Importância da formação profissional do intérprete de Libras de acordo com a legislação vigente.** 2012. 47 f. Monografia (Lato Sensu em LIBRAS) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

STROBEL, Karin, **História da Educação de Surdos.** Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf) Acesso em: 14 de agosto de 2018.

## PERCEPÇÕES DO NAPNE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO IFRR/CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE

**Francimeire Sales de Souza**  
**Michele Oliveira da Silva**

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que tem por objetivo geral analisar o processo de implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) como facilitador da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial sob a ótica de um membro da equipe multidisciplinar. Nesse sentido, o estudo contempla os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a atuação do NAPNE no estabelecimento das formas e das condições de acesso promovidas ao público-alvo da educação especial nos cursos técnicos ofertados pela Instituição; levantar as estratégias adotadas pelo CBVZO que visam a permanência dos estudantes para que evite a evasão nos cursos, bem como avaliar se as ações implementadas de acordo com as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial contribuindo com o êxito escolar.

Para tanto é importante inicialmente ponderar que a discussão da Educação Inclusiva no Brasil passa a ter notoriedade a partir da obrigatoriedade de matrícula do público-alvo da modalidade de educação especial<sup>1</sup> na rede regular de ensino por força da mudança nas políticas públicas educacionais motivadas pela Declaração de Salamanca (1994)<sup>2</sup>. A concepção de inclusão apresentada na referida Declaração está pautada no reconhecimento da necessidade e da urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Essa concepção parte do princípio que a escola regular ocupa lugar privilegiado para superação das práticas discriminatórias, por ser um ambiente coletivo que recebe muitos alunos e suas diversidades. Por isso, possui condições capazes de assegurar que aos estudantes o direito fundamental à educação, com a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, com respeito às suas particularidades e diferenças, construindo uma sociedade inclusiva.

Nessa mesma década, o ingresso dos estudantes público alvo da educação especial

1. A educação especial prevista nos arts. 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, visa garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização do seu público-alvo (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).

2. A Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha, trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais a partir de várias declarações das Nações Unidas que demandou que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

foi impulsionada na Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, é importante refletir com base em Manfredi (2002, p. 75) que a Educação Profissional foi marcada por uma formação para o trabalho como política de Estado no País decorrente da influência da economia e da política para a constituição dos aparelhos escolares, e que ainda muito antes de se configurar como uma modalidade de ensino, na época da transformação do Brasil Colônia para o Brasil Imperial, ocorria numa concepção de aprendizagem compulsória e assistencialista, destinada ao ensino de ofícios em casas de educandos artífices como forma de inclusão de menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade, dentre eles, os órfãos, os abandonados e os desvalidos.

A contextualização da perspectiva de inclusão nessas duas modalidades de ensino no Brasil é necessária para a compreensão dos avanços e desafios que permeiam as discussões do processo de inclusão escolar no contexto de atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com trajetória centenária na formação de trabalhadores no Brasil. Atualmente a Rede possui 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II, com 643 campi presente em todo território nacional. Somente no ano de 2018, a RFEPCT registrou um total de 469.131 matrículas em Educação Profissional nos níveis de formação inicial a pós-graduação, conforme dados extraídos, no mês de julho de 2019, da Plataforma Nilo Peçanha.

O IFRR, segundo Relatório de Gestão do ano de 2018 atendeu a 2.480 estudantes sendo que destes apenas 14 estudantes eram público-alvo da Educação Especial com matrículas distribuídas entre as suas 05 (cinco) unidades, sendo 02 localizadas na Capital (Campus Boa Vista e Campus Boa Vista Zona Oeste) e 03 (três) situadas na Zona Rural (*Campus Avançado do Bonfim*, *Campus Amajari* e *Campus Novo Paraíso*). Na divulgação dos dados não há especificação sobre as características do público-alvo atendido, se possui deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A presença reduzida de matrícula desse público, demonstra que a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial é um campo que suscita bastante reflexão no que se refere a inclusão escolar, conforme aponta Pinto (2018, p. 18):

A inclusão escolar do sujeito público-alvo da Educação Especial é assim um norte a se buscar. Sua efetivação demanda a criação de leis e normas entre outras, o que percebemos ter avançado na realidade brasileira. Contudo, acreditamos que, no que se refere à consolidação do que se destacam nos referidos documentos, ainda é uma demanda em busca de concretização, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

É nesse cenário que se assenta a relevância do estudo sobre a inclusão do público-alvo da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica a partir do estudo de caso do processo de implantação do NAPNE do CBVZO/ IFRR, considerando que se trata de um dos Campi mais novos do IFRR, mas que se destaca no atendimento de estudantes deficiência e outros transtornos. Logo, é de suma relevância analisar como o NAPNE

contribui como instrumento de promoção de processos e de práticas escolares voltadas para formação humana e cidadã de sujeitos que respeitem o outro em suas diferenças. Perpassando pela análise da influência das políticas públicas do IFRR que apontem para a acessibilidade e para a mudança de posicionamento, de forma que a educação seja de fato um direito de todos, inclusive dos sujeitos historicamente impedidos de a ela acessarem.

## METODOLOGIA

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa natureza qualitativa, com abordagem de caráter descritivo. Nessa perspectiva, Minayo (2013, p.26) refere-se à pesquisa qualitativa a partir da divisão do trabalho científico em três etapas, sendo elas, a fase exploratória; o trabalho de campo; a análise e tratamento do material documental.

Os procedimentos metodológicos a caracterizam como um estudo de caso, tendo como objeto de pesquisa a análise do processo de implantação do NAPNE do CBVZO/IFRR como instrumento de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, considerando que a implantação do NAPNE ocorreu no ano de 2018. Para Lüdke e André (2015, p. 20 - 22), o estudo de caso se desenvolve de maneira natural, com ricos dados descritivos, decorrentes de um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma contextualizada e complexa.

O CBVZO iniciou suas atividades no ano de 2014, estando sediado na Zona Oeste da Capital, considerada a localização mais populosa da capital Boa Vista, contando atualmente com 39 bairros, somando uma população de quase 300 mil pessoas, conforme dados do IBGE, 2010. O Campus atualmente oferta vagas desde cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores até a Graduação, dentro do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios. No Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio os Cursos ofertados são Técnico em Comércio e Técnico em Serviços Públicos, atendendo atualmente 301 estudantes, destes 06 com laudo de deficiência.

Dessa forma, o estudo compreendeu a Revisão de Literatura, com base na pesquisa bibliográfica e documental, buscando as contribuições de vários autores e estudos anteriores que trabalham a temática em estudo, a partir de referências teóricas publicadas em livros e revistas científicas especializadas, com um aporte imprescindível da Legislação Educacional Brasileira e nas regulamentações e documentos políticos pedagógicos estabelecidas no âmbito do IFRR que asseguram o atendimento ao público-alvo da educação especial. Marconi e Lakatos (1991. p.183) destaca que a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia a análise acerca de um determinado assunto sob novo enfoque ou abordagem, chegando à conclusão inovadora.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise documental,

considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regulamento Geral dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e de outros documentos diretivos do Instituto Federal de Roraima, no que se refere à efetiva implementação da educação especial no contexto de inclusão no IFRR, considerando a atuação do NAPNE nos aspectos de:

- Acesso aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO: a partir do mapeamento das formas e das condições de acesso promovidas aos estudantes público-alvo da educação especial para ingressar nos cursos ofertados pela Instituição;
- Estratégias de permanência: por meio do levantamento das estratégias adotadas pelo CBVZO que visam a permanência dos estudantes para que não haja evasão nos cursos;
- Êxito escolar: avaliação das ações desenvolvidas de acordo com as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial garantem a aprendizagem e por seguinte o êxito escolar nos períodos cursados.

Nessa perspectiva, Lüdke e André (2015, p. 44 - 52), considera que a análise documental como uma técnica valiosa e pouco explorada na abordagem de dados qualitativos. Afirma que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde são retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, pois surgem num determinado e contexto e prestam informações sobre esse mesmo contexto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre os estudos que abordam a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na RFEPC, Lisboa (2017, p.13) discorre sobre sendo dos NAPNEs essa competência. Criados no ano de 2000, por meio do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP), da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Segundo a autora, nos Institutos Federais, a estratégia de implementação da política de AEE compreende que cada unidade da Federação estabeleça um regulamento de NAPNE e que em cada Campi seja instituído um NAPNE para realizar, principalmente o Atendimento Educacional Especializado. A autora chama atenção para algumas dificuldades encontradas na implementação e no funcionamento dos NAPNEs nos Institutos Federais para garantir a oferta do AEE:

Estas dificuldades se caracterizam pela falta de espaço para funcionamento adequado, escassez de recursos para estruturação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, falta de prioridade na efetivação da implementação, ausência de fluxos definidos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas,

As dificuldades apontadas pela autora influenciam diretamente no atendimento ao estudante público-alvo da educação especial (EE) referentes às condições para que as estratégias de acesso, de permanência e de êxito se configurem em favor da inclusão desses estudantes nos cursos de formação profissional ofertados pela RFEPCT. No entanto, tais dificuldades não podem ser consideradas como obstáculos para que as práticas inclusivas deixem de ser adotadas em superação as problemáticas enfrentadas no cotidiano dos NAPNEs.

A esse respeito, Baptista (2011, p. 72) pontua que apesar de reconhecer que ocorreram mudanças importantes no curso das políticas públicas para o acesso do público-alvo da EE nas classes comuns e que as diretrizes adotadas pelos sistemas de ensino têm condições de construir propostas que possam modificar o futuro da educação das pessoas com deficiência no Brasil, reconhece que ainda há um longo percurso a ser percorrido para que sejam observadas para que a educação para todos possa ser concretizada. Indica algumas questões importantes, a exemplo, a identificação dos estudantes que devem ter acesso aos serviços do AEE e a superação dos primeiros anos do ensino fundamental como sendo a etapa escolar prioritária para o atendimento pelas salas de recursos.

Sobre a realização de ações que favorecem as condições de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, Mazzota (2005) afirma que é de suma importância que a oferta do AEE envolva um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos específicos, substituir os serviços educacionais comuns. Além disso, o autor afirma que deve ocorrer investimento na qualificação dos profissionais que atuam nas salas de recursos, bem como nas salas comuns, ações para que haja a participação do estudante, bem como de sua família, e que seja assegurada a utilização de recursos e materiais específicos, para atender as necessidades de todos. Mazzota (2005) esclarece que são necessários outros processos que possibilitem não somente o acesso como forma de ingressar nas classes comuns, mas como meio de acessar inclusive as estratégias que favoreçam as condições de permanência e de êxito dos estudantes no ambiente da escola.

Ao analisarmos os quesitos acesso e permanência, com base Antum (2013, p. 37), percebemos como próprio autor destaca que o acesso é considerado imperativo e legítimo, visto que a educação é assegurada nas políticas públicas como um direito de todos. No entanto, a permanência dos estudantes, assim como as condições de participação são direitos que ainda se encontram no campo da subjetividade, precisando ser priorizadas e trabalhadas de maneira que o estudante tenha suas necessidades atendidas para que haja êxito escolar. Em se tratando do IFRR, tais premissas estão previstas no PDI – horizonte 2019-2023, aparecem nas diretrizes de Responsabilidade Social:

[...] Garantir condições de acesso, permanência e atuação de qualidade nas atividades educacional e profissional, por meio de condições estruturais, técnicas e atitudinais adequadas, às pessoas com deficiência ou necessidades específicas; [...]

Oferecer oportunidade de acesso às políticas de assistência estudantil, visando garantir o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes que vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica. (IFRR, 2019, p. 31).

O IFRR ao contemplar no seu planejamento estratégico 02 (duas) diretrizes de um total de 08 (oito) constantes em seu PDI afirma seu compromisso com a educação inclusiva na Instituição, ao se comprometer em garantir as condições em diversas formas para que os estudantes com deficiência ou necessidades específicas possam ter acesso e permanência às atividades educacionais e profissionais promovidas inclusive por meio de oportunidades de acesso às políticas de assistência estudantil. O PDI estabelece ainda que NAPNE no IFRR possui a finalidade de:

[...] fomentar políticas públicas de inclusão e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, que promovam o cumprimento efetivo das Leis nos 10.098/2000 e 13.146/2015, do Decreto no 5.296/2004 e dos demais instrumentos legais correlatos. (IFRR, 2019, p. 135).

Para o cumprimento de sua finalidade o NAPNE nos Campi conta ainda com suporte do Comitê de Políticas Inclusivas, se configurando como instâncias de promoção da acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência ou necessidades específicas matriculados nos cursos técnicos e de superiores ofertados pelo IFRR.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo sobre a atuação do NAPNE do CBVZO do IFRR como facilitador da inclusão dos estudantes público-alvo da EE estão organizados levando em consideração o processo de implantação e as estratégias adotadas para favorecer as condições de acesso e de permanência visando o êxito escolar, bem como considera ainda os desafios e perspectivas para melhoria dos atendimentos desenvolvidos pelo referido núcleo.

### Processo de implantação do NAPNE

No ano de 2018, por meio da Portaria n.º 40, de 11 de maio de 2018, o NAPNE do CBVZO passa a ser constituído por uma equipe multidisciplinar composta por 01 Coordenação, representada por uma docente que obteve formação em Procedimentos Básicos para o AEE pelo Instituto Federal Triângulo Mineiro, 01 pedagoga que atua na Equipe Técnico-Pedagógica do Campus, de 02 interpretes de Libras e 01 Assistente de Alunos. Na ocasião da composição da Comissão, a Direção-Geral do Campus levou em consideração o interesse dos servidores em contribuir com as ações do NAPNE.



O NAPNE de acordo com o Regulamento do NAPNE do IFRR, aprovado pela Resolução n.º 429 de 6 de fevereiro de 2019 do Conselho Superior, é um grupo de trabalho e estudo permanente, vinculado à Direção de Departamento de Ensino. Possui como público-alvo da educação especial para atendimento por meio de suas ações, as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, transtornos de aprendizagem e outros casos específicos) e a finalidade de fomentar Políticas Públicas de inclusão e assessorar o desenvolvimento de ações inclusivas de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação.

### Ações desenvolvidas com foco no acesso, na permanência e no êxito escolar

O NAPNE em seus quase 02 (dois) anos de funcionamento desenvolve suas ações com base nas atribuições dispostas no Regulamento do NAPNE do IFRR, cujas ações possuem como premissa desenvolver diretrizes no âmbito da Instituição e assistir o estudante e sua família para que o público-alvo da EE possa não ter apenas as condições de acesso como pontua Mazzota (2005), mas que o Campus possa promover a permanência e o êxito escolar, conforme Quadro 1:

Foco	Ação
Acesso	I. Estabelecer parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante público-alvo em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido; II. Desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nos programas de inclusão dos Cursos Técnicos, de Tecnologia, de Graduação e Pós-Graduação, respeitando as orientações dos dispositivos legais; III. Oportunizar a comunicação e novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais, visando à aquisição de conhecimentos para a construção dá valores sociais; IV. Disseminar a cultura de inclusão no âmbito do IFRR por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, em parceria com instituições públicas e privadas e em consonância com as políticas de inclusão, fomentando a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas;
Permanência	V. Promover a interlocução com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização deste público-alvo, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
Acesso, Permanência e Êxito	VI. Contribuir para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas; VII. Assessorar na construção e/ou reestruturação de documentos institucionais inerentes a questões relativas à inclusão do público-alvo da educação especial no ensino; VIII. Promover eventos de sensibilização e capacitação nas práticas inclusivas do público-alvo da educação especial em âmbito institucional; IX. Articular os diversos setores da instituição em atividades relativas à inclusão do público-alvo da educação especial, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático- pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas.
Êxito	X. Elaborar, em conjunto com os docentes e setor pedagógico dos Campi, programa de atendimento pedagógico especializado e psicossocial aos estudantes com necessidades específicas, bem como auxiliar os docentes a adequarem as suas metodologias conforme o programa definido;

Analisando o Quadro 1, percebe-se que a concentração de 40% das ações com foco no acesso, confirmando as reflexões de Antum (2013) e Baptista (2011) no que se refere a questão das instituições educacionais no Brasil ao buscarem o cumprimento das políticas públicas de inclusão escolar estarem preocupadas com a garantia do acesso. No entanto, vale ressaltar que as demais ações estão distribuídas da seguinte forma: 40% ações que visam conjuntamente o acesso, a permanência e êxito, e 10% respectivamente, visam em separado a permanência e o êxito escolar.

Ainda na análise do Quadro 1, percebe-se que a concentração de 40% das ações tem foco no acesso. Esse dado confirma as reflexões de Antum (2013) e Baptista (2011) ao afirmarem que o cumprimento das políticas públicas de inclusão escolar pelas instituições educacionais no Brasil está relacionado com a garantia do acesso do estudante. No entanto, vale ressaltar que as demais ações estão distribuídas da seguinte forma: 40% ações que visam conjuntamente o acesso, a permanência e êxito, e 10% respectivamente, visam a permanência e o êxito escolar.

No que se refere as ações desenvolvidas desde o período de implantação, observa-se que o NAPNE concentra suas atividades na sensibilização da comunidade acadêmica, por meio de palestras e ações educativas que promovam a cultura inclusiva no ambiente escolar e nos atendimentos voltados ao assessoramento pedagógico e psicossocial ao público-alvo atendido pelos Campus e que as ações de articulação escola-família necessitam ser fortalecidas.

Dentre os casos de atendimentos já realizados e em acompanhamento de estudantes com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais atendidas pelo NAPNE estão deficiência física, deficiência visual (baixa visão), deficiência auditiva, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dificuldades de aprendizagem em decorrência a tratamentos psiquiátricos. Uma das grandes dificuldades do NAPNE no atendimento aos estudantes é falta de laudos para muitos dos casos observados ou encaminhados para atendimento e ainda, dificuldade de diagnóstico pelos serviços públicos de saúde. Sabe-se que a falta de diagnóstico não pode ser empecilho para que o aluno receba o apoio (BRASIL, 2014), mas quando ele existe, orienta de uma forma mais específica, as ações e intervenções dos profissionais.

Ainda citando as dificuldades encontradas em concordância com Lisboa (2017), o NAPNE apresenta ainda a falta de ambiente físico, pois o Campus possui estrutura física limitada, logo não há um espaço físico adequado para estruturação de sala de recursos multifuncionais ou até mesmo para atendimento ao estudante visando o suporte necessário a ser desenvolvido pelo núcleo no desenvolvimento do plano de atendimento educacional especializado.

Em termos de perspectivas, a equipe do NAPNE vem buscando junto a Gestão do IFRR a contratação de um professor para o AEE como estratégia a longo prazo em função das limitações institucionais no bojo das políticas públicas nacionais, e a curto prazo, o desenvolvimento do trabalho do AEE com o suporte de estagiários da Licenciatura de Pedagogia. Também, espera-se que haja maior integração de outros profissionais tão importantes para a equipe multiprofissional, dentre eles, o profissional de psicologia, do serviço social e da enfermagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUM, Raquel P. (2013). A Dialética Inclusão/Exclusão na Escola do novo milênio. IN: \_\_\_\_ MANTOAN, Tereza E. Para uma escola do século XX. Campinas, SP: UNICAMP, P. 34 - 46.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci\\_abstract&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_abstract&tling=pt). Acesso em: 21 mar. 2020.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Resolução n.º 429/Conselho Superior, de 6 de fevereiro de 2019**. Aprova Regulamento do Núcleo de Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Roraima.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Portaria n.º 40 - DG, de 11 de maio de 2018**. Designa servidores para composição da equipe multifuncional do NAPNE do Campus Boa Vista Zona Oeste.
- IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI**. Roraima, 2019. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/dpi-geral/pdi-2019-2023> Acesso: 20 de mar. de 2020.
- LISBOA, Rosélia Rodrigues dos Santos. **Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 2017. 117 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.
- PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Situação de Matrículas Ano base 2018**. Brasília: PNP, 2019. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>. Acesso em: 08 fev. 2020.
- PINTO, Ana Cristina Cruz. A Educação Especial no Ensino Superior: Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. 2018. 220p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>  
Acesso: 08 fev. 2020.

## ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO SIGNWRITING

### William Jônatas Vidal Coutinho

A escrita como forma de registro da humanidade não é obrigatoriamente atrelada a utilização da língua oral ou sinalizada da sociedade humana. Como exemplo dessa afirmação, podemos nos referir as línguas de sinais que tiveram desenvolvimento pleno mesmo sendo usadas em sua sinalização sem um sistema de escrita referente que tivesse atrelado a ele os seus aspectos linguísticos e peculiaridades tal qual o sistema de escrita das línguas de sinais abarcando seus aspectos fonéticos e ideográficos. Contudo, a escrita tem papel social sendo importante não apenas para a comunicação das ideias, mas também como forma de registro do pensamento humano e afirmação de direitos sociais de um povo.

Embora o pensamento em senso comum de que toda forma de escrita é apenas a transcrição de fonemas ou que o registro da escrita está apenas em ligação direta com o que é dito, é importante reconhecer que a escrita tem função mais profunda, carregando conceitos e valores sociais. É reconhecível também que a escrita possibilita a humanidade a troca de saberes e a interação humana seria dificultada na falta dela física ou digitalmente.

Pessoas surdas podem fazer uso de língua gestual/espacial em face da comunicação geral

nas práticas sociais pois são indivíduos de experiência visual. A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida pela lei nº 10.436, de 24 abril de 2002, como idioma oficial do Povo Surdo do Brasil. (QUADROS, 2004). Ela recebeu o amparo legal por meio da lei de inclusão de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, se tornando direito da pessoa surda que adentra a educação pública e privada. O uso dessa língua cresce no território brasileiro com o apoio dessas leis que se constituem documentos legais a serem seguidos em todo o território nacional. O surdo é então aqui focado como sujeito ao qual o tema da pesquisa está ligado pois é a sua língua e um sistema de escrita dela que é aqui abordado.

A educação de surdos é afetada por múltiplos fatores de ordem educacional, entre eles a organização da estrutura pedagógica, na qual os sujeitos surdos estão inseridos e os métodos educacionais que são adotados. A presença de agentes educacionais que trabalham a escolarização a partir de uma língua compreensível para o educando surdo tanto em sua forma sinalizada/falada como em forma escrita, sugere a organização de uma estrutura pedagógica para e com um sujeito que está dentro de uma comunidade linguística de identidade e cultura singular. Dessa forma, o sujeito surdo, como qualquer ser humano, avança ou retrocede, se desenvolve ou fracassa e forma sua identidade entre outros foros sociais, no espaço escola. Tudo

isso, pode ser identificado no plano das interações sociais/coletivas. (STROBEL, 2016).

Essa pesquisa objetiva o investigar da escrita da língua brasileira de sinais identificando alguns dos aspectos linguísticos dessa língua que sejam abarcados no sistema de escrita de sinais (ES), em inglês chamado de *SignWriting* (SW), defendido por profissionais da área do ensino de Libras e do atendimento educacional especializado como uma forma de promover a difusão de conhecimento em língua apropriada a pessoas surdas, principalmente dentro da escola. Dentre seus objetivos específicos está encontrar aspectos como os fonológicos, morfológicos e sintáticos como passíveis de serem transmitidos na escrita de sinais pelo sistema SW.

Embora haja o problema de que o ensino da escrita de sinais não é sempre incluído nos cursos de formação e capacitação em língua brasileira de sinais, a hipótese de que a presença dos mesmos aspectos linguísticos da Libras são abarcados na escrita de sinais nos permite questionar a realidade da prática escolar nos lançando a buscar desenvolver em pessoas surdas a sua identidade linguística e apropriação de conhecimentos que circulam na escola mas até o momento, abordado no modo escrito, apenas em língua portuguesa. Pela experiência interativa cotidiana na escola que inclua o ensino e uso do sistema signwriting com a exposição de seus detalhes e de textos escritos nesse sistema, o surdo poderia ter melhor desenvolvimento linguístico e maximizar suas oportunidades de expressão. Mas, essa expressão possibilitada pela Libras é também passível ao signwriting?

Contudo, antes de delimitar cada uma das unidades que compõem o campo da linguística da Libras, é necessário destacar brevemente alguns aspectos importantes em relação à escrita de sinais. A escrita surgiu da necessidade de registro das ações do homem., tendo sido desenvolvida a partir de situações em que era necessário o registro de quantidades e a partir do crescimento do comércio entre os povos. Com o tempo, as formas de escrita adotadas para representação simbólica de quantidades se tornou ineficaz, pois dependia de inúmeras referências e representação. Os primeiros povos da humanidade a utilizarem desse método começaram a desenvolver um sistema que levava em consideração o som dos símbolos, o que acabou por dar origem aos sistemas de escrita utilizados pelos povos do Egito e do Vale do Rio Indo. Mais tarde, os gregos elaboraram o sistema de representação fonético em que cada fonema teve sua representação escrita. Assim, a combinação de um número limitado de símbolos fonéticos, dava origem ao alfabeto que utilizamos hoje em dia no Ocidente. (CORREA; CUNHA, 2019).

A escrita se tornou a principal forma de estabelecer as relações comerciais, armazenar e difundir o conhecimento e estruturar o pensamento. Devido a importância da escrita para as civilizações e comunidades humanas, estudiosos das línguas de sinais criaram ao longo dos tempos diferentes formas de registro das línguas de sinais, passando por desenhos, registro em fotos, registros em vídeo e glosas em papel, CDs e, mais recentemente na

internet. A partir dessas formas de registro e também dos avanços tecnológicos que surgiram, outras formas e sistemas de notação e escrita foram desenvolvidas, como a exemplo: a notação *Mimographie* e a notação de Stokoe. Contudo o *SignWriting* foi o sistema mais aceito e divulgado mundialmente. Esse sistema foi desenvolvido a partir de outro chamado *DanceWriting*. Por sua vez, o *Dance Writing* foi criado para o registro de movimento, não das línguas de sinais mas da dança, o balé clássico. Pesquisadores dinamarqueses mais tarde buscaram, junto a desenvolvedora do *DanceWriting*, adaptar o sistema para o registro da sinalização de surdos. (CORREA; CUNHA, 2019).

É necessário analisarmos os elementos básicos envolvidos na escrita da Libras, os pontos importantes quanto a transposição da expressão sinalizada para a forma escrita da Libras que se deseja adotar. Sinalização/fala e escrita estão intimamente relacionadas, mas possuem características particulares em suas formas. As duas modalidades são complementares, porém a sinalização/fala é mais ágil em relação a assunção de regionalismos e novos vocábulos enquanto que a escrita necessita de mais regras e normatizações que permitam sua utilização com a decodificação da leitura de modo mais padronizado do que a estruturação utilizada na fala/sinalização. Por certo a fala/sinalização também segue regras com normas implícitas quanto as mudanças que ocorrem com o uso da língua pelos falantes. As modificações da língua aparecerem tanto na fala quanto na escrita, mas a escrita absorve essas mudanças de forma mais lenta e gradual. (CORREA; CUNHA, 2019). O modo fácil e intuitivo e o conjunto delimitado de grafemas que permite o registro de todas as partes que compõem os sinais que torna possível a escrita e a leitura das línguas de sinais de forma clara e objetiva é uma característica que levou ao estabelecimento do *SignWriting* como sistema de escrita mais aceito meio a comunidade surda. (CORREA; CUNHA, 2019).

No começo do seu uso, o registro escrito em ES seguiu a lógica estrutural da escrita das línguas orais e se estruturou em linhas que deveriam ser lidas da esquerda para a direita. Contudo, com o uso e a evolução do registro das línguas de sinais percebeu-se que a forma mais eficiente de escrita e leitura seria em colunas lidas de cima para baixo e da esquerda para a direita pois a ES em colunas proporciona maior velocidade de leitura e estruturação da escrita o que veio a ser outro fator importante para a aderência ao sistema *SignWriting*.

Nesse sentido, pensar os aspectos linguísticos da Libras no *SignWriting* é de relevância essencial, isto é, a abordagem dos parâmetros fonológicos que estruturam a Libras e como eles são escritos com o uso do sistema *SignWriting* (SW) é importante para nos lançarmos ao seu uso efetivo e difusão em meio a pessoas surdas e outros usuários de Libras.

## ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO SIGNWRITING

O aparelho fonador é necessário para que haja a articulação de lexos na língua portuguesa. A partir dos sistemas respiratório, fonatório e articulatório os sons/fone, como unidades mínimas de uma língua, são proferidos. O espaço de articulação/sinalização é de extrema importância para as línguas de sinais, pois assim como a articulação da palavra depende de sistemas para a emissão do som essencial para a formação de fonemas, é através do espaço de sinalização que os sinais são formados, as sentenças construídas e as relações sintáticas estabelecidas, ou seja, as línguas visuais gestuais/ visuais espaciais existem a partir do espaço de articulação/sinalização. O espaço de articulação ou espaço de sinalização compreende a área do corpo ao alcance da mão de cima da cabeça até a região de alcance das mãos abaixo da cintura e também nas laterais.

Numa sinalização ao vivo ou gravada em vídeo, as pessoas conseguem processar as informações dos sinais feitos como um todo, percebendo e fazendo o processamento daquilo que está sendo sinalizado de maneira completa. Ou seja, numa conversa em Libras, é possível perceber os sinais de forma integral, sem fazer a decomposição nas partes que estruturam os fonemas e estruturam a sua posição nas sentenças. Dessa forma, a conversa em Libras flui de modo contínuo e a ênfase maior é dada àquilo que está sendo o sentido da conversa e não como cada parte constituinte dos sinais aparecem no discurso. O cérebro processa rapidamente as informações que compõem cada sinal percebendo os significados imagéticos. (CORREIA; CUNHA, 2019).

É importante ressaltar que a Libras não tem origem na língua portuguesa e sim na língua francesa de sinais embora tenha tido influência do português brasileiro no surgimento de alguns lexos. Além de ser de modalidade diferente, visual espacial, os sinais da Libras não tem relação fonológica direta com a língua portuguesa. Para que uma escrita de língua de sinais seja aceita e considerada eficiente em expressar a língua de forma gráfica com os mesmos aspectos ou parâmetros que constituem a sua linguística, ela também precisa ser capaz de abarcar as partes que constituem um sinal ou sentença de forma que o leitor proficiente na leitura da língua de sinais escrita seja capaz de compreender o que está em *print* a sua frente sem necessitar fazer a decomposição do sinal em partes menores, parâmetro por parâmetro. Ou seja, para ser eficiente e passível de uso adequado a uma língua de sinais, o *SignWriting* necessita demonstrar claramente que abarca o uso do espaço de articulação durante na transposição de sinais para a forma escrita.

Os aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais incluem constituintes fonológicos que são a configuração de mão, o ponto de articulação/locação, movimento, orientação da mão e expressões não manuais. (PENHA, 2018). Para conseguir expressar os morfemas, a sintaxe, a semântica e a pragmática da Libras, o sistema *SignWriting* de escrita de sinais precisa ser capaz de abarcar os constituintes fonológicos da Libras.

A configuração de mão é a forma que a mão toma para a realização de um signo.



Atualmente acreditar-se que a Libras possua mais de 100 configurações de mãos.

Cada grafema que escreve as mãos do falante em ES carrega em si, no mínimo, três informações descritivas: orientação de mão, orientação de palma e configuração de mão. Assim, mesmo que sejam analisadas em separado, essas três informações estão escritas através de um único grafema. As configurações de mão na ES têm uma compreensão semelhante às configurações de mão estudadas para o uso da modalidade falada/sinalizada, ou seja, são as formas como a mão e os dedos são posicionados para a feitura de cada sinal. (CORREIA; CUNHA, 2019, p.17).

Para que haja movimento é necessário que haja espaço, objeto e tempo. Dessa forma a mão na Libras aparece como objeto no espaço de sinalização em volta do corpo que é movimentada em uma certa frequência com repetição ou não do movimento na realização do sinal. Os movimentos têm formas na língua de sinais podendo ser retilíneos, helicoidal, circular, semicircular ou sinuoso. (CORREIA; CUNHA, 2019). Além disso a mão pode se dirigir a uma ou mais direções na realização de um sinal. Dedos, pulsos, braço e antebraço se movimentam dando e alterando o sentido de um sinal a outro.

O ponto de articulação/locação é o lugar tomado como ponto de partida no corpo para a enunciação do sinal. Há sinais com o ponto de articulação em quatro regiões principais, a cabeça, o tronco, as mãos e no espaço neutro. A orientação de mão é a direção para a qual a palma da mão se dirige na realização do sinal. A mão pode estar orientada para a esquerda, direita, para o corpo, para frente, para cima ou para baixo. Adicionalmente, a Libras também possui aspecto não manual por meio das expressões faciais que marcam construções sintáticas diferencia itens lexicais. As expressões não manuais são assumidas não só pela face mas também na adoção de movimentos pela cabeça, tronco ou mesmo expressões em mais de uma área. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Para abordar as partes que consistem esses aspectos fonológicos da Libras, a escrita de sinais faz uso de grafemas. Um grafema nas línguas orais são as letras do sistema de escrita alfabético. Na escrita de sinais (ES) os grafemas correspondem às unidades gráficas que compõe o sistema de escrita. Essas unidades básicas são formadas com o uso de setas, asteriscos, pontos, configurações de mão etc. O grafema na escrita de sinais assumem as mesmas configurações de mão existentes na Libras sinalizada e também conseguem transpor para a escrita o alfabeto manual em Libras. Na Escrita de Sinais pelo sistema SW, é adotada sempre a perspectiva de quem está realizando o sinal, a perspectiva expressiva. Além disso, mesmo com a sinalização corrente sendo feita com a mão direita ou esquerda, de acordo com a característica do falante, o consenso é que a dominância na escrita seja da perspectiva expressiva destra. Embora as fotos de signos da Libras alteradas digitalmente levam em consideração a perspectiva receptora, isto é, a forma como o leitor percebe o sinal feito, como se estivesse frente a frente com o sinalizador, a escrita de sinais demonstra o ponto de vista dos autores ao sinalizarem seus sinais. Por isso, o não preenchimento do grafema na escrita de sinais significa que a palma da mão está virada (visualizada) pelo sinalizante. O preenchimento do grafema indica que o

dorso da mão é que pode ser visualizado pelo sinalizante. Assim sendo, a escrita de sinais consegue exprimir o aspecto linguístico da configuração de mão com excelência.

Na escrita de sinais as setas têm “o papel de indicar como se dá a movimentação do sinal, demonstrando o modo como o sinal é articulado no espaço de articulação, em relação ao plano parede, ao plano do chão ou ao plano diagonal e às possíveis interações entre eles”. (CORREIA; CUNHA, 2019, p. 7). Na escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*, as setas conseguem indicar em qual paralelo o sinal acontece demonstrando não apenas o movimento assumido na realização do sinal mas também se esse é realizado na vertical em plano parede ou na horizontal em plano chão. O uso de cores preenchendo a cabeça das setas mostram o movimento realizado com a mão direita e o não preenchimento aponta para a realização do sinal com a mão esquerda. A forma como os grafemas são ou não preenchidos serve para indicar o modo como ele se posiciona no espaço. Como exemplo apresentamos a descrição do grafema do sinal de carro em Libras apresentado por Correia e Cunha (2019, p. 7).

[...]No sinal de CARRO, os quadrados representam as duas mão fechadas, por eles não estarem preenchidos, é possível saber que as mão estão posicionadas com as palmas viradas na direção do falante; o tipo de flecha indica que o movimento é feito no plano da parede, com a mão Direita (cabeça de seta preenchida) e com a mão Esquerda (cabeça de flecha sem preenchimento) por três vezes.

Além das representações das configurações de mão e do uso de setas, o grafema em escrita de língua de sinais pode apresentar corte que serve para indicar o modo como a palma da mão está posicionada no espaço de sinalização. Quando o grafema apresenta corte isso indica que o sinal é proferido na vertical e quando tem uma interrupção na altura dos dedos é porque está na horizontal. (BARRETO; BARRETO, 2015). “Quando a palma da mão está na vertical, ou seja, no plano paralelo à parede, o grafema é escrito sem nenhuma interrupção no traçado”. (CORREIA; CUNHA, 2019, p. 16).

Por outro lado, quando a palma da mão está na horizontal, ou seja, paralela ao plano do chão, ela é escrita com uma interrupção no traçado, na mesma posição em que está a escrita dos dedos. (CORREIA; CUNHA, 2019).

A escrita de sinais também usa do recurso chamado de referência e destaque corporal para delimitar ponto específico do corpo do falante em que são realizados os morfemas. Traço forte em destaque indica o ponto de articulação/localização do sinal como sendo no tronco ou dois traços para indicar a articulação do sinal abaixo da cintura, os asteriscos indicam toques em certa parte do corpo e podem ser grafados mais de uma vez para indicar a repetição do toque e um círculo não preenchido representa a cabeça como ponto de articulação ou como fator essencial para a compreensão do sinal. Contudo é importante lembrar que esses recursos são apenas grafados quando considerados essenciais para a compreensão do signo. Além disso, é possível grafar as expressões não manuais que venham a ser essenciais para a compreensão do sentido de um sinal. (BARRETO;

BARRETO, 2015).

Segundo Correa e Cunha (2019, p. 7); “Essa orientação para que sejam escritos apenas os elementos imprescindíveis para que o sinal seja entendido está de acordo com o princípio de economia das línguas, em que os detalhamentos que possam ser compreendidos pelos leitores proficientes não são colocados para evitar o excesso de informações”. Como por exemplo, a escrita do sinal de SURD@ que pode ser escrito apresentando mais elementos descritivos de posicionamento ou não. Pode-se colocar as informações referentes à orelha como ponto inicial de execução do sinal através da adição de um semicírculo na lateral do grafema referente a cabeça bem como dois asteriscos que indiquem o início e final do sinal.

Outra possibilidade mais condizente com o princípio de economia das línguas leva em conta que a informação quanto à lateral da cabeça basta por si própria sem a necessidade de especificar a orelha, uma vez que anatomicamente a orelha está nesta posição. além disso, não coloca a necessidade de toque inicial por meio de asterisco mas apenas do toque final na parte inferior do rosto. (CORREIA; CUNHA, 2019). Estes elementos gráficos deixam evidentes as possibilidades que os grafemas do sistema *SignWriting* trazem para o registro e delimitação do espaço de articulação/sinalização na escrita das línguas de sinais.

A escrita de sinais em colunas permite que os aspectos linguísticos da Libras que aparecem em articulação simultânea sejam colocados com clareza facilitando a compreensão do leitor. Como o corpo humano está naturalmente na vertical a apresentação da ES na vertical permite que os sinais sejam transcritos de forma mais natural e lidos com mais naturalidade como acontece na percepção da Libras sinalizada. Além disso, [...] “é mais fácil registrar e retomar as alterações de posição do corpo e também os referentes estabelecidos”.(BARRETO; BARRETO, 2015, p. 173). Por meio da escrita em colunas e o uso de cinco linhas verticais imaginárias, as relações sintáticas estabelecidas no espaço de articulação são nitidamente escritas com a representação do signo exato da Libras. Assim, os grafemas de mão servem para a escrita dos fonemas manuais da Libras expressando com plenitude seus aspectos linguísticos ao fazer uso de pontos referentes como a orientação de mão palmar, dorsal ou lateral, orientação de Palma em relação ao planos parede ou chão, configurações de mão e o alfabeto manual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que a escrita da língua brasileira de sinais consegue fazer uso dos aspectos linguísticos dessa língua pelo sistema *SignWriting*. O aprendizado da escrita de sinais deve ser promovido por profissionais do ensino de Libras e de atendimento educacional especializado como forma de difundir o conhecimento tanto da língua portuguesa como dos aspectos linguísticos da Libras. Por meio de recursos tais quais o *SignWriting* com a

exposição inicial a seus aspectos fonológicos e morfológicos e de textos escritos nesse sistema, o surdo pode ter seu desenvolvimento linguístico maximizado.

Ainda faltam condições plenas para que o sujeito surdo tenha pleno acesso a todos os seus direitos como cidadãos. A importância da escrita de sinais para os surdos também perpassa pela valorização das culturas surdas, valorização pessoal, das identidades surdas e da Libras ao compreender que ela é a primeira língua (L1) ou Língua Materna dos surdos brasileiros.

A escrita de sinais pelo *SignWriting* diminui a disparidade entre a sinalização e um uso alfabético da língua majoritária que não faz sentido direto com a língua dos surdos de modalidade visual espacial. Insistir na instrução apenas por meio da modalidade escrita do português sem levar em conta o sistema linguístico utilizado por pessoas surdas e suas possibilidades pode atrapalhar o desenvolvimento de um processamento do fenômeno linguístico que necessita ser simétrico, isso é equivalente com a linguagem internalizada pelo sujeito surdo.

O SW possibilita estabelecer a simetria entre os usos da língua de forma que o fenômeno linguístico se desenvolva com naturalidade. Assim, os grafemas e todo o arcabouço que é utilizado para escrita dos componentes linguísticos da Libras pelo *SignWriting* permitem ao surdo expressar-se livremente, mostrando sua fluência na Libras, contribui com o desenvolvimento cognitivo dos surdos e estimula sua criatividade e organização de pensamentos e facilita sua aprendizagem do português, da Libras e de outras línguas de sinais.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. Salvador: Libras Escrita, 2015.

CORREIA, Mariana; CUNHA, Cristian Hernando Sardo da. **Escrita de sinais**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

PENHA, Nilma Moreira da. **Fonética e fonologia – processo das línguas orais e língua de sinais**. / Nilma Moreira da Penha – Indaial: UNIASSELVI, 2018.

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

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. – Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

## INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL (FIC) DE PRODUÇÃO DE ROTEIRO E VÍDEO PARA CURTA METRAGEM

### William Jônatas Vidal Coutinho

Este relato de experiência objetiva apresentar o trabalho desenvolvido na tradução e adaptação de materiais para aluno surdo no exercício da atividade como intérprete de Libras e responsável pela coordenação de Extensão do Instituto Federal da Bahia – Campus Santo Antônio de Jesus.

Com o objetivo de atender a demanda por auxiliar o aluno surdo matriculado no curso de roteiro e vídeo 2019.1, que tem duração de um semestre, a compreender os textos apresentados no curso, compreender os vídeos exibidos sem legenda e os roteiros escritos de filmes analisados em sala e realizar suas produções escritas de roteiros em língua portuguesa, como intérprete de Libras e coordenador de extensão desenvolvi o ‘projeto de atenção as necessidades específicas de ensino de português como segunda língua e acessibilidade de material didático para aluno surdo’ submetido a um edital de assistência estudantil do Instituto Federal da Bahia. A linha de projeto a qual a proposta foi submetida visa atender a demanda de acessibilidade no atendimento a alunos com deficiência. Os projetos submetidos nessa linha têm como objetivo desenvolver ações com a finalidade de garantir aos estudantes com Necessidades

Específicas condições de equidade no acesso, na permanência, no acompanhamento e no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e conclusão dos cursos com qualidade. Esse processo visa garantir inclusão que conforme

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (FREIRE, 2008, p. 5).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela Lei nº 10.436 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005 como língua oficial da comunidade surda brasileira. Pessoas surdas não usam a Língua Portuguesa como segunda Língua e como estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão em seu capítulo IV, é de direito de pessoas surdas o acesso à educação em sua língua nativa, a Libras, e deve ser garantido a oferta do ensino de Língua Portuguesa em modalidade diferenciada, isto é, como segunda língua. Esta mesma lei incentiva o uso e promoção de tecnologias assistivas no atendimento a pessoa com deficiência. O ensino de Português como segunda Língua para pessoas Surdas ocorre com metodologia diferenciada e aplicada em Língua Brasileira de Sinais.

Entre outras coisas, a Lei Brasileira de inclusão, Lei 13.146, também incentiva a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; oferta de ensino da Libras e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; e acesso à educação em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Nas atividades como intérprete de Libras e deparando-nos com o uso da Língua Portuguesa do aluno Surdo matriculado no curso de Roteiro e Vídeo e seus constantes pedidos de tradução do material utilizado em Língua Portuguesa na sala de aula (vídeos, slides, apostila, textos), o projeto visou ofertar o ensino do uso de preposições da Língua Portuguesa ao aluno surdo de forma diferenciada e focal com o trabalho de um professor de Língua Portuguesa aplicando o ensino da língua na modalidade L2 e um intérprete de Libras. Para acessibilidade de material didático foram utilizados o serviço de 2 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais que atuaram no estudo, tradução, gravação e edição simples do material possibilitando ao aluno surdo participante no FIC de Roteiro e Vídeo a equidade de acesso a informações em língua compreensível, o que possibilitou a maior aquisição de conhecimentos e aproveitamento das disciplinas do curso por meio da acessibilidade de conteúdos e materiais e fomento do uso da Língua Portuguesa em modalidade específica.

O objetivo principal do projeto foi promover a acessibilidade de conhecimento com equidade para o aluno surdo. Dessa forma, o espaço focal do projeto foi a sala de aula, com três horas de aula de Língua Portuguesa para surdo no contra turno de um dos dias de aula do Curso de Roteiro e Vídeo.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Durante o projeto que potencializou o rendimento do discente surdo, foi contratado um instrutor de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos e dois intérpretes de Libras atuaram nas atividades do projeto que aconteceram em turno contrário as atividades de sala de aula do curso FIC de Roteiro e Vídeo. Os intérpretes de Libras foram usados na adaptação de curta metragens elaborando janelas de Libras juntamente ao aluno surdo do curso de roteiro e vídeo que teve a oportunidade de participar ativamente do processo e aplicar os conhecimentos obtidos durante o curso recebendo uma bolsa de monitoria da assistência estudantil em um projeto ao seu benefício. A professora contratada para as aulas de português para surdos atuou com dois alunos surdos. A professora também era surda.

As atividades de todos os sujeitos colaboraram com o fortalecer do interesse e

habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno surdo. Além disso, o curso de Roteiro e Vídeo tem sido uma oferta contínua do Campus Santo Antônio de Jesus e o material físico produzido (vídeos e traduções de textos para Libras) assim como as habilidades construídas pela equipe de extensão por meio da experiência adquirida no projeto poderão ser reaplicados em edições futuras do curso de Roteiro e Vídeo em que haja discentes surdos.

As atividades do projeto foram realizadas presencialmente, de forma que o atendimento ao participante pudesse ser desenvolvido de forma prática e possibilitando sanar quaisquer dúvidas de conteúdos relacionados aos objetivos propostos do projeto.

O diálogo com o aluno para conhecer o seu histórico escolar também é de suma importância. Isso pode ser feito por intérpretes e por professores. É importante relatar que tanto intérprete como professor surdo e professores ouvintes recorreram a essa prática nos primeiros contatos com o aluno surdo do curso de roteiro e vídeo e com o outro aluno surdo participante das aulas de português para surdos. Esses alunos tiveram contato escolar prévio com a Libras em dados momentos de sua vida escolar quando havia a disponibilização de um intérprete. Porém relataram que não tiveram aulas específicas de sua língua natural, a Libras, e que houve anos de sua vida escolar em que não havia a presença de um intérprete de Libras.

Durante as aulas e observando as produções escritas do aluno surdo e suas dificuldades com a língua portuguesa foi constatada a necessidade de explicar conceitos e estratégias de produção textual em língua portuguesa usando a Libras em uma oferta de aulas em contra turno. Essa oferta visava o desenvolver do bilinguismo.

No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2002, p.137).

O surdo bilíngue seria capaz de usar a língua de sinais, como também a forma escrita e/ou oralizada da língua falada. Na comunicação com ouvintes que falam e sinalizam ao mesmo tempo com sua sinalização ligada aos aspectos do português, o surdo bilíngue pode escolher usar uma forma sinalizada da língua falada que, embora difira da estrutura e outros aspectos linguísticos da Libras, é mais inteligível ao ouvinte que não usa a Libras, já que assume aspectos estruturais da língua falada. (CAPOVILLA, 2002).

A proposta escolar para educação de surdos deve contar mais do que ter um intérprete de Libras e o sujeito surdo em sala de aula com professores que não sejam incentivados a olharem as diferenças e adaptarem-se trabalhando as potencialidades de surdos e ouvintes. Muitos sujeitos surdos relatam concluírem a educação básica com a certeza de ter perdido muito do conhecimento que lhes eram destinados devido a organização escolar e a falta de aparato organizacional, pessoal e atitudinal da escola que frequentaram (PERLIN; STROBEL, 2006).

Quando o professor não se questiona sobre o como prosseguir para o melhor aprendizado do aluno surdo em sala de aula e não olha para as diferenças de cada aluno seja esse com deficiência ou não ouvintes, perpetua-se aí a exclusão onde o aluno embora integrado a sala de aula é visto como objeto de trabalho de outro profissional. Assim, alunos surdos que ao longo da história eram excluídos dos processos educativos são agora destituídos do direito da inclusão e instrução apropriada em sua língua apesar das novas políticas e de estarem dentro de escolas junto a ouvintes (PERLIN; STROBEL, 2006).

Para Perlin e Strobel (2006, p. 39), “Embora sejam poucos estes registros frente ao povo surdo, vemos que historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de surdos”. Apesar de todos os obstáculos e dificuldades, alguns se mostram receptivos e abertos para dar continuidade ao processo de inclusão da pessoa surda por aprender como lidar com a diferença do aluno na escola. Isso foi o que a prática relatada nesse registro de experiência buscou fazer. Olhar para o sujeito surdo como sujeito que tem diferenças que precisam ser levadas em conta para adaptações bem-sucedidas que deem espaço ao uso de suas potencialidades.

O objetivo principal do projeto foi promover a acessibilidade de conhecimento com equidade para o aluno surdo. Dessa forma, o espaço focal do projeto foi a sala de aula, com três horas de aula de Língua Portuguesa para surdo no contra turno de um dos dias de aula do Curso de Roteiro e Vídeo. O serviço de tradução de vídeos e outros materiais didáticos do Curso de Roteiro e Vídeo foram realizados em um estúdio improvisado montado em uma das salas administrativas do Instituto Federal da Bahia e supervisionado pelo proponente deste projeto/tradutor intérprete de Libras nas atividades de sala de aula do curso. Essas atividades de tradução/gravação deram-se uma vez na semana com duração de 4 horas enquanto a edição se dava no dia seguinte com duração de 4 horas adicionais. Os materiais foram produzidos a partir de demandas sinalizadas pelo coordenador do curso de roteiro e vídeo e professor em disciplinas. A conclusão é de que o objetivo foi cumprido com a não evasão do aluno, sua participação e aplicação dos conhecimentos na produção de materiais e no seu rendimento nas disciplinas logrando aprovação no curso.

De forma geral, o IFBA – *Campus* Santo Antônio de Jesus, assim como ocorre na maioria das unidades educativas do Brasil, não havia se planejado para receber estudantes surdos, exceto na previsão constante em seu quadro de pessoal que contempla um intérprete de Libras. Para quebra de possíveis barreiras atitudinais e ausência de qualificação dos profissionais da escola na perspectiva de inclusão da pessoa surda, foram realizadas, em primeiro momento um contato para sensibilização dos docentes, direção e comissão de assistência estudantil para o recebimento da proposta de adoção de estratégias que reconhecessem o campo visual como área a ser explorada nas técnicas de ensino que são previstas quando efetuado o planejamento e adaptação de aulas além da observância do encaminhamento do conteúdo a ser utilizado em aula para o intérprete com antecedência



no intuito do estudo adequado e planejamento estratégico da interpretação a ser realizada.

Pode haver insucesso quando professores cobram demasiadamente o conteúdo, exigindo que o aluno alcance o nível de um colega ouvinte sem que seja levado em conta a forma do aluno aprender, sua cultura e sua língua. A imposição pode se constituir numa subjugação disfarçada embora por vezes não intencional, em que é imposto ao surdo o modelo do ouvinte e deixasse de lado o respeito a sua identidade e cultural (PERLIN; STROBEL, 2006).

Levando em conta os aprendizados e leituras realizadas durante os estudos em uma pós-graduação a nível de especialização em Língua Brasileira de Sinais, foi pensada a troca de experiências e discussão com professores do curso do aluno surdo que levaram ao estabelecimento de estratégias a serem adotadas durante todo o acolhimento do aluno surdo em sala de aula. Essas estratégias estavam elencadas a aplicação prática do texto que serve como base referencial principal desse relato de experiência, a Lei 13.146 abordada anteriormente no corpo desse trabalho.

Durante toda a pesquisa realizada na formação foi possível perceber autores que tratam da necessidade de adaptação da escola enquanto espaço às necessidades do aluno surdo citaram a necessidade de refletir sobre uma pedagogia aplicável ao aluno surdo. A 'pedagogia da diferença' inspiraria o corpo escolar a agir com o que seriam novos métodos de ensino dentro da escola, mais focados na educação dos surdos. Esta pedagogia propicia metodologias de ensino que atendam a subjetivação cultural e leva em conta estratégias pedagógicas e curriculares de abordagem de identidades e diferenças (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Durante todo o percurso de atenção as necessidades do aluno surdo no curso de produção de roteiro e vídeo, foi necessária a colaboração do professor no ajuste de tempo para atividades e interpretação de ideias a serem transmitidas nas aulas ao aluno surdo, o passar de materiais tais como slides e textos para o intérprete com antecedência, o repensar metodológico na condução de atividades práticas do aluno surdo e o diálogo com alunos ouvintes da sala para a compreensão das potencialidades, necessidades e dificuldades do colega surdo.

A escola precisa estar atenta para buscar garantir o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. Essa atenção é dada em prática não apenas na organização pedagógica, mas na atividade do educador, ambos professores e intérpretes. A prática profissional relatada aqui mostrou evidências de que os sujeitos surdos envolvidos no processo não tiveram acesso de maneira contínua a língua de sinais passando parte do seu período escolar sem um avanço educacional condizente com as suas necessidades específicas em sala de aula (QUADROS, 2004). Os alunos mostraram-se gratos com a atenção recebida e outros surdos da comunidade mostraram interesse na continuidade do projeto e sua ampliação para a comunidade surda local. O percurso foi bastante trabalhoso e para realizar a tradução de textos foi necessário estar

preso por horas a câmera do celular e conectado a aplicativos de comunicação tais quais o whatsapp e facebook. Por meio desses aplicativos eram enviados os vídeos em Libras de textos encaminhados por alunos. Os resultados mostraram ser satisfatórios e confirmam na prática a importância da articulação e interação entre educadores e a importância do papel exercido por intérpretes de Libras e professores de Libras para o desenvolvimento educacional e social de surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era esperado como resultado ter um maior engajamento do aluno surdo com o curso em que está matriculado e com o Instituto Federal da Bahia, por meio do atendimento a necessidades específicas de uso da língua portuguesa e de sua melhor compreensão dos conteúdos didáticos apresentados em sala de aula. O resultado foi alcançado no fortalecimento da boa permanência e rendimento do aluno no curso assim como o aproveitamento de conhecimentos expostos em sala de aula.

Como profissional, é com gozo que constato a permanência do desenvolvimento de técnicas de atendimento a pessoa surda dentro do IFBA – *Campus* Santo Antônio de Jesus que são resultados da aplicação de conhecimentos adquiridos na busca de capacitação constante e atualização por meio da leitura de pesquisas e obras de outros autores que ampliam visões e ideias. A prática escolar entra em acordo com o teórico constante na Lei Brasileira de Inclusão, o que é expresso em artigos acadêmicos e científicos, livros e eventos da área.

A escola exerce um papel fundamental na construção e modificação das identidades surdas, pois ela também é espaço em que ocorrem as identificações dos sujeitos surdos com seus pares e o processo de distinção/diferenciação com o outro. O uso da língua de sinais em ambiente educacional por discentes ouvintes e surdos e educadores possibilita o aluno surdo a entender o mundo em volta e a significar-se como surdo na interação com as diferenças e semelhanças com o outro. (STROBEL, 2016). Nesse sentido, a escola precisa valorizar a cultura surda, dentre outras culturas, e ver os sujeitos surdos a partir de suas especificidades vindas de sua identidade e respeitá-las levando as experiências e preferências linguísticas do aluno em consideração ao processo de ensino aprendizagem formal.

Para o desenvolvimento do aluno surdo, não é suficiente permitir que o aluno use sua língua na escola ou forçá-lo ao uso do português ou da Libras. É preciso promover a integração com sua cultura, para que se identifique em um processo de pertencimento saudável que possa utilizar efetivamente das línguas que carrega no seu saber e experiência.

A busca e os estudos por materiais teóricos diversos juntados a prática levaram a conclusão de que incluir também é lembrar que as pessoas são diferentes e podem ter

necessidades que diferem. Essa formação e a experiência na atuação foram mais um recorte para o repensar da atuação de um intérprete e professor de Libras na educação inclusiva de surdos de uma escola pública que não deixa de atender a proposição do olhar para as especificidades além da deficiência, pois sabemos que o desafio muitas vezes está na dificuldade de perceber e lidar com as diferenças e as condições intrínsecas do aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 29 dez. 2019.

CAPOVILLA, Fernando C; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156. Jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=383>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DIZEU, L.C.T. de B; CAPORALI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

## CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: LETRAMENTO DIGITAL COMO POTENCIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

**Jonas Marques da Penha**  
**Larissa Germana Martins de Almeida**

Este trabalho busca compreender e discutir a importância do Letramento Digital, em tempos de cibercultura, para Educação Profissional e Tecnológica – EPT, na formação de estudantes do ensino médio integrado.

É cotidianamente percebido e vivenciado o uso da leitura e escrita através das mídias digitais. As tecnologias digitais têm se tornado uma grande mediadora da comunicação, modificando a maneira de construir conhecimento e estreitando as relações entre tempo e espaço através de equipamentos que garantem a mobilidade da comunicação (MENDES, 2015). Para Freitas (2010) atualmente, em virtude do fácil acesso às informações (cibercultura) sobre os mais variados assuntos temos nos deparado com um novo perfil de aluno, que não enxerga mais o professor como fonte exclusiva de conhecimento, mas sim, como um mediador.

Levando em consideração essa conjuntura, Lemos e Lévy (2010, p. 22) nos traz o conceito de cibercultura como “[...] uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidades e de comunicação social”.

Nos deparamos com uma nova e dinâmica cultura que norteia ações, comportamentos e organizações espaciais.

Tendo em vista a realidade da cibercultura e conseqüentemente das novas formas de aprendizagem, sociabilidade e comunicação, a escola passa a não ser o único lugar da legitimação do saber, sendo necessário, portanto, que tanto as escolas como os alunos e os educadores busquem compreender essa nova realidade se dispondo a interagir com as novas possibilidades educacionais. Torna-se desejável que os educadores conheçam as linguagens digitais utilizadas pelos alunos para que possam integrá-las nas suas práticas pedagógicas de maneira criativa e crítica (FREITAS, 2010).

Esse pensamento é corroborado por Nery, Costa e Souza (2018, p. 403) ao afirmarem que: “Os processos de construção de conhecimentos sobre a forma de aprendizagem de alunos e professores são fenômenos que necessitam ser mais estudados por ambos, mas, principalmente, pelos professores que devem estar em uma constante busca de conhecimentos, de tecnologias”. Os professores(as) e demais atores do ambiente escolar, enquanto mediadores na construção de conhecimentos, precisam estar alinhados ou cientes do meio cultural que os estudantes estão inseridos.

Ampliando as reflexões acima, à luz de Rojo (2013, p. 7) é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Borges (2016, p. 705) fortalece essa discussão ao descrever que “[...] na sociedade pós-moderna, vivemos uma época integrada à tecnologia e, para estar e sentir-se inserido nas práticas de leitura e escrita atuais, é preciso dominar mais que a leitura e a escrita convencionais, é preciso letrar-se digitalmente”. Nesse ínterim, faz-se relevante a compreensão do letramento digital como uma possibilidade de ação pedagógica nos espaços educativos que favorecem a formação de sujeitos letrados digitalmente. (COSCARELLI, 2011). Segundo Boeres (2018) ser letrado digitalmente significa compreender a complexidade que abrange a informação, criada e disseminada de forma ilimitada. Isto é, entende-se como letrado digital “[...] o ser capaz de acompanhar as informações nos mais diversos espaços virtuais, aprendendo a partir das mudanças, dominando os recursos disponíveis à informação” (BOERES, 2018, p.494).

Nessa realidade da era digital, compreendida como cibercultura, se faz imprescindível a efetiva e crítica abordagem e utilização de aparatos tecnológicos na Educação Profissional e tecnológica -EPT, especialmente, no ensino médio integrado. Segundo Ramos (2012, p. 115), o conceito de integração é:

Possibilitar as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Nessa ótica, o letramento digital está diretamente relacionado ao mundo do trabalho. O trabalho que, segundo Saviani (2007), é a essência, princípio educativo e das realizações do homem. E, na visão neoliberal, numa concepção mercadológica e inevitável, o letramento digital se mostra como pré-requisito para inclusão dos futuros profissionais no mercado de trabalho (emprego) que, por sua vez, tem produzido e consumido cada vez mais os aparatos tecnológicos, as tecnologias digitais.

Em virtude da influência dos aparatos digitais na cultura juvenil contemporânea e do seu encadeamento na educação e conseqüentemente no mundo do trabalho nos propusemos a investigar acerca do letramento digital e suas implicações na EPT, a partir de uma revisão sistemática de literatura.

Diante do cenário exposto acerca do letramento digital e considerando que sujeitos digitalmente letrados possibilitam novos processos de ensino-aprendizagem, e levando em conta a escassez de artigos brasileiros sobre letramento digital na esfera da Educação profissional e tecnológica, nossa pesquisa tem a seguinte questão para refletir: como o letramento digital pode contribuir para potencializar a aprendizagem no contexto da

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) usando como mecanismo de busca a Plataforma CAPES a partir de palavras-chave combinadas e utilizando o operador lógico booleano “AND” na busca por assunto. Trata-se de uma pesquisa com enfoque exploratório e abordagem qualitativa, assim, buscou-se fazer um levantamento de materiais publicados sobre letramento digital, ensino médio integrado e Educação Profissional e Tecnológica – EPT, no período entre 2016 e 2019. O delineamento da pesquisa, coleta e análise do material foram sistematizados na perspectiva da RSL à luz de Sampaio e Mancini (2007, p. 84).

[Revisão sistemática] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Dessa forma, nos orientamos pelo o processo de revisão sistemática da literatura descrito em Sampaio e Mancini (2007) e ilustrado no quadro 1, abaixo:

Definir a <b>pergunta científica</b> , especificando população e intervenção de interesse	
Identificar as <b>bases de dados</b> a serem consultadas; definir palavras-chave e <b>estratégias de busca</b>	
<b>Estabelecer critérios</b> para a seleção dos artigos a partir da busca	
<b>Conduzir busca</b> nas bases de dados escolhidas e com base na(s) estratégia(s) definida(s) (pelo menos dois examinadores independentes)	<b>Comparar</b> as buscas dos examinadores e <b>definir</b> a seleção inicial de artigos
<b>Aplicar os critérios</b> na seleção dos artigos e justificar possíveis exclusões	
<b>Analisar criticamente e avaliar</b> todos os estudos incluídos na revisão	
<b>Preparar um resumo</b> crítico, <b> sintetizando</b> as informações disponibilizadas pelos artigos que foram incluídos na revisão	
<b>Apresentar uma conclusão</b> , informando a evidência sobre os efeitos da intervenção	

Quadro 1 - Descrição geral sobre o processo de revisão sistemática da literatura

Fonte: Sampaio e Mancini (2007, p. 86), adaptação nossa (2019).

O quadro espelha os procedimentos metodológicos que buscamos seguir. Assim, iniciamos nossos trabalhos com reflexões que nos encaminharam para definição do problema de pesquisa que nos inquieta e que nos propomos a investigar. Nessa conjuntura, definimos o seguinte questionamento: *como o letramento digital pode contribuir para potencializar a aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica- EPT, no ensino médio integrado?*

Definida a questão de pesquisa, discutimos os caminhos futuros da investigação. A

partir do propósito do estudo determinamos as Palavras-chave, em destaque no quadro 3, que melhor representa o questionamento da pesquisa e nos dê subsídio no sistema de busca por material relevante para as discussões. Nesse contexto, estabelecemos os critérios de “inclusão” e “exclusão” para seleção da literatura como traz pormenorizado no quadro 2, abaixo:

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
	Artigos completos publicados em periódicos que abordem as palavras-chaves, por ordem de busca na plataforma CAPES: “Letramento digital” AND “Educação Profissional e Tecnológica”, “Letramento Digital” AND “Educação Profissional” e, “Letramento Digital”;
<b>Inclusão</b>	Artigos completos publicados em periódicos revisado por pares da base de dados da CAPES;
	Artigos completos publicados entre 2016 e 2019;
	Artigos completos publicados em periódicos em língua portuguesa;
	Artigos completos publicados em periódicos direcionados ao ensino médio.
	Livro
	Teses;
	Dissertações;
	Resumos (simples e expandidos);
<b>Exclusão</b>	Artigos que não tenha sido revisado por pares;
	Artigos direcionados para educação infantil;
	Artigos em duplicidade (já selecionado);
	Artigo em língua estrangeira;
	Artigos que não seja relevando para o estudo.

Quadro 2 – Critérios para seleção de literatura

Fonte: Os autores, adaptado de Machado e Oliveira (2019).

Os critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, expostos no quadro 2 acima, foram estabelecidos antes das buscas com o intuito de seguir o rigor do protocolo de sistematização de uma Revisão Sistemática de Literatura – RSL. No quadro 3 estão descritas as palavras-chave e seus respectivos resultados, como, o número de trabalhos encontrados, analisados, excluídos e incluídos.

PALAVRAS-CHAVE	TRABALHOS			
	EN	AN	EX	IN
“Letramento digital” AND “Educação Profissional e Tecnológica”	00	00	00	00

“Letramento Digital” AND “Ensino Médio Integrado”	00	00	00	00
“Letramento Digital” AND “Educação Profissional”	00	00	00	00
“Letramento Digital” AND “Educação”	05	05	04	01
“Letramento Digital” AND “Ensino”	05	05	03	02
“Letramento Digital”	27	27	20	07
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>27</b>	<b>10</b>

Quadro 3 - Estratégias e resultado de busca de literatura na plataforma CAPES

Fonte: Os autores, adaptado de Machado e Oliveira (2019).

Com a intenção de filtrar trabalhos combinando termos/conceitos, “palavras-chaves”, relevantes à pesquisa buscamos por literaturas na plataforma CAPES utilizando o operador lógico booleano “AND”, pesquisa por “*assunto*” e publicações no recorte temporal entre 2016-2019. No entanto, utilizando as combinações; “*Letramento Digital*” AND “*Ensino Médio Integrado*”; “*Letramento digital*” AND “*Educação Profissional e Tecnológica*” e; “*Letramento Digital*” AND “*Educação Profissional*” que seriam nossas primeiras opções de busca, não tivemos nenhum resultado.

A pesquisa segue com as palavras-chave “*Letramento Digital*” AND “*Educação*” encontramos 05 (cinco) trabalhos, destes, apenas 01 (um) foi incluído por sua relevância no assunto, pois discute a relação entre a nova era digital e o letramento no contexto da educação escolar e da correlação discente-docente. Os demais artigos se enquadraram nos seguintes critérios de exclusão: artigos que não foram revisados por pares e artigos de língua estrangeira.

Com a utilização dos termos “*Letramento Digital*” AND “*Ensino*” foi possível localizar e analisar 05 (cinco) trabalhos e excluídos 03 (três) em virtude de duplicação ou não apresentarem relevância para o estudo. Os demais artigos foram incluídos por entendermos que apresentam relevância para os estudos na medida em que discutem letramento digital e ensino.

Por fim, na busca utilizando apenas a palavra-chave “*Letramento digital*” localizamos 27 (vinte e sete) artigos, dos quais, seguindo os critérios estipulados, foram incluídos 07 (sete) e os demais excluídos. Dos excluídos, 03 (três) foram pelo o critério de “*Artigos em duplicidade (já selecionado)*”.

Com o material selecionado, envolvendo o termo letramento digital, buscamos nas bibliografias dos artigos os autores (as) mais frequentes em suas fundamentações para compor nosso aporte teórico para as discussões a jusante. Desse modo, constatamos dentre os 10 artigos nomes como: Pierre Lévy, Magda Soares, Roxane Rojo e Carla Coscarelli.



Ademais, devido à escassez de trabalhos relacionando “letramento digital” e “Ensino Médio Integrado” ou “EPT” trouxemos para as discussões autores(as) consolidados(as) sobre EMI e EPT como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e outros(as). O quadro 4 descreve os dez artigos selecionados para revisão com seus respectivos autores e ano de publicação.

<b>ARTIGOS</b>	<b>AUTOR/ANO</b>	<b>PALAVRA-CHAVE DE BUSCA</b>
Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade	BEDRAN, 2016	“Letramento Digital” AND “Ensino”
Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital	BORGES, 2016	“Letramento Digital”
Como ler os textos literários na era da cultura digital?	KIRCHOF, 2016	“Letramento Digital”
Os jogos eletrônicos no processo de cognição de surdos	HILDEBRAND, 2016	“Letramento Digital” AND “Ensino”
Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais.	LINS; SOUZA, 2016	“Letramento digital” AND “Educação”
Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea	AZEVEDO; GASQUE, 2017.	“Letramento Digital”
Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital	PEREIRA, MACIEL, 2017	“Letramento Digital”
O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida.	BOERES, 2018	“Letramento Digital”
Letramento digital: os desafios da relação discente-docente.	NERY; COSTA, SOUZA, 2018	“Letramento Digital” AND “Educação”
Ambiente moodle e ampliação do letramento digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão	ANECLETO, 2018	“Letramento Digital”

Quadro 4 – Artigos selecionados para estudo

Fonte: Os autores, adaptado de Machado e Oliveira (2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o material encontrado na plataforma CAPES, aplicando os critérios de exclusão e inclusão alhures elencados, observou-se a inexistência de trabalhos de pesquisa que relacionem ou abordem o letramento digital na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, no Ensino Médio Integrado – EMI. A ausência ou escassez dessas discussões justifica a relevância desse trabalho de pesquisa, ademais, considera-se também, estarmos em período histórico marcado pelas múltiplas identidades em que a cibercultura se torna cada

vez mais um ponto comum entre os sujeitos, especialmente, os jovens.

Assim, nos propusemos a travar uma discussão entre o resultado da Revisão Sistemática de Literatura – RSL, sobre o que a comunidade científica está produzindo nos últimos anos sobre a concepção e conceito e experiência de ensino-aprendizagem a partir do uso crítico de ferramentas tecnológicas, do letramento digital. A ideia deste trabalho é relacionar os resultados das análises da RSL, acerca do letramento digital, com a conceitos de EPT e EMI defendidos por autores(as) renomados(as) nesse assunto, tanto por suas produções acadêmicas, quanto pelo histórico de luta em defesa dessa concepção de educação.

Os trabalhos analisados (cada um com suas particularidades) discutem o letramento digital tanto pelo viés conceitual e de concepção, a partir de experiências no ensino-aprendizagem, como também, de abordagem sobre a importância da formação inicial dos professores nesse aspecto.

Nesse contexto, no que tange às concepções conceituais sobre letramento digital Anecleto (2018); Azevedo e Gasque (2017); Bedran (2016); Borges (2016); Boeres (2018); Hildebrand (2016); Kirchof (2016); Lins e Souza (2016); Nery, Costa e Souza (2018); Pereira e Maciel (2017) trazem para o letramento digital a ideia de generalização crítica com aplicação no cotidiano social não se limitando ao uso passivo dos aparatos digitais, mas em prol dos interesses sociais e individuais.

Para Pereira e Maciel (2017, p. 72); “O letramento digital trata-se, pois, não apenas de um aprendizado da ordem do manejo de aparelhos eletrônicos, mas também de seu emprego na vida social e seus atravessamentos de linguagem”. Corroborando com esse olhar Bedran (2016, p. 225) afirma que “[...] não temos mais um espaço vinculado a algo estático, geográfico, institucional ou de Estados, mas, sim, um espaço invisível de conhecimentos e saberes, em que podemos pensar coletivamente e, ainda, influenciá-lo de maneira direta”.

No entanto, de acordo com Nery, Costa e Souza (2018, p. 398) é necessário termos cuidado “para o perigo de a tecnologia criar exclusão em vez de inclusão social subsequente ao letramento. [...] cabendo ao docente orientar o estudante no uso das ferramentas do mundo digital e de garantir que a tecnologia seja usada de forma a somar intelectualmente, e não subtrair”. Ademais, o conceito de letramento digital transita pelos vários termos que a literatura lhes atribui. Na ótica de Borges (2016, p. 707);

Esse fenômeno [letramento digital] vem sendo denominado de várias maneiras, em sua maioria termos oriundos do inglês “computer literacy”, “information literacy”, “e-literacy”, “network literacy” e “media literacy”, e também em português, como letramento informacional, letramento computacional, letramento midiático, letramento multimidiático.

As nomenclaturas citadas são de alguma forma, individualmente defendidas por seus precursores e defensores. Assim, segundo Borges (2016, p. 708) “o conceito de letramento digital foi apresentado pela primeira vez por Paul Glistler (1997). [...] foi [utilizado] por Frade

(2007) como alfabetização digital [e] ampliado, levando-o de aprendizado de técnicas para o uso de mídias digitais [...]”. Nesse contexto histórico de evolução do conceito de letramento digital, Kirchof (2016, p. 223) nos traz a ideia de que “um letramento digital crítico deverá ajudar o leitor a se perguntar não apenas pelo manuseio, mas também pelas fontes da informação disponível, pelos interesses de seus produtores e pelas formas como ela representa o mundo”. Complementando com Bedran (2016), no letramento digital as ferramentas se equiparam aos “artefatos culturais” e os indivíduos a “questionários informados de tecnologia” o que conduziriam as “reflexões sobre valores, crenças e ideologias subjacentes a essas novas tecnologias.”. (BEDRAN, 2016, p. 231).

Nessa perspectiva, Anacleto (2018), Azevedo e Gasque (2017) e Boeres (2018), respectivamente, veem o letramento digital como: “estado ou condição dos sujeitos que se apropriam das tecnologias da informação e comunicação e exercem, com autonomia, práticas de leitura e de escrita em telas”. (ANECLETO, 2018, p. 192). O letramento digital como fenômeno que “[...] acompanha a evolução dos contextos tecnológico, econômico, social, cultural e político de uma dada sociedade”. (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 165). E, o letramento digital como “Um novo paradigma que surge na formação de cidadãos capazes de associarem-se à era digital, cujo princípio é o desenvolvimento de competências para usar informação, e capacidade intelectual de transformá-la em conhecimento”. (BOERES, 2018, p. 487).

Dentre os artigos analisados, quatro realizaram estudos a partir de experiências/práticas com uso de recursos digitais e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (ANECLETO, 2018; HILDEBRAND, 2016; PEREIRA; MACIEL, 2017, LINS; SOUZA, 2016). Nessa ótica, Anacleto (2018) refletiu em seu estudo sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle como ferramenta de ampliação de letramento digital a partir de leituras e escritas mediadas pelos fóruns de discussão presentes no Moodle. Já Hildebrand (2016), analisou como crianças e adolescentes surdos aprendem quando utilizam jogos digitais e têm contato com imagens geradas por essas interfaces.

A pesquisa de Pereira e Maciel (2017) teve como principal objetivo discutir questões teórico-metodológicas do uso de dispositivos móveis e de ambientes virtuais, em sala de aula, a partir da esfera discursiva da Twitteratura, ou seja, de textos literários em que a produção e circulação se dão na rede social Twitter. Enquanto, Lins e Souza (2016) trataram em seu estudo sobre a influência positiva do letramento digital para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e espanhola, no que se refere ao uso de recursos audiovisuais como mediação pedagógica no âmbito do Teletandem.

Nos quatros estudos referenciados acima, os autores consideraram que o uso de recursos digitais e de ambientes virtuais se apresentam como meios interativos e potencializadores do ensino-aprendizagem, desde que os sujeitos envolvidos nesse processo dominem as competências características do letramento digital (ANECLETO, 2018; HILDEBRAND, 2016; PEREIRA; MACIEL, 2017, LINS; SOUZA, 2016).

Entretanto, Anacleto (2018); Pereira e Maciel (2017) afirmaram existir fatores que limitam o processo de ensino-aprendizagem através desses recursos digitais como a falta de autonomia dos discentes no que diz respeito à utilização das tecnologias, à deficiência de acesso a rede dados de internet nas escolas brasileiras e a formação docente (letramento digital) para uso significativo dos recursos tecnológicos e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Essas considerações, até aqui mencionadas, podem ser introduzidas e relacionadas ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ensino integrado, uma vez que, a busca por propostas de letramento digital e conseqüentemente pela autonomia na utilização dos recursos tecnológicos, dentro e fora da escola, refletem sujeitos mais críticos e preparados para a vida, em todos os aspectos - pessoal, social, profissional, etc.

Nessa perspectiva, Araújo e Frigotto (2015) consideram que as práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado devem promover a integração entre teoria e prática favorecendo a ampliação da compreensão de mundo e da autonomia dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. Ou seja, as práticas pedagógicas integradoras devem considerar a totalidade social e as realidades específicas dos sujeitos. Tendo em vista que a realidade dos sujeitos está inserida nas tecnologias digitais, torna-se de extrema relevância, o letramento digital no âmbito da EPT.

Nesse aspecto, versamos a relação entre letramento digital e EPT no Ensino Médio Integrado - EMI, a partir da ideia de educação em Marx, numa visão marxiana. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060) “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral”.

A partir dessa visão marxiana, Ramos (2008) traz suas contribuições acerca da formação integral refletindo sobre a ideia de que “o primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 2).

Complementando o pensamento acima, Ciavatta e Rummert (2010, p. 305) dizem que; “A ideia básica subjacente à expressão [integrado] tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

Identificamos também, a partir dos estudos analisados, a presença de desafios e contribuições importantes do letramento digital para o processo de ensino-aprendizagem no que se refere à formação e a práxis docente. Dos 10 artigos analisados 5 trataram da necessidade de formação e atualização do professor (BEDRAN, 2016; HILDEBRAND, 2016; PEREIRA; MACIEL, 2017; NERY; COSTA; SOUZA, 2018; BOERES, 2018).

Conforme o estudo apresentado por Nery, Costa e Souza (2018) para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira efetiva, torna-se necessária a formação

continuada do professor pelo viés da formação digital, tendo em vista que a atual geração das redes exige o domínio dos mais diversos recursos tecnológicos. Além disso, os autores ainda compreendem que o letramento digital docente possibilita uma melhor orientação do uso de tecnologias na escola, proporcionando uma maior integração e captação de alunos, e conseqüentemente, diminuindo a evasão escolar.

Essa necessidade de formação docente também pode ser observada no estudo de Pereira e Maciel (2017) ao afirmarem que a proposta de letramento digital que se articule com atividades da vida pessoal e acadêmica dos alunos não pode ser desvinculada da formação docente. A visão de integração do letramento digital à formação docente e a vida cotidiana é corroborada no artigo de Bedran (2016, p. 226) que diz:

Em se tratando de práticas já vivenciadas pelos alunos em situações cotidianas, a grande questão incide justamente no trabalho pedagógico e no processo de formação do professor que sejam desenvolvidos a partir de uma perspectiva situada, que contemple as práticas e os eventos de letramento dos quais os alunos participam em situações extra-ambiente escolar e as ferramentas tecnológicas que possibilitem a realização e/ou sejam pertinentes para o desenvolvimento de novas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, Boeres (2018) mostra em sua pesquisa que o letramento digital possibilita novas formas de acesso à informação e ao conhecimento e por esta razão cabe aos docentes manter-se atualizados ao longo da vida, acompanhando a evolução tecnológica, sem medo ou preconceito com a tecnologia. E por fim, mas não menos importante, ressaltamos a pesquisa de Hidelbrand (2016) que reflete sobre a importância do letramento digital dos professores que atuam no contexto da surdez. Para o autor, é de extrema relevância que os professores conheçam e pense maneira de viabilizar o uso de ferramentas digitais para o aprendizado significativo de sujeitos surdos.

Assim, nos atemos às discussões em torno das implicações e importância de se ter ou formar docentes e discentes letrados digitalmente para então caminharmos em direção de uma educação integrada, politécnica e omnilateral. Convenhamos que seja importante lembrar que “a forma integrada do ensino médio à educação profissional não se confunde totalmente com o projeto de escola unitária [...] porque a conjuntura do real assim não o permite” (RAMOS, 2017, p. 550). Porém, contrariando o capital seguimos lutando em defesa de uma educação capaz de transformar a sociedade.

Por esse viés [de promover a formação de uma geração letrada, a *priori*, alfabetizada, e em seguida digitalmente] refletimos sobre o papel do educador na vida não apenas escolar, mas na formação integral do educando, de modo que caiba ao docente a tarefa de orientar o estudante no uso das ferramentas do mundo digital e de garantir que a tecnologia seja usada de forma a somar intelectualmente, e não subtrair, guiando-o assim nos caminhos para esse feito (NERY; COSTA; SOUZA, 2018, p. 398).

Nessa ótica, corroboramos com o ponto de vista de Lemos e Lévy (2010, p. 27) quando declaram que “Quanto mais podemos livremente produzir, distribuir, compartilhar informações, mais inteligente e politicamente consciente uma sociedade deve ficar”. Isso

é possível a partir da aproximação dos atores da educação, do processo de ensinar-aprender com as ferramentas digitais que ditam o ritmo dos fenômenos contemporâneos, das relações interpessoais, mercadológica e da organização social. Ou seja, falamos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, da cibercultura e da relevância do letramento digital na formação inteira dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos discutir acerca da importância do letramento digital dos atores da educação, ou seja, dos docentes e discentes, para um ensino-aprendizagem significativo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. A partir da revisão sistemática, identificamos que ainda é escassa a produção de pesquisas que envolvem o letramento digital e suas implicações na EPT. No entanto, constatamos através dos artigos analisados que as discussões e as propostas pedagógicas a respeito dessa temática abrangem outros cenários da educação, alcançando desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Nesse aspecto, a partir dos estudos selecionados, travamos uma análise e discussão acerca do conceito de letramento digital trazido pelos autores, o que nos permitiu o entendimento de que o letramento digital vai além do conhecimento a respeito do uso das tecnologias digitais, possibilitando o domínio das linguagens digitais de forma que os sujeitos possam integrá-las nas suas práticas sociais de maneira consciente, criativa e crítica.

Além disso, reconhecemos através da revisão, que quando os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são letrados digitalmente, o uso de ambientes virtuais de ensino, assim como de aparatos digitais exibem-se como ferramentas potencializadoras desse processo. Nesse ínterim, torna-se indispensável à formação continuada do professor ao longo da vida, de forma que ele se aproxime cada vez mais da realidade (digital) dos alunos, da cibercultura, minimizando as resistências existentes no contexto escolar e possibilitando maior adesão e participação dos alunos na construção de conhecimentos significativos.

Nessa perspectiva, compreendendo o cenário contemporâneo embebido e influenciado pelo conjunto frenético de ferramentas tecnológicas que organizam os novos arranjos espaciais, o letramento digital de docentes e discentes é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, na esperança da integração, da EPT. Assim, refletimos se podemos pensar em uma EPT, em um ensino integrado, sem investimento no letramento digital de docentes e discentes.

Por fim, reconhecemos as limitações da pesquisa quanto à amostra, tendo em vista que existem outras bases de dados que podem ser exploradas. Dessa forma, indicamos

a necessidade de novas investigações sobre a temática, a fim de ampliar o campo das discussões e de validar a importância do letramento digital para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

## REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula C. Ambiente moodle e ampliação do letramento digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 182-205, ago. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5632>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>.

Acesso em: 22 set. 2019

AZEVEDO, Isabel C. M. de; GASQUE, Kelley C. G. D. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **Transinformação** [online], v. 29, n. 2, p. 163-173, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862017000200163&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862017000200163&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 nov. 2019.

BEDRAN, Patrícia F. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 2, p. 225-247, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8614/5932>. Acesso em 04 nov. 2019.

BOERES, Sonia. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Revista digital biblioteconomia e ciência da informação**. Campinas- SP, v. 16, n. 2, p.483-500, maio/ago., 2018. Acesso em: [https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/386311/mod\\_resource/content/1/Letramento%20Informacional.pdf](https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/386311/mod_resource/content/1/Letramento%20Informacional.pdf) Acesso em: 27 out 2019.

BORGES, Flavia G. B. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (55.3), p. 703-730, set./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000300703](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000300703). Acesso em: 1 nov. 2019.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2011.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf> > Acesso em: 2 nov. 2019.

FREITAS, Maria Tereza. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em revista. Belo Horizonte - MG., v. 26, n. 3, p. 335-352. dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017). Acesso em: 29 out. 2019.

HILDEBRAND, Hemes Renato. Os jogos eletrônicos no processo de cognição de surdos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l], v. 16, n. 1, p. 799–803, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12218>. Acesso em: 3 nov. 2019.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [on-line], n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182016000100203&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182016000100203&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 6 nov. 2019.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção comunicação).

LINS, Élida F.; SOUZA, Fábio M. Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8490>. Acesso em: 5 nov. 2019.

MACHADO, Yane F.; OLIVEIRA, Francisco K. de. Orientação profissional, gamificação e educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática de literatura. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1279>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MENDES, Marilene A. Práticas de letramento digital na educação profissional e tecnológica. **Anais...** Simpósio hipertexto e tecnologias na educação, Recife. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, p. 1-16. 2015. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Pr%C3%A1ticas%20de%20LD.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2019.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira\*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out/dez. 2015. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 nov. 2019.

NERY, Siomara C.; COSTA, Stefanie R.; SOUZA, Marizéte S. Letramento digital: os desafios da relação discente-docente. **REVES** – Revista Relações Sociais, v. 1, n. 3, p. 397-406. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3149>. Acesso em: 3 nov. 2019.

PEREIRA, Vinicius C, Cristiano. Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. **FronteiraZ** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-São Paulo, n. 18, jul. 2017.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/30647/22923>. Acesso em: 7 nov. 2019.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado**. [S.l.: s.n], 2008. 26 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-127.

RAMOS, Marise N. **Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível**. **Trab. educ. saúde** [online], v. 5, n. 3, p. 545-558, nov./fev. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ROJO, Roxane (org.). Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Brasileira de fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.



## ENSINO DE GEOGRAFIA: CATEGORIAS DE ANÁLISE E PERCEPÇÕES DO ESPAÇO DE VIVÊNCIA PELOS ALUNOS

**Jonas Marques da Penha**  
**Josandra Araújo Barreto de Melo**  
**Rucélia Patricia da Silva Marques**

Conforme análise realizada por Albuquerque (2011), a Geografia, por causas diversas, tem dificuldades em difundir no âmbito escolar as categorias e teorias discutidas no espaço acadêmico, uma distância entre teoria e prática, entre geografia escolar e geografia acadêmica. No entanto, a indissociabilidade possibilitaria novos olhares sobre a dinâmica dessa importante ciência e disciplina escolar.

Assim, na formação inicial, os professores sentem-se desafiados a superar a visão do estágio supervisionado apenas como um componente curricular obrigatório, já que ele faz-se imprescindível na formação pedagógica, na aproximação com o cotidiano escolar, possibilitando articular teoria e prática no processo de formação do profissional da Geografia, a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no exercício das regências e pesquisas no espaço escolar. Dessa forma, os licenciandos procuram, com o apoio do(a) professor(a)-orientador(a), contribuir com novas abordagens, ressignificar metodologias tidas como tradicionais, procurando dinamizar as aulas e construir relações de ensino-aprendizagem.

Em meio a esse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os resultados das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, componente da matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, desenvolvido na turma do 8º ano, modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma escola da cidade de Campina Grande – Paraíba.

O trabalho desenvolvido na escola campo de estágio, mediante projeto de intervenção didático-pedagógica, intencionou resgatar a aplicabilidade das categorias de análises geográficas (Espaço, Território, Região, Paisagem e Lugar), nas aulas de Geografia, haja vista que tais categorias constituem as grandes pilastras da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, o que vem sendo negligenciado na escola, conforme foi possível verificar mediante a observação inicial nas aulas desse componente curricular.

Para tanto, observou-se o espaço escolar, a fim de conhecer melhor sua dinâmica em múltiplas dimensões, a metodologia da professora regente e o perfil da turma, objeto de observação, e intervenção no estágio supervisionado. A partir disso, foi elaborado um projeto no qual se propõe analisar a importância do resgate das categorias de análise geográficas, possibilitando a articulação entre as diferentes

escalas geográficas, sempre tendo como âncoras as categorias de análise geográficas, especialmente o lugar, no Ensino Fundamental, modalidade EJA, para assegurar o estudo da espacialidade, fundamental para a formação do indivíduo e afirmação da Geografia na escola.

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa colaborativa descritiva e de abordagem qualitativa. O aporte teórico abordou temas e teóricos na esperança de dar suporte aos procedimentos metodológicos e pedagógicos adotados, além de conceitos fundamentais, tais como espaço geográfico, território, região, paisagem e lugar. Destarte, destacamos Callai (2001); Andrade (2004); Cavalcanti (1998; 2005; 2010); Santos (1988); Almeida, (1991); Pontuschka *et al* (2009); Saiki; Godoi (2010); Ticks (2008) e; outros.

Iniciamos a dissertação desse artigo discutindo a importância do uso das categorias de análises geográficas na EJA, dando ênfase à categoria geográfica lugar. Já as demais categorias são discutidas concomitantemente no andamento da pesquisa, seus resultados e discussões. Com isso, trazemos o processo de desenvolvimento da pesquisa culminado com a intervenção didático-pedagógica. Por fim, tecemos nossas considerações acerca do trabalho e suas contribuições e perspectivas futuras. O trabalho nos permitiu perceber a evolução na qualidade do aprendizado dos estudantes, quando sua dinâmica cotidiana, seu lugar, é ponto de partida para estudos mais elaborados dos conceitos.

## **AS CATEGORIAS DE ANÁLISE GEOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

A constituição de 1988 amplia o dever do Estado de garantir educação a todos os cidadãos brasileiros, independente da faixa etária, emergindo, com isso, iniciativas voltadas à redução do índice de analfabetismo no País. Considerando que, mesmo lento, tem aumentado a expectativa de vida no Brasil, e o Governo tem investido na Educação de Jovens e Adultos – EJA, seja para cumprir exigências internacionais, seja para melhorar a qualidade de vida da população. À luz de Soares (2001, p. 205):

Em lugar de reduzir o processo educativo à mera preparação para o mundo do trabalho, podemos avançar em direção a uma concepção mais ampla, que considere as demais dimensões da educação: a emergência e o fortalecimento do sujeito situa-se como o objetivo prioritário da prática educativa.

Nesse contexto, o ensino de Geografia pode contribuir tanto com o processo de alienação dos indivíduos, mediante práticas desconectadas com a realidade dos alunos, quanto desempenhando um papel revolucionário, a partir do repensar contínuo do espaço vivido, o que vem a calhar com o despertar do aluno para a criticidade acerca dos objetos e ações do espaço geográfico. Nesse sentido, “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas

sociais” (CAVALCANTI, 1998, p. 11). Com isso, a geografia escolar pode e deve ser voltada para contribuir na formação de sujeitos capazes de desenvolver o pensamento crítico e autônomo sobre seus lugares. Na ótica de Diniz; Compiani (2017, p. 68);

Como sugestão às dificuldades encontradas no ensino de geografia, vemos a construção de conhecimento escolar baseada na contextualização como uma delas. Isto é, privilegiando os estudos locais, como por exemplo, os problemas encontrados na sala de aula, no entorno da escola, no bairro, na cidade.

Assim, vemos, como possibilidades, propostas de mediações pedagógicas no ensino de geografia que sejam ancoradas na contextualização dos conteúdos sistematizados com os da vivência do alunado, com lugar. Desse modo, a relação professor-aluno deve ser harmônica e fundamental, no processo de construção de conhecimentos, tornando a Geografia mais interessante, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos em consonância com conteúdo mais próximos da realidade deles, da dinâmica cotidiana dos envolvidos, elevando-os às escalas mais abrangentes dos fenômenos.

[...] um trabalho pedagógico que vise à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1998, p. 15).

Esses aspectos podem ser relacionados a uma Geografia a serviço do ser humano, preocupada não apenas com o material, mas com ênfase na experiência vivida pelos sujeitos nos espaços buscando compreender a totalidade a partir das relações dos espaços que estão próximos, do que está ao alcance dos olhos, das paisagens. Nessa perspectiva, será que os professores que atuam com a Geografia Escolar têm assumido posturas de profissionais mediadores na construção do conhecimento geográfico? Esses, têm utilizado as teorias, categorias, conceitos geográficos no intuito de contribuir com a formação de indivíduos para a vida? Segundo Lana de Souza Cavalcanti:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para formação do ser humano, este, por sua vez, com sua interação, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço (CAVALCANTI, 1998, p.24).

As categorias de análise geográficas constituem os pilares de sustentação da Geografia enquanto ciência, elas representam os diversos olhares sobre o espaço, pois a dimensão social se constitui no cerne das dinâmicas dos territórios, das regiões, das paisagens, dos lugares etc. “O mundo encontra-se organizado em subespaços, articulados dentro de uma lógica global” (SANTOS, 1988, p.17). As discussões conceituais acerca das categorias de análise geográficas agregadas aos conteúdos e às percepções do cotidiano dos alunos repercutem positivamente, tanto na formação dos indivíduos, tornando-os conhecedores de si e da dinâmica espacial, quanto no fortalecimento científico da Geografia, na escola.

Destarte, é importante ressaltar que, quanto mais cedo apresentar as categorias geográficas aos indivíduos, mais suas relações com essas serão ativas e conscientes. Para

Cavalcanti (2005, p. 187), “[...] o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio”. Assim, é perfeitamente possível trabalhar a partir dessa perspectiva, das percepções do espaço vivido, junto a um público de jovens e adultos, usando suas experiências como ponto de partida para construção do conhecimento. Para Callai (2001, p. 136);

O professor deverá propor o estudo que seja conseqüente para os alunos. E as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para aprendizagem.

Tais experiências socioespaciais, muitas vezes empíricas, podem e devem ser valorizadas na sala de aula, intermediadas pelo professor(a), através das discussões acerca desses conhecimentos, construindo um elo entre as percepções cotidianas e o conhecimento científico sistematizado do currículo escolar, contribuindo para a formação desses indivíduos, fazendo a ciência desempenhar o seu papel social. Segundo Almeida (1991, p. 89), “os professores precisam perceber que seu papel no processo de democratização de nossa sociedade consiste em, principalmente, desenvolver uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora”.

O professor(a) de Geografia deve se empenhar no ensino de uma Geografia questionadora e esclarecedora, capaz de libertar o indivíduo para a vida e galgar no sentido da democratização da sociedade. Para Cavalcanti (2010, p. 141), “devem-se levar em conta o lugar e a realidade cotidiana do aluno, com o pressuposto de que torna mais significativo e o aluno mais interessado pelas atividades escolares”. A formação para a vida requer posicionamento crítico sobre os fenômenos, especialmente os que ocorrem na dinâmica cotidiana.

## **A EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA**

O estágio supervisionado, observações e intervenções didático-pedagógica ocorreram na turma do 8º ano “B”, modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, da escola Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande-PB, localizada no bairro Catolé, zona sul.

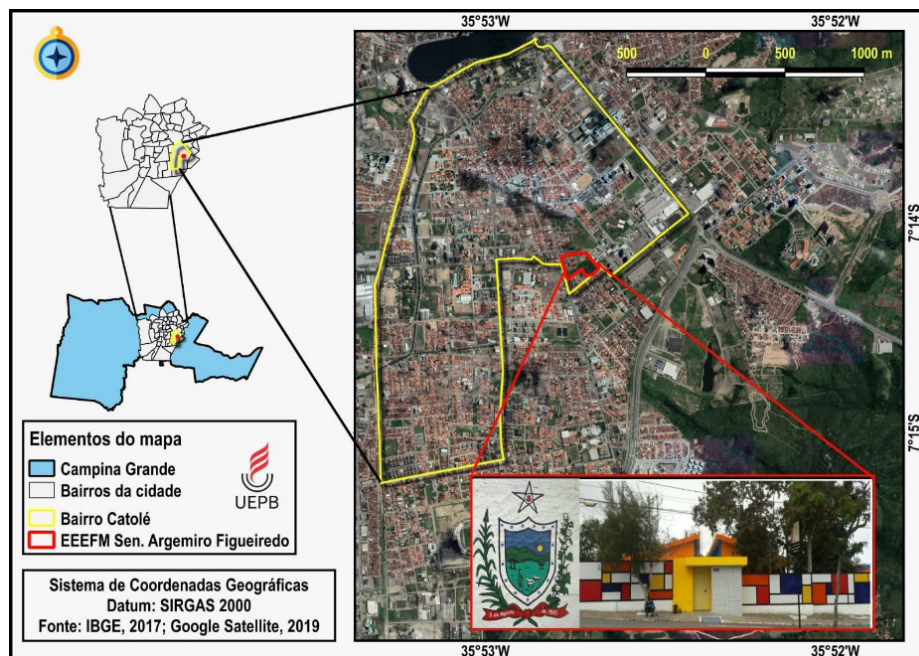


Figura 1 - Localização da Escola Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente).

Fonte: Elaboração de Janaina da Silva Santos (2019).

Adentrando ao espaço escolar e presenciando as aulas ministradas pela professora regente, foi possível identificar pontos importantes que são passíveis de serem investidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente de forma colaborativa. No componente curricular Estágio Supervisionado, a interação predominou entre estagiário, professora supervisora de estágio, professora regente e a turma do 8º ano “B”, EJA. Assim, foi possível elaborar uma estratégia de intervenção, de forma a assegurar o envolvimento da turma objeto de estudo-intervenção.

O caráter colaborativo dessa pesquisa justifica-se à medida que, desde o processo de observação *in loco*, em sala de aula, até a intervenção na turma, houve o envolvimento direto e intencional dos colaboradores, tanto nos planejamentos e logística, quanto nas orientações teórico-metodológicas e didáticas. Numa pesquisa colaborativa, requer cuidado na coleta de dados, na análise, nas considerações das dúvidas metódicas; esse trabalho metodológico-reflexivo é que vai referendar novas ações (FRANCO, 2009).

A docência, em Geografia, requer um exercício diário de observação e de leituras do presente imediato, da dinâmica, frutos das múltiplas relações entre pessoas de diferentes contextos, mas que convergem no espaço escolar, na sala de aula, em torno de objetivos semelhantes - a busca pelo conhecimento. Nesse contexto, segundo Ticks (2008, p. 2); “a pesquisa colaborativa procura não apenas descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto de sala de aula, mas também, interferir em sua prática pedagógica, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo”. Ressaltamos, fundamentados em Pontuschka *et al* (2009), a importância da pesquisa enquanto atitude cotidiana na construção de conhecimentos significativos, de interpretação

da realidade, de autonomia discente.

A carga horária de atuação do estagiário, na escola, é insuficiente para fazer uma leitura condizente com a realidade desse espaço. Existem diversas etapas e relações que acabam por não serem vivenciadas durante o estágio, devido ao curto período de contato direto. “Num Curso de Licenciatura seria desejável uma maior valorização da disciplina Prática de Ensino, não se limitando a alguns meses de estágio em sala de aula” (SAIKI; GODOI, 2010, p. 29). Muitas vezes, não há tempo suficiente sequer para traçar o perfil da turma objeto da intervenção e nem tempo para fechar o ciclo sistêmico de ensino, que se inicia com o planejamento, introdução e discussão dos conteúdos, culminando com a avaliação, reforço e recuperação para, assim, conduzir, mediante o crescimento intelectual do aluno, à série seguinte.

Como alhures mencionado, é sabido que o tempo de estágio não é o ideal, e isso acontece por motivos diversos, deve-se explorar o máximo da estadia no espaço escolar, envolver-se, entregar-se e estar aberto para melhor absorver as avalanches de informações e choques culturais existentes. “Conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino” (SATO; FORNEL, 2010, p. 53). Portanto, trata-se de um laboratório de análise contínuo cujos resultados, mesmo repetindo minuciosamente os mesmos métodos e didática, sempre serão diferentes.

## **INTERVENÇÕES: ELO ENTRE CATEGORIAS GEOGRÁFICAS, CONTEÚDOS E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS**

Conscientes de que se tratava de um estágio de período de observação e regência relativamente curto foi proposto e desenvolvido um projeto de intervenção pautado na realidade da turma e no tempo de vigência do componente curricular sempre preocupados em não comprometer a sequência dos conteúdos planejados pela professora regente. Dessa forma, a regência ocorreu levando-se em conta as propostas elencadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, mais especificamente do 1º e 2º eixos temáticos do Quarto Ciclo, na perspectiva de abordar as discussões conceituais das categorias geográficas, em conjunto com a gama de conhecimentos trazidos pelos alunos, a partir do contato com o espaço e a troca de experiências vivenciadas.

O trabalho desenvolvido na turma da EJA, 8º ano do ensino fundamental, teve como efetivo período de intervenção direta, pós-observações e planejamentos, o período de quatro encontros de 2 horas/aulas cada. Iniciou-se com a abordagem da categoria *lugar* representada pelo espaço vivido, que é a categoria mais próxima do indivíduo, de onde

emergem o mundo dos significados, dos conhecimentos cognitivos.

Nas discussões acerca do *lugar*, a partir da concepção dos alunos e do conceito científico, eles se sentiram à vontade para se expressarem. Descreveram cada detalhe de seus lugares. Empiricamente, tal subespaço já está imbuído no íntimo dos indivíduos, no entanto banalizado, sem muita atenção. “O lugar se refere de forma indissociável ao vivido, ao plano do imediato. E é o que pode ser apropriado pelo corpo [...]” (CARLOS, 2007, p. 19). Constatamos, nos textos dissertados dos estudantes, que eles(as) têm seus próprios conceitos definidos e percebidos na vida social. Em atividade mediada em sala de aula, quando os alunos foram questionados sobre seus lugares obtivemos as seguintes respostas. Destacadas a imagem a seguir:

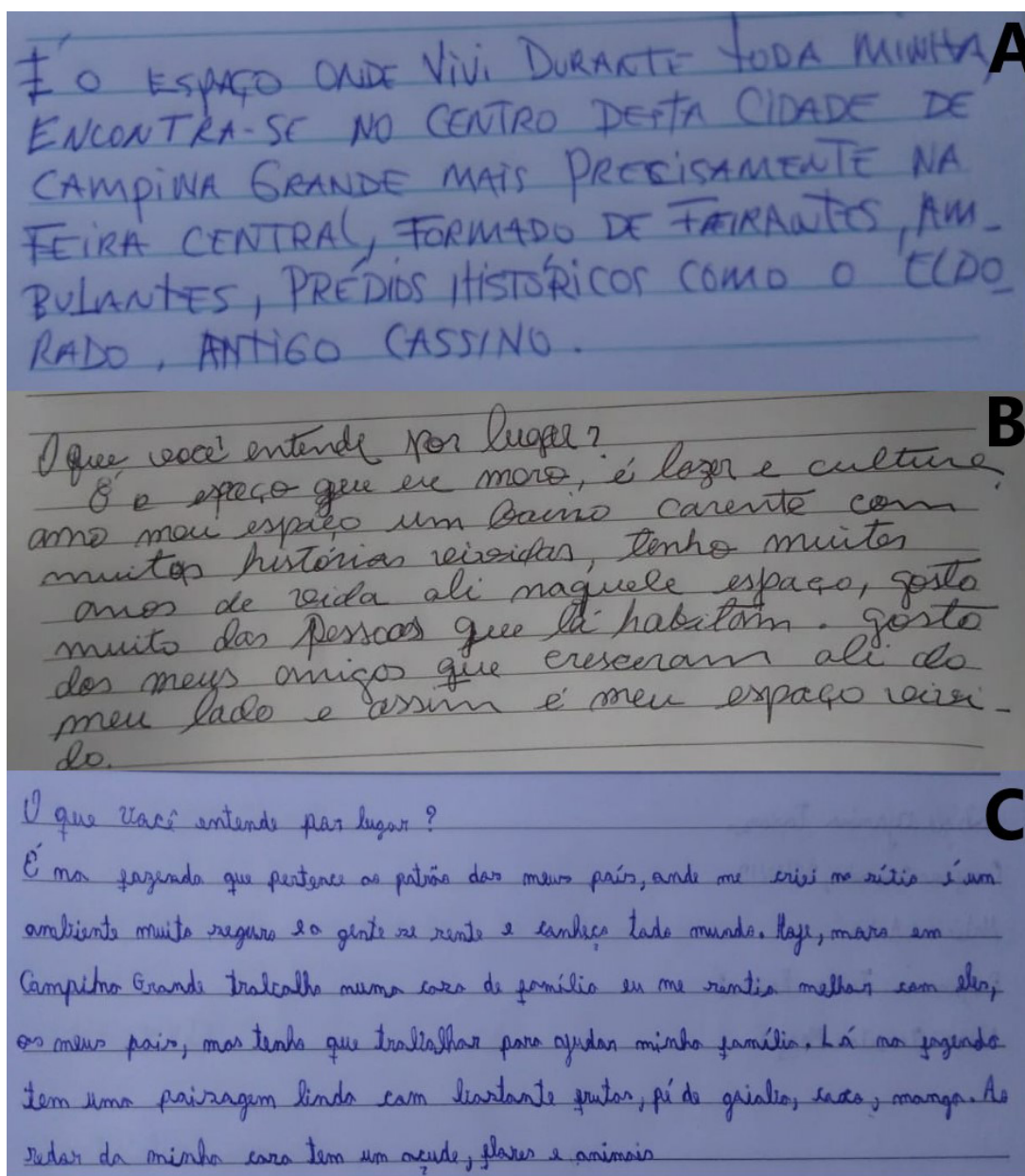


Figura 2 - Respostas, respectivamente, dos alunos “A”, “B” e “C” quanto ao lugar.

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2018).

Percebe-se, nos discursos dos estudantes, que eles se reconhecem nas paisagens, nos elementos que compõe e dão sentido ao espaço de interação direta no cotidiana. Assim, entender o lugar é entender a si próprio, visto que espaço e ser humano formam uma unidade. “[...] os lugares são partes do todo, é onde se dão as histórias de todas as ações e onde se estabelecem nossas relações, ligações e sentido de pertencimento” (DINIZ; COMPIANI, 2017, p. 68). Pôde-se facilmente constatar relações socioespaciais de identificação do aluno com as paisagens por eles citadas, com a descrição dos seus lugares.

Desta forma, a configuração de espaço enquanto lugar está ligado diretamente às relações de intimidade entre ser humano e paisagem, a sensação de pertencimento. “O lugar [é] o ponto de práticas sociais específicas que nos moldam e nos formam e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (HALL, 2006, p. 72), conforme ficou explícito nas produções textuais dos alunos. Essa identificação do indivíduo com o espaço vivido propõe o desenvolvimento da cultura local, visto que em cada lugar as expressões culturais são reflexos das relações socioespaciais existentes.

A relação para com esse espaço de acontecimentos e de construção de conhecimentos empiristas resulta na propagação e valorização das raízes culturais dos indivíduos. Desse modo, inseriram-se nas discussões, durante as intervenções, conteúdos acerca da cultura e diversidade cultural brasileira e das territorialidades.

Isso posto, orientamos a regência tendo em vista a valorização das relações socioespaciais vividas e percebidas pelos alunos, facilitando a compreensão das categorias geográficas e proporcionando condições de ampliar seus conceitos preestabelecidos. Por exemplo, para conceituar a categoria território partiu-se das indagações feitas aos alunos sobre a compreensão que eles tinham do conceito.

No decorrer da aula, em meio às discussões, o aluno “D” fez referência ao “território do tráfico de drogas”. Outros indagaram foram feitas acerca do território nacional, quando nos apresentaram como sendo sinônimo de *Brasil*, de *Países*. Nesse momento, de forma a avançar para o conceito sistematizado pela ciência geográfica, intensificamos as discussões, inserindo provocações a respeito de determinadas influências, relações de poder, exercidas por um indivíduo ou um grupo sobre determinado espaço. Nesse sentido, os estudantes elencaram diversos exemplos, como espaços residências (casa) e até mesmo compartimentos de seus lares, como quartos, sala, cozinha que, segundo eles, cada membro da família exercer maior ou menor influência, poder, sobre esses espaços.

Assim, paulatinamente, os estudantes foram ampliando os olhares para as escalas mais abrangentes, fundamentando-se no conceito de território discutido em sala. Para Andrade (2004, p. 19), “o conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de determinada área”. Dessa forma, retomou-se às ideias iniciais a respeito de território nacional, de espaço submetido a uma gestão e influências, e até mesmo do poder que traficantes exercem



sobre determinados espaços.

Ainda sobre território, as discussões transitaram pelo tema movimentos migratórios. Utilizamos como exemplos as experiências de alunos que migraram de outras cidades para Campina Grande, elencando as causas e motivos das migrações, contextualizando com o histórico das migrações no mundo, Brasil e Paraíba, abordando as questões de territorialidades, identidade territorial, premissas para definir o espaço enquanto território.

Diante disso, os estudantes puderam considerar que, à medida que as pessoas chegam a um *lugar* estranho, não se sentem parte desse espaço, passando a se sentirem integrantes a partir das novas relações criadas e cristalizadas em suas identidades. “A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização sobre elas” (ANDRADE, 2004, p. 20). As dificuldades de adaptação ao novo espaço induzem à criação de colônias, réplicas da terra natal, a exemplo das colônias japonesas, portuguesas, alemãs e outras espalhadas pelo Brasil, assim como bairros habitados por nordestinos, comuns na região Sudeste, como sinal de resistência.

Como é perceptível, ao longo das ações pedagógicas, o *lugar* foi trabalhado inclusive na compreensão das demais categorias de análises geográficas. “Ao estudar o local, permitimos aos alunos não só constatar, mas inclusive olhar de forma mais complexa a sua organização e valorizá-lo por ser um meio próximo no qual o aluno está inserido, sendo palpável e conhecido” (DINIZ; COMPIANI, 2017, p. 69). Assim, foi trabalhado em sala de aula (áudio e texto) a música “O último Pau de Arara” interpretada por Raimundo Fagner, letra de Venâncio/Corumbá/J. Guimarães, na perspectiva do *lugar*, das *identidades territoriais* como forma de resistência a desterritorialização causada pelas migrações, exemplificando com o apego do nordestino pelo sertão, identidade territorial bem representada na letra da música.

Ademais, as discussões propiciaram uma introdução ao trabalho com a categoria *região*, cujo conceito foi trabalhado com o auxílio de mapas políticos do Brasil, Paraíba e de Campina Grande, por meio de análise das suas peculiaridades, localizando suas especializações, seja nos âmbitos natural, cultural ou econômico, na perspectiva de diferenciação de áreas.

Segundo Corrêa (1987, p. 45); “[...] a região pode ser vista como um resultado da lei do desenvolvimento desigual e combinado, caracterizada pela sua inserção na divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas”. Diante disso, exploramos o exemplo de um aluno que morou na cidade de Sapé – Paraíba. Segundo aluno D; “[...] a minha cidade é conhecida como região do abacaxi”. Nesta cidade, é comum a produção do abacaxizeiro, portanto Sapé diferencia-se de outras cidades a partir desta cultivar, conhecida por estar inserida na região produtora de abacaxi (*Ananas comosus* L. Merrill). Assim como esse exemplo, outros surgiram na sala de aula que enriqueceram as discussões, como as especificidades de algumas áreas e bairros das

idades. Corroborando com Santos (1988, p. 17):

Num estudo regional se deve tentar detalhar sua composição enquanto organização social, política, econômica e cultural, abordando-lhe os fatos concretos, para reconhecer como a área se insere na ordem econômica internacional, levando em conta o preexistente e o novo, para captar o elenco de causas e conseqüências do fenômeno.

Contextualizando o conceito de *região* às citações voluntárias dos alunos, foi possível introduzir o tema “Cultura e diversidade cultural no Brasil”. Discutimos a diversidade cultural na visão de regionalização dos espaços, a partir das expressões culturais e identidades territoriais de seus habitantes. Tomado como exemplo as peculiaridades culturais hábitos e costumes, diferenciadas nas distintas regiões brasileiras.

As peculiaridades regionais, como por exemplo, a língua, a cultura, o clima e outras propiciaram entrar na discussão sobre as diferentes *paisagens*. A princípio, tal categoria foi descrita pelos alunos como “*imagens de lugares bonitos*”; “*um lugar bonito*”; “*uma foto*”; “*um quadro pintado*”. Partindo desses exemplos, buscou-se trabalhar na perspectiva da desconstrução da ideia de paisagem como algo estático, sem movimento. Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 1988, p. 21). Desse ponto de vista, a paisagem representa a sucessão de acontecimentos pretéritos, que resulta na realidade atual. Podendo ser de caráter humano, a construção de uma cidade, desmatamentos e outros, ou naturais, como terremotos, furacões, intemperismos etc.

Desta forma, com o intuito de aproximar o objeto de estudo à dinâmica do aluno, utilizamos a própria estrutura física e antropogênica da sala de aula como exemplo para contribuir para a conceituação da *paisagem*. Solicitamos três alunos para vir até a frente da turma e descrever a paisagem visualizada. Cada um fez uma leitura diferente, um observou a desorganização das carteiras; o segundo questionou o pequeno número de alunos em relação ao tamanho da sala; o terceiro, mesmo não levando muito a sério, observou em sua leitura que meninas se sentam à frente e os “bagunceiros” atrás.

Na sequência, abrimos uma roda de discussão acerca do apresentado e chegamos à conclusão que a leitura de uma paisagem depende do olhar do observador, do quanto àquela imagem representa para ele, do quanto se sabe sobre ela, do quanto se importa com o que se está vendo. Assim, discutimos a categoria paisagem como representação dos objetos circundantes, resultado de sucessivas alterações, imbuídos de sentimentos e significados. A parte física do espaço ganha vida, refletindo as ações dos indivíduos sobre este.

Isso posto, elencamos alguns questionamentos que podem nortear as leituras e análises das *paisagens*, tais como; O que aconteceu para que essa paisagem chegasse a esse estado? Quais as funções e serviços oferecidos? Quem ocupa esse espaço? O que pode ser feito para melhorar? De quem é a culpa ou o mérito por esse resultado? E outras.

Por fim, no último encontro, as discussões foram acerca da categoria *espaço geográfico*, por ser a mais complexa e abranger as demais de análises da Geografia, melhor, o objeto de estudo dessa ciência. Dando sequência, foi questionado junto aos alunos o que eles entendiam por espaço. As diversas respostas foram elencadas em colunas na lousa. Obtivemos as seguintes respostas: “**é tudo!**”; “*a sala é um espaço*”; “*um lugar vazio*”; “*qualquer canto*”; e outras.

Diante dos significados citados pelos alunos, ampliamos o debate direcionando as discussões para “*espaço geográfico*”, conceituando-o segundo Santos (1988, p. 10): “O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas”. Diante dessa ideia, podemos afirmar que ser humano é o agente produtor do espaço, e é na escola, a partir do contato com o conhecimento sistematizado, que o indivíduo toma consciência do quanto é produtor e produto desse espaço, que está inserido na sua dinâmica de construção e reconstrução. Destarte, discutimos sobre o espaço, utilizando a sala de aula como exemplo de espaço geográfico e procurando provocar a turma quanto as suas análises subjetivas, seus objetos e as ações imbuídas.

As principais discussões desse encontro giraram em torno das funções e intenções existentes, de agentes internos e externos a esse espaço, de forma a concluirmos que a relação do ser humano com o espaço resulta no espaço geográfico. Nessa linha de pensamento, trabalhamos de forma ampla conteúdos acerca da diversidade cultural da Paraíba, do Brasil e do mundo, dos movimentos migratórios.

A maximização gradativa na escala de compreensão do espaço, Sala de aula/Campina Grande/Paraíba/Brasil/Planeta, proporcionou ao aluno se enxergar no contexto espacial local e global. Elencaram uma série de ações, hábitos e costumes, relações socioespaciais, quase que comuns globalmente como o consumo de vestuários, *jeans*; alimentos, *pizza*, modalidades esportivas, futebol, etc.; e outros mais restritos a determinadas regiões como foi citado, a exemplo de música, de forró; comidas típicas, pamonha, milho assando; e formas de comunicações linguísticas, a exemplo da Região Nordeste e da Paraíba.

Como vimos, no decorrer das intervenções, em aula, foram desenvolvidas atividades (escritas ou discursivas) como produções textuais, interpretações de músicas e expressões orais, voluntárias e/ou sob provocações. Ambas utilizadas como parâmetros para avaliação do avanço intelectual dos alunos, atribuição de notas, como da eficácia das metodologias de ensino utilizadas e para a elaboração dos planos de aulas subsequentes.

Como coincidiu com o período de provas da instituição, elaboramos tal documento avaliativo corroborando com a linha de pensamento de Vasconcellos (2003), de forma a minimizar as tensões que esse momento provoca, esclarecendo os conteúdos e pesos atribuídos às questões. Primamos por questões discursivas e de correlação de coluna com pretensão de provocar o raciocínio crítico sobre os temas abordados. Como exemplo, elaboramos uma questão que fazia referência às categorias de análise geográficas, e ela propunha que os alunos correlacionassem as colunas. Logo abaixo destacamos, na imagem 2, o fragmento poético que representou o lugar em uma das questões da atividade.

*Não me esqueço dos  
Meus amigos  
Nem dos forrós que dancei  
Não me esqueço  
A minha mata  
Aquela que lá deixei  
A mata me dá saudade  
Brevemente voltarei  
Pra rever minha cidade  
Onde eu nasci e me criei.*

Figura 3 - O fragmento poético da música “Alô Palmeira dos Índios”.  
Fonte: Composição de Durval Vieira e Joci Batista/Interprete: Jackson do Pandeiro.

Na coluna I, estavam os fragmentos poéticos enumerados de 1-4; e na coluna II, elencadas as categorias: território, região, paisagem e lugar. As respostas dos alunos representaram um avanço quanto à aproximação destes aos conceitos das categorias de análise geográficas. Dos 12 (doze) alunos que fizeram a prova, apenas dois interpretaram os poemas, confundindo o conceito de lugar com o de região, os demais obtiveram 100% de acerto nessa questão.

Essa relação entre os conceitos científicos, categorias de análise geográficas e os conteúdos programáticos com os acontecimentos comuns ao convívio dos alunos facilitaram a compreensão e a construção de conceitos geográficos, resultando numa elevação do nível intelectual da turma.

## CONSIDERAÇÕES

Os Estágios Supervisionados são componentes curriculares muito importantes para os cursos de licenciaturas, visto que se constituem em um momento de aproximação com o espaço escolar, bem como uma boa oportunidade de explorar este espaço com o olhar da pesquisa, de teorizar a prática, observar o campo de atuação, fazer leituras para possíveis intervenções em prol da construção do conhecimento. Mesmo se tratando de um curto período, na escola, o estágio pode ser muito bem aproveitado, desde que haja empenho e compromisso dos envolvidos nesse processo. Este deve ser encarado como laboratório. Se não existe fórmula pronta para dar uma boa aula, existem aulas para se propor novas fórmulas.

Observamos que houve mudanças no discurso teórico-acadêmico e no currículo escolar, mas os métodos didático-pedagógicos aplicados não mudaram muito, mostrando existir a reprodução de um modelo tradicional de ensino. No entanto, assim como nesse trabalho, enquanto profissionais da educação, especialmente da geografia, temos que buscar a ressignificação das práticas arcaicas, numa perspectiva de mudanças gradativas de postura profissional, empatia com o outro.

Entendemos que com a Geografia moderna houve um grande passo rumo a uma melhor qualidade no ensino de geografia. No entanto, ainda são muitos os problemas que surgem como entraves, como por exemplo, a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes, a desvalorização dos profissionais da educação e o descaso com as estruturas físicas e de pessoal das instituições. Mesmo nessa conjuntura uma coisa que pode possibilitar uma resistência ao sistema é o interesse dos profissionais, a intenção e vontade de transformação social em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim sendo, é preciso que não confundamos professores com “salvadores da pátria” evidente que devemos ter potencial para surpreender, o que não nos coloca no patamar de super-heróis, de onipotentes. O que se propõe são mudanças no comportamento profissional, que se desprenda da vaidade do saber tudo; das aulas de outrem; que o livro didático não se transforme num método de aulas monótonas ao invés de um recurso, mesmo que seja o único disponível.

Na prática, verificamos que é possível desenvolver, mesmo sem recursos sofisticados, um elo entre os conteúdos propostos, os conceitos das categorias de análise geográficas e os conceitos pré-definidos empiricamente pelos alunos, elevando o seu nível do conhecimento, saindo da mera percepção do cotidiano a um mais bem elaborado e sistematizado conhecimento científico.

As teorias de ensino de Geografia, por sua vez, vêm ganhando espaço nas publicações e discussões acadêmicas e o dever dos (as) professor (as), por estarem mais próximos dos alunos, é acreditar nas possibilidades de mudanças, investir num ensino capaz de ser uma ferramenta libertadora e formadora de indivíduos que se reconheçam como parte integrante do todo, que tenham o senso crítico aguçado, cidadãos conscientes de suas responsabilidades, cumprindo seus deveres e reivindicando seus direitos, pré-requisitos básicos para o exercício da cidadania.

Quanto à inserção conceitual das categorias geográficas, não se pode afirmar que essa intervenção, resumida nesse artigo, tenha sido suficiente para que os alunos detenham o domínio integral sobre tais conceitos, mas, certamente, não serão conceitos vistos como temáticas estranhas, o que facilitará o entendimento nas futuras aulas. Entendemos que houve um significativo crescimento intelectual por parte da turma acerca dos conceitos trabalhados, categorias de análises geográficas, passaram a associar suas percepções, adquiridas cotidianamente no espaço de vivência, com os conceitos geográficos apresentados, compreendendo, assim, suas participações na construção e

reconstrução espacial.

A significância e proximidade dos conteúdos discutidos em sala de aula com a dinâmica diária dos alunos foram os grandes elos para as relações professores (estagiário) e alunado rumo à construção do conhecimento. Podemos afirmar que é muito importante compreendermos a sala de aula como um espaço de pesquisa, de debate, de ensino e de aprendizagem, onde todos possam, espontaneamente, expressar-se sem terem seus comentários e posicionamentos ignorados.

Destarte, a relação entre os conceitos científicos sistematizados com os empíricos, fruto da experiência com o espaço vivido do alunado, facilita a construção e compreensão dos conceitos geográficos, resultando na construção de um novo e melhor elaborado conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria A. M. de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (orgs.) **Geografia: práticas para o ensino médio**: volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13 – 32.

ALMEIDA, Rosângela D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 8, p. 83-90. 1991. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/92>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ANDRADE, Manuel C. de. A Questão do Território. In: \_\_\_\_\_. **A questão do território no Brasil**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004. p. 13-19.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CALLAI, Helena C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**. São Paulo, n.16, p. 134-151. 2001. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARLOS, Ana F. A. Definir o Lugar? In: \_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur, 2007. p.16-20.

CAVALCANTI, Lana de S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino De Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 17 jan. de 2019.

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAVALCANTI, Lana. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

CORRÊA, Roberto L. Região: um conceito complexo. In: \_\_\_\_\_. **Região e organização espacial**. 2ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 22-50.

DINIZ, Vanessa L.; COMPIANI, Maurício. O ensino de geografia e suas relações com a pedagogia crítica do lugar:

contribuições para uma prática interdisciplinar. **Rev. Geografia, Ensino & Pesquisa**, UFSM, v. 21, n. 1, p. 65-77, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21789/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FRANCO, Maria. A. R. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa Universitária X**, USP, São Paulo, set. 2009. Disponível em: [http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_10\\_PAE.pdf](http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T; CACETE, N. H. A Geografia como ciência e disciplina escolar. In:\_\_\_\_\_. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-104.

SAIKI, K.; GODOI, F. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, E. Y. (Org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 26-31.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988. (versão digitalizada).

SATO, E. C. M.; FORNEL, S. R. Conhecimento do espaço escolar. In: PASSINI, E. Y. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 52-57.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

TICKS, Luciene K. (Re) Configuração Identitária de uma Professora de Língua Inglesa por meio da pesquisa colaborativa. **Linguagens & Cidadania**, v. 10, n.2, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28272>. Acesso em: 17 jun. 2019.

VASCONCELLOS, Celso. dos S. Conteúdo e forma da avaliação. In:\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas e mudanças - por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. p. 91-132. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.6).

## A CARTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO ACERCA DO LETRAMENTO CARTOGRÁFICO DISCENTE

**Jonas Marques da Penha**

Estudante pesquisador bolsista do IFPB

**Alexsandra Cristina Chaves**

A Cartografia compõe um conjunto de conceitos e recursos que são inerentes à geografia, especialmente os mapas e seus elementos essenciais. Assim, esse trabalho traz resultados preliminares da pesquisa em andamento intitulada “Da lousa à tela, da trena ao clique: letramento cartográfico no ensino médio integrado” vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, *Campus João Pessoa* – PB.

A literatura acerca da cartografia escolar nos adverte sobre a grande dificuldade de aprendizado de estudantes sobre os conteúdos cartográficos, nas mais diversas fases do ensino, muito associado a formação inicial docente. Diante desse contexto, e a partir das observações, leituras empíricas do cotidiano escolar. E ainda, reflexões sobre as contribuições da geografia para o ensino médio integrado emergiram nossas inquietações para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Nesse sentido, nos propomos investigar os conhecimentos cartográficos prévios e o acesso a telemática (pungente na contemporaneidade)

por alunos do curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, *Campus Campina Grande* – PB. O estudo se alinha a uma pesquisa pré-experimental, de abordagem quantitativa descritiva e amostragem intencional.

A partir das análises das respostas aos questionários obtivemos dados suficientes para o diagnóstico de relevantes dificuldades dos estudantes pesquisados quanto a generalização de conceitos, aplicação prática na resolução de problemas, e de domínio de conteúdos básicos da Cartografia Escolar.

### CARTOGRAFIA ESCOLAR: O ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA

A Cartografia está presente no cotidiano da humanidade, desde os tempos remotos, como importante linguagem para orientação e localização no espaço. Assim, com o processo de institucionalização da Geografia enquanto ciência as representações cartográficas e, especialmente, o mapa se tornou ou se confirmou como o recurso didático que melhor representa esta ciência. Para Richter (2017, p. 288-289);

[...] a produção cartográfica ao longo dos anos está estritamente



relacionada ao desenvolvimento da própria sociedade. A relação é tão forte que dificilmente temos condições de imaginar o avanço do conhecimento humano deslocado das representações espaciais. Neste sentido é que precisamos compreender que a aprendizagem dos mapas deve superar a perspectiva de ser apenas um conhecimento escolar. O mapa ultrapassa com facilidade esta barreira ao se tornar uma linguagem de fundamental importância para que o indivíduo tenha uma compreensão da sua espacialidade.

No entanto, com a equivocada persistência da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana a formação docente ou o direcionamento das práticas docentes, em certos conteúdos, tem sido bifurcado. Segundo Simielli (1999, p. 102); “Os professores que têm uma formação mais direcionada para a geografia humana, geralmente trabalham menos com as correlações cartográficas”. Entendemos que os estudos cartográficos são primordiais para representação, localização, análises e compreensão dos fenômenos geográficos, seja humano ou físico.

Assim, com o intuito de investigar o que está sendo produzido em relação a Cartografia escolar, especialmente, acerca do letramento cartográfico nos propusemos a utilizar o Google Acadêmico como instrumento de busca. Dessa forma, utilizando as palavras chaves “ensino médio” e “letramento cartográfico” e classificando como trabalhos relevantes no período entre 2017 e 2019, obtivemos 677 resultados. Desses, após análises de suas abordagens, selecionamos 15 trabalhos entre eles artigos de periódicos, trabalhos de conclusão de curso de graduação e dissertação de mestrado. Cabe lembrar, também, a revisitação de obras consolidadas que antecedem esse período.

Destacamos os trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação em Geografia - Dossiê “CARTOGRAFIA ESCOLAR”, v. 7, n. 13, jan./jun., 2017, como, Aguiar (2017); Castellar (2017); Duarte (2017); Martinelli (2017); Richter (2017); Souza (2017); Oliveira; Nascimento (2017); Freitas (2017) e ; Gonçalves (2017). Assim como, os escritos de Cunha (2017); Paz (2019); Lopes (2018) e; Silva e Castrogiovanni (2018). Além, de revisitações em trabalhos de pesquisas como, Simielli (1999); Almeida (2010) e; Zomighani **Júnior (2013)**.

Corroborando com Almeida (2010, p. 145); “Com a experiência no ensino de Geografia, notei grandes dificuldades dos alunos para entender os mapas geográficos.”. Do mesmo modo, nos inquietamos com as leituras diárias sobre o espaço escolar onde são observadas dificuldades na condução dos estudos cartográficos em sala de aula e de compreensão por parte dos discentes. É importante ressaltar que, no prisma de Duarte (2017), a problemática da relação entre Cartografia e a Geografia no ensino básico, emblemática no Brasil, é uma preocupação mundial países como Reino Unido, Estados Unidos e Espanha fazem “coro” a essa problemática internacional. Segundo Almeida (2010, p. 89);

Em cursos ministrados em várias cidades no Brasil, constatou-se que o problema da leitura eficiente de mapas não estava restrito às faixas etárias até então pesquisadas, [ensino fundamental e médio] mas estendia-se também aos professores, mostrando um problema real da falta de alfabetização cartográfica na escolarização formal.

À luz de Duarte (2017, p. 198);

As dificuldades [no ensino-aprendizagem da cartografia escolar], [...] têm diferentes origens, envolvendo desde os fundamentos teóricos da aprendizagem, no campo das habilidades cognitivas espaciais, até as metodologias de ensino da Cartografia, passando também pela formação inicial e continuada de professores.

Os problemas oriundos da formação inicial e não superados na formação continuada de professores (as) e os respectivos reflexos da prática docente em sala de aula podem estar comprometendo os rendimentos e, conseqüentemente, o futuro profissional de jovens que se submetem aos processos seletivos para adentrarem as universidades. Segundo exemplo de Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p. 325); “Uma das grandes dificuldades apontadas pelos alunos do ensino médio das escolas públicas nas provas do Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem) refere-se à interpretação de mapas”. Quando, segundo Souza (2017, p. 115), “[...] espera-se dos alunos do ensino médio o domínio do código cartográfico e o trabalho dos mapas em atividades mais elaboradas de correlação e síntese.”. Para Simielli (1999, p. 97), os estudos cartográficos devem ocorrer:

[...] no primeiro grau (1ª a 4ª série) com alfabetização cartográfica, de 5ª a 8ª com análise/localização e correlação e no ensino médio com análise/localização, correlação e síntese de uma maneira mais efetiva não implica que não haja um imbricamento em diferentes momentos nestas etapas [...].

No entanto, muitas vezes, o professor(a) de Geografia recebe os alunos oriundos do Ensino Fundamental I sem estarem alfabetizados cartograficamente, o que implica diretamente e de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem. “Talvez a pouca importância dada à análise de gráficos, tabelas, quadros e até mesmo, por que não dizer, de mapas, nas aulas de Matemática, pode ser um fator das dificuldades dos alunos em relação a essa competência” (MARIANI, 2017, p. 9). Dessa forma, não se pode ignorar o fato de o estudante não ser alfabetizado cartograficamente e avançar para análises mais complexas, isso acarretará, no futuro, problemas ainda maiores para o aprendizado.

As dificuldades se dão nas diversas fases do processo de formação discente e vão se acumulando. Para Almeida (2010, p. 89); “[...] crianças na faixa etária de 11 a 15 anos, mostraram o baixo nível de leitura de mapas, evidenciando um problema não resolvido na faixa etária anterior (6 a 11 anos)”. Do mesmo modo, Zomighani Júnior (2013) afirma existir um quadro de analfabetismo cartográfico no ensino básico e que em avaliações do Instituto Qualidade no Ensino - IQE é muito pequeno o percentual de acertos nessa área do conhecimento. Dessa forma, a cartografia, com os índices de analfabetismo cartográfico no ensino básico, tem se apresentado como um entrave para formação dos indivíduos numa perspectiva ampla.

Na experiência docente, no ensino básico em Geografia, assim como na literatura sobre o tema percebemos as dificuldades em se trabalhar os conteúdos cartográficos

em sala de aula. Como vimos, esse fenômeno repercute em um índice considerável de analfabetismo cartográfico que permeia a educação básica.

No contexto em tela, a pesquisa em curso tem como questionamento primeiro: “Como está o letramento cartográfico de alunos do componente curricular Geografia do curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Campina Grande – Paraíba?”. Neste trabalho, nos atemos a resultados preliminares espelhados pelo questionário diagnóstico.

A escolha por investigar os conhecimentos prévios de alunos do curso de edificações não se deu tão somente pelo fato da Cartografia ser um elo entre a Geografia e os estudos técnicos do curso Técnico Integrado em Edificações, mas pela oportunidade que a pesquisa poderá nos proporcionar, a partir dos resultados obtidos, a possibilidade de elaborarmos e aplicarmos um produto educacional na perspectiva do ensino integrado, omnilateral e politécnico.

## **METODOLOGIA**

Entendendo a pesquisa científica como um conjunto de ações procedimentais racionalmente planejadas classificamos esse trabalho como pré-experimental, de abordagem quantitativa, do tipo descritiva. Corroborando com Gil (2008, p. 53), numa pesquisa pré-experimental “[...] um único grupo é estudado apenas uma vez, em seguida a algum agente ou tratamento presumivelmente capaz de causar algum tipo de mudança.”. Nesse caso, executa-se um experimento, porém, sem dispor de grupo controle.

Utilizamos a abordagem quantitativa não com o interesse em buscar explicação dos porquês das coisas, mas para quantificar os dados e traçar o perfil condizente da população, do universo estudado, os estudantes do 2º ano do curso técnico em edificações, o montante de 79 estudantes que compõe as duas turmas de 2019.

Como instrumento de coleta de dados tivemos um questionário estruturado com 23 questões objetivas, alternadas entre questões de respostas de sim ou não e de múltipla escolha. Cabe a observação que em algumas questões reservou-se um espaço para o entrevistado adicionar possível(is) resposta(s), as quais as alternativas disponibilizadas não conseguissem atender a resposta desejada. Antes da aplicação do questionário esclarecemos a temática e objetivos da pesquisa, além, do recolhimento das assinaturas dos envolvidos, estudantes voluntários, e seus respectivos responsáveis legais dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE.

A partir do resultado da aplicação do questionário de questões fechadas de sim ou não e de múltipla escolha busca-se observar a frequência de determinadas respostas na perspectiva de traçar o perfil da população. Será utilizada análises de dados quantitativos, as informações coletadas serão tabuladas e agrupadas de acordo com os resultados de

diferentes variáveis. Pretende-se utilizar a tabulação simples, quando ocorrer a contagem do número de casos que ocorram em cada uma das variáveis analisadas. E cruzada, quando relacionarmos os resultados de duas ou mais variáveis analisadas.

## **CARTOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ZOOM NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES**

As informações obtidas a partir das respostas ao questionário de pesquisa nos tem dado subsídio para traçarmos o perfil do grupo em estudo na perspectiva dos seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos básicos da cartografia. Dessa maneira, podemos acreditar que os dados da pesquisa espelham a realidade, isso, pode nos conduzir a compreensão do objeto de estudo e vislumbrar possibilidades de intervenção didático-pedagógica.

Inicialmente identificamos 68,4% tem pretensões de investir, trabalhar e ou ingressar em um curso superior em Edificações ou em áreas afins. Enquanto, 31,6% não fazem planos para ingressar na área específica do curso técnico. Por um lado, essas informações nos mostra que grande parte do contingente dos pesquisados se identificam com a área de estudo do curso técnico, mas mostra também a importância de uma educação para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, uma educação onde o estudante tenha qualificação e autonomia para escolher o que quer e como quer construir suas relações com o trabalho.

Nesse contexto, defendemos o ensino integral, politécnico e onilateral. É sabido a aproximação dos estudos específicos do curso técnico em edificações com os conhecimentos advindo da Cartografia, conceitos e conteúdo que entendemos ser fundamentais para compreensão, construção e socialização de saberes nas mais diversas áreas do conhecimento.

Observando a matriz curricular do curso Técnico Integrado em Edificações, público dessa pesquisa, além da cartografia escolar inserida nos estudos geográficos nas aulas de Geografia dispõe, na grade curricular do curso, componentes como: Topografia; Desenho Arquitetônico; Desenho Auxiliado por Computadores e; outras que utilizam a linguagem cartográfica em seus estudos. Conquanto, a tabela 1, abaixo, representada por dados da investigação apresenta em quantidade e percentuais das relações dos estudantes com os conteúdos cartográficos. Ver-se que um percentual significativo dos alunos investigados (59,2%) afirma ter dificuldades em conteúdos cartográficos.

<b>Categoria</b>	<b>Nº de estudantes</b>	<b>Percentual de resposta</b>
Têm dificuldades	45	59,2%
Não têm dificuldades	31	40,8%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Tabela 1 – Relato das relações dos estudantes com os conteúdos cartográficos

Fonte: Produção própria do autor (2019).

Podemos, ainda, a partir de uma análise cruzada com respostas de outras questões, depreender que mesmo os alunos que afirmam não ter dificuldades de aprendizado no conteúdo da Cartografia não conseguem desenvolver soluções simples a respeito do tema, não conseguem generalizar conceitos e não apresentam domínios de determinado conteúdo considerados basilares aos para o letramento cartográfico.

No gráfico 1, abaixo, trazemos as motivações utilizadas como justificativas, segundo os estudantes pesquisados, para as dificuldades apresentadas em temas relacionados aos estudos cartográficos nas aulas de Geografia.

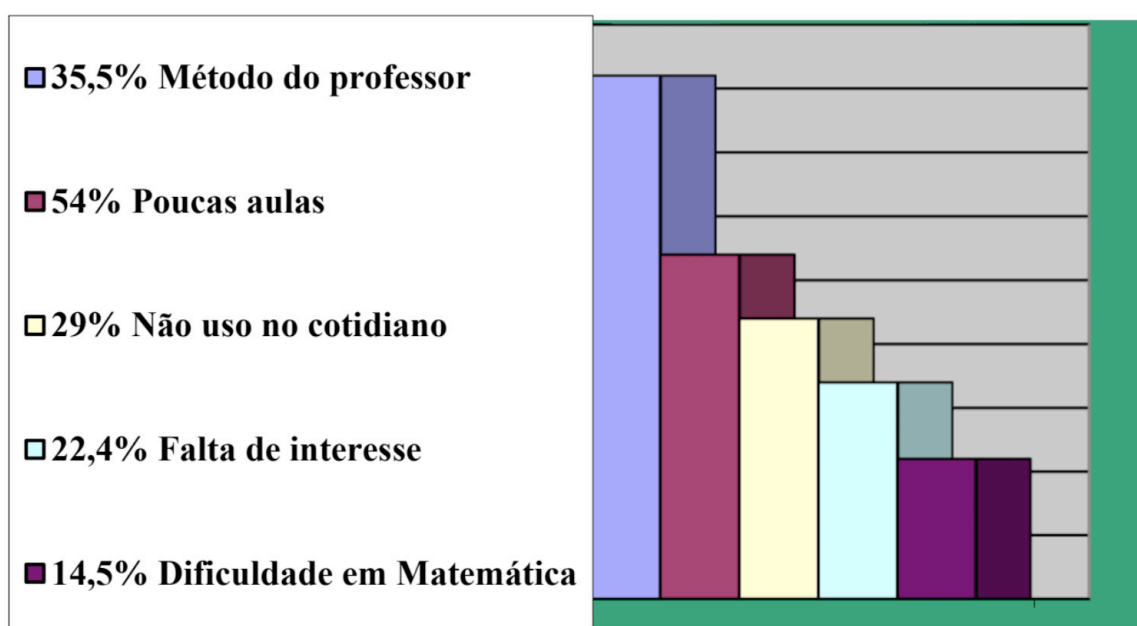


Gráfico 1 – Motivos, segundo os estudantes, que dificultam a aprendizagem em Cartografia

Fonte: Elaboração própria do autor (2020).

Podemos visualizar que em primeiro lugar na lista de justificativas para o desempenho nos estudos cartográficos está o número reduzido de aulas, “Poucas aulas” com 54% seguida pelo o “Método do professor” com 35,5%; o “Não uso no cotidiano com 29%; a “Falta de interesse com 22,4% e por último; a “Dificuldade em Matemática” com 14,5%. O fato da “Dificuldade em Matemática” estar com último citado pelos estudantes como justificativa para o baixo desempenho em estudos da Cartografia contradiz os estudos de Pereira (2012). Segundo a autora;

[No] contexto da Cartografia relativo aos problemas existentes no processo ensino-aprendizagem, cabe destacar que a dificuldade enfrentada pelos alunos e professores em trabalhar com conteúdos ligados à matemática é um dos pontos que mais têm figurado nos estudos realizados sobre essa temática. (PEREIRA, 2012, p. 23).

No caso do nosso estudo, com discentes do curso técnico em edificações, acreditamos que a dificuldade em Matemática não figurar entre as maiores dificuldades dos estudantes, mesmo sendo um percentual significativo, 14,5% dos investigados, pode ser devido a relação do curso com os estudos matemáticos, inclusive com componentes curriculares afins, tanto à Matemática quanto à Cartografia, como alhures mencionado. As dificuldades enfrentadas pelos alunos nos estudos cartográficos serão consideradas na elaboração do produto educacional que propõe as próximas etapas da pesquisa em curso.

Nesse contexto, trazemos no gráfico 2, abaixo, resultados do questionamento sobre os elementos essenciais do mapa. Dentre os discentes investigados, 80,6% não conseguiram identificar o elemento dispensável a um mapa, no caso as *Coordenadas Geográficas*, dentre os demais elementos essenciais a esse tipo de representação.

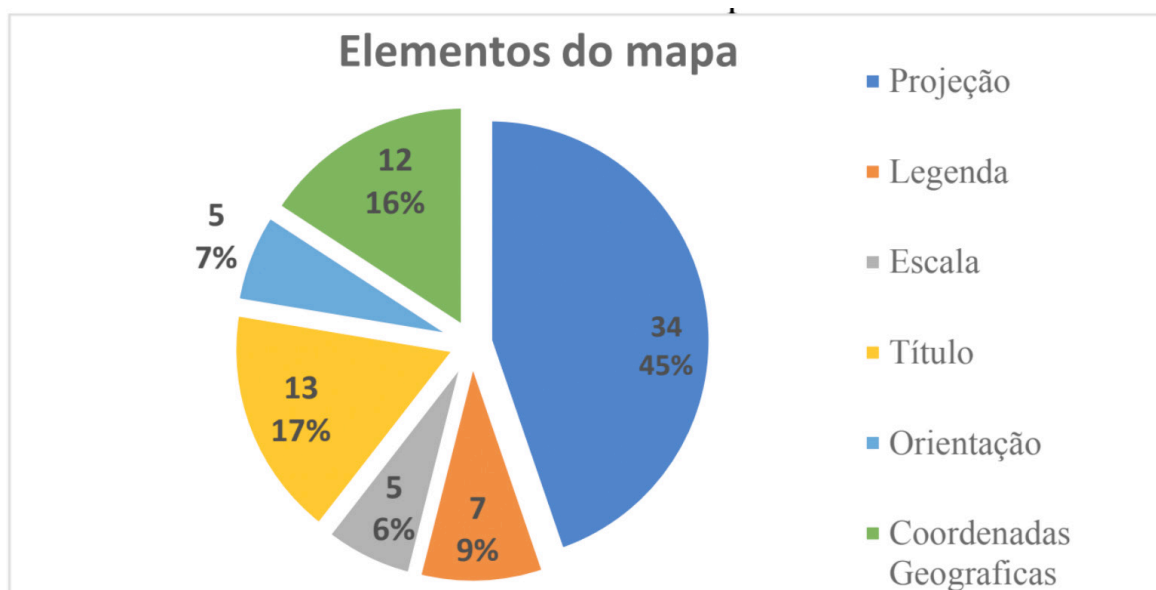


Gráfico 2 – Segundo os investigados, os seguintes elementos não representam um elemento essencial de um mapa.

Fonte: Elaboração própria do autor (2020).

Os dados espelham uma realidade preocupante pois 45% e 17% dos discentes afirmam, respectivamente, que “Projeção Cartográfica” e “Título” não são elementos essenciais do mapa. Corroborando com Gonçalves (2017, p. 54);

Os mapas costumam trazer todos os elementos clássicos da cartografia corretamente (como título, legenda, escala, fonte), estar com ótima resolução gráfica, mas carecem de uma abordagem geográfica que vá além dos princípios de extensão da geografia.

Além disso, 80,3% (da totalidade dos indivíduos investigados) e 71% (dos que se dizem não ter dificuldades com os conteúdos da cartografia) sinalizam que os mapas são elaborados a partir das visões horizontal e oblíqua. Quando, segundo Martinelli (2017, p. 43, grifo nosso); O mapa “[...] é uma visão vertical, [...], associa-se à tarefa de um avião ou drone captando uma imagem em diferentes alturas de voo, [...]”. Concordam com o conceito de mapa do autor, apenas, 19,7% (da totalidade dos indivíduos investigados) e 29% (dos que se dizem não ter dificuldades com os conteúdos da cartografia).

Ademais, reportando-nos a totalidade do grupo investigado, quanto a orientação no espaço, constatamos as dificuldades dos estudantes nesse quesito. Em questão com uma imagem ilustrativa da área do IFPB, Campina Grande, destacando o posicionamento do Sol as 17:30h e solicitando que identificassem o sentido de determinado ponto de referência, no caso, do ginásio poliesportivo “O Meninão”, apenas 6,6% dos discentes identificaram corretamente o sentido que a questão exigia, ou seja, 93,4% de erro. Em outro questionamento 72,4% não conseguiram identificar os pontos cardeais e colaterais que se encontrava algumas cidades destacadas em uma imagem grafada com a orientação do Norte (N).

Quanto ao conceito de escala 88% dos estudantes têm apropriação do significado do termo, como retratado no gráfico 3, abaixo, que traz o resultado da associação do conceito “Proporção entre a superfície real e a representação gráfica” ao termo que os estudantes julgarem correto, no caso escala. Segundo Castellar (2017, p. 220); “Para ler ou elaborar um mapa se faz necessário saber quais são os códigos para a leitura deles, entendendo a importância das variáveis visuais e da escala como conceitos estruturantes da cartografia”. Contudo, considerando que o conceito do termo “escala” se encontrava em meios a outros conceitos distintos e sem relação direta com mesmo, o percentual de desconhecimento do conceito, 12%, pode ser considerado significativo, além do mais, escala é um conceito básico da cartografia.

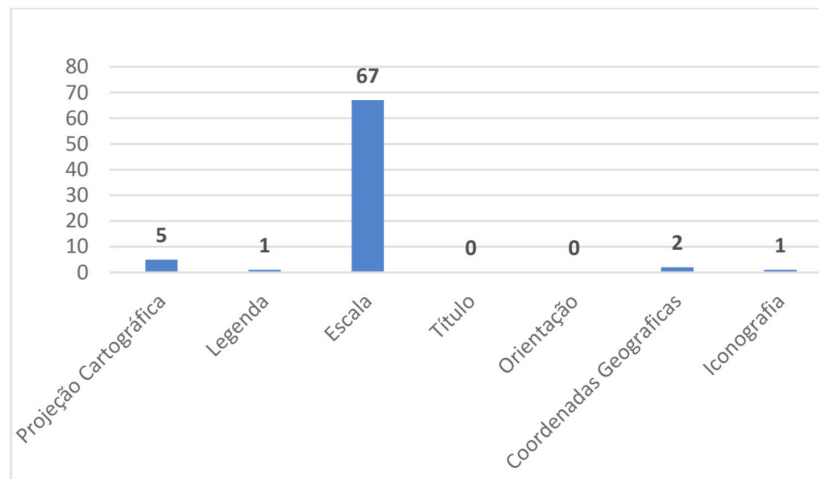


Gráfico 3 - Proporção entre a superfície real e a representação gráfica.

Fonte: Elaboração própria do autor (2020).

O percentual de estudantes que conseguem identificar o significado do termo “Escala” não reflete na generalização do conceito, ou seja, os estudantes não conseguem aplicar o conceito em questões práticas. Em 2 (duas) questões envolvendo cálculos de escala os resultados que obtivemos na pesquisa foi de 76,2% e 81,6% de insucesso. Os percentuais de acertos referentes as questões citadas surpreenderam negativamente, apenas 31,6% e 18,4% conseguiram responder corretamente.

Ainda, acerca do conceito de escala, diagnosticamos que boa parte dos entrevistados não conseguem relacionar o tamanho de uma escala cartográfica ao seu potencial de detalhamento do objeto (superfície) representada. Ao se depararem com o seguinte questionamento: “*Para obter, em um mapa, informações mais detalhadas é recomendado que se utilize uma escala pequena?*” (Questão 14<sup>a</sup> do questionário de pesquisa). Os dados coletados apresentam que 69,7% dos estudantes afirmaram que “SIM”. Todavia, contrariando a maioria dos discentes Gonçalves (2017, p. 54); afirma que “Mapas de pequena escala e de síntese são importantes para o desenvolvimento de noções espaciais para leitura de fenômenos de amplas dimensões espaciais”. Desse modo, para se obter uma gama maior de detalhes de determinado espaço é importante a elaboração de um representação cartográfica a partir de um escala grande onde o espaço e os elementos representados tenham suas dimensões o mínimo possível reduzidos.

Diante do contexto apresentado, cabe a este estudo buscar mecanismos de intervenção didático-pedagógica na perspectiva do letramento cartográfico envolvendo interpretação de textos e contextos, generalização de conceitos e domínio matemático de estudantes do ensino médio integrado, especialmente, do curso técnico em edificações.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se trata de uma análise preliminar, apenas parte das questões de pesquisa foram analisadas, mas juntamente com o referencial teórico nos traz resultados representativos para uma percepção do real, ou seja, de como está o letramento cartográfico dos estudantes. Percebe-se que as dificuldades dos estudantes acerca de conceitos da Cartografia não são pontuais, elas são diagnosticadas, inclusive, em princípios básicos e elementares dessa ciência. Esses podem comprometer o ensino-aprendizado, a leitura, a compreensão e relação dos fenômenos nas diferentes escalas cartográficas e geográficas.

Entendemos que os conhecimentos cartográficos são para além da simples decodificação e localização de objetos representados e que são necessários e basilares para formação humana, compreensão do espaço geográfico nas suas mais diversas áreas do conhecimento. Desse modo, a Cartografia Escolar precisa de mais atenção na formação inicial e continuada dos (as) professores (as) de Geografia e no espaço escolar, em sala de aula.

Nessa conjuntura, nos inquietamos a buscar possibilidades de agir didático-pedagogicamente na perspectiva da formação de indivíduos letrados, que consigam aplicar os conceitos da Cartografia no cotidiano, nas práticas sociais, identificando, mensurando e relacionando fenômenos socioespaciais.

Isto posto, esperamos que a pesquisa em curso nos permita contribuir com a formação dos estudantes na perspectiva do ensino médio integrado, politécnico e omnilateral ofertando oportunidades de construção de conhecimentos significativos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTELLAR, Sonia M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CUNHA, E. F. C. da. **As limitações da linguagem cartográfica no ensino fundamental e médio: um desafio para a geografia nos dias atuais**. 2017. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14193>. Acesso em: 25 jun. 2019.

AGUIAR, Waldiney G. Situação Didática: a linguagem cartográfica no ensino de Geografia - possibilidades para a construção de aulas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 301-319, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/367>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DUARTE, Ronaldo G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREITAS, Maria I. C. de. CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA: construindo pontes entre a universidade, a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 135-157, jan./jun., 2017 Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/490>. Acesso em: 22 dez. 2019.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Amanda R. Narrativas Cartográficas e a Conexão entre Mapa e Experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 51-66, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/485>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LOPES, Alyne Rodrigues Cândido. O lugar e os mapas mentais na geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 391-410, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/572/315>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

MARIANI, Mateus. **Cartografia e investigação matemática: possibilidades para uma intervenção pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT\\_f0c6d10cf4d2c64c7d0f930bb7a47559](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_f0c6d10cf4d2c64c7d0f930bb7a47559). Acesso em: 10 set. 2019.

MARTINELLI, Marcello. Cartografia: reflexões acerca de uma caminhada. **Revista brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, Campinas, v. 7, n. 13, p. 21-50, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/484>. Acesso em: 2 jul. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilton J. de; NASCIMENTO; Diego Tarley F. As geotecnologias e o ensino de cartografia nas escolas: potencialidades e restrições. **Revista brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, Campinas, v. 7, n. 13, p. 158-172, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/491>. Acesso em: 25 maio 2019.

PAZ, João G. Z. **Orientação geográfica com os alunos da 3ª série do ensino médio**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019, Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/196360?show=full>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PEREIRA, Priscilla Régia de Castro. **Os problemas no ensino-aprendizagem dos conteúdos de cartografia com bases matemáticas: uma avaliação no âmbito da disciplina de geografia do 6º ano na rede pública de ensino de Anápolis, Goiás**. 2012. 11 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3158>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PONTUSCHKA, N. P.; PAGANELLI, T. L. e CACETE, N. C. A Geografia como ciência e disciplina escolar. In:\_\_\_\_\_. **a ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-104.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino em geografia. **Revista brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/511/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SOUZA, Vânia L. C. A. A Cartografia nas Escolas do Ensino Médio Do Distrito Federal: Reflexões Acerca Dos Letramentos cartográfico e geográfico. **Revista brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, Campinas, v. 7, n. 13, p. 111-134, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/489>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SILVA, Paulo R. F. de A.; CASTROGIOVANNI, Antônio C. O conhecimento cartográfico na epistemologia da geografia escolar. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**. Recife, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178131>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SIMIELLI, Maria E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana F. A. (org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

ZOMIGHANI JÚNIOR, James H. Analfabetismo Cartográfico. In: ALMENDRA, José H. G. **Instituto Qualidade no Ensino - IQE**. Disponível em: [http://www.iqe.org.br/clippings/exibe\\_clippingoriginal.php?id\\_clipping=694](http://www.iqe.org.br/clippings/exibe_clippingoriginal.php?id_clipping=694). Acesso em: fev. 2019.

## MATEMÁTICA E SEUS PARADIGMAS: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS FRENTE AO ENSINO MÉDIO

### Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra

A Matemática sempre teve grande relevância no meio social, possuindo certa importância frente a outras ciências, gerando muitas expectativas e anseios. Muito se acreditou que os cálculos eram próprios dos estudantes mais fabulosos e cultos, sendo seu domínio exclusivo por parte de determinados grupos sociais e científicos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), os debates provenientes da formação e metodologias utilizadas na área da matemática tornaram-se mais intensos, gerando grandes expectativas no meio acadêmico.

Neste artigo, objetivamos analisar de forma criteriosa a proveniência das dificuldades enfrentadas nas escolas, à relação entre alunos e professores em todo um contexto de ensino-aprendizagem. Deste modo, julgamos que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa, oferecendo ferramentas para que os educadores possam obter êxito no trabalho em sala de aula, Haidt (1999, p. 75) ressalta que “para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e auto-atividade reflexiva dos alunos”, dessa maneira,

a verdadeira aquisição dos conhecimentos matemáticos ocorre quando o estudante está comprometido e determinado, atuando em consonância com o professor. Assim, o foco principal do nosso trabalho é proveniente da dificuldade do ensino da Matemática e a relação entre educando e educador, de modo que se torna necessário uma intervenção pedagógica, com o intuito de contribuir no desenvolvimento do ensino em questão e auxiliar nas estratégias referentes à aprendizagem. De acordo com Santos (2019):

As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Matemática na escola, sobretudo no Ensino Médio vêm aumentando aceleradamente uma vez que a família tem deixado de exercer sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem. Diante de tais evidências é preciso que a escola que aí está cumpra sua função transformadora e que a Matemática renasça com um novo olhar pedagógico no meio escolar configurando um novo sentido e facilitando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da Matemática. (SANTOS, 2019).

O ensino-aprendizagem precisa contribuir de modo efetivo no processo educacional e na formação sociocultural e intelectual dos estudantes do Ensino Médio, inovando nas práticas metodológicas dos professores, empregando ações contemporâneas e agindo no combate ao tradicionalismo.

## FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ao abordar o tema em questão, não podemos deixar de tratar das perspectivas referentes à formação dos professores, visto que os mesmos são os principais agentes do processo educacional, tornando os conteúdos acessíveis e repassando seus conhecimentos para os estudantes. Ao analisar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, observamos um considerável contraste, passível de reflexão:

[...] os cursos de Bacharelado em matemática existem para preparar os profissionais para a carreira do ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001).

Analisando o propósito das Diretrizes, tem-se como parâmetro “perfis” de profissionais, que escolhem a área desejada almejando um fim específico, visando à formação voltada para a pesquisa ou educação básica, fato este que se torna contraditório no próprio texto da lei, que de acordo com Vieira, Fonseca e Souza (2019):

[...] como fazer a ponte entre os conteúdos específicos da disciplina do ensino superior e os conteúdos a serem ensinados na educação básica, se professores que formam os egressos da licenciatura não estão habilitados para a docência na educação básica, pois, segundo Brasil (2001), os cursos de Bacharelado em Matemática devem formar o profissional para atuar no ensino superior. (VIEIRA; FONSECA; SOUZA, 2019).

Trata-se, portanto de algo bastante complexo, caracterizado na atualidade pela dificuldade em formar bons professores nos cursos de Matemática que na sua formação inicial não é capacitado da forma correta, influenciando no seu desempenho em sala de aula, fato este que reflete negativamente sobre a formação dos alunos no ensino médio, tornando a atuação dos estudantes insatisfatória. Embora a formação dos docentes tenha obtido alguns avanços recentemente, nota-se uma carência relativa nas estratégias e ao estabelecimento de novas metodologias de ensino, em conjunto com inovações tecnológicas da área abordada, com o objetivo de reciclar as práticas arcaicas visando o estímulo de ambos (educandos e educadores). Neste sentido, percebemos o papel significativo da formação continuada no processo cotidiano, pois o profissional não pode apoiar-se exclusivamente na sua instrução acadêmica, sendo essencial o seu desenvolvimento pedagógico ao longo dos anos de trabalho, o que irá contribuir para um melhor dinamismo em suas práticas educacionais.

Uma problemática observada na formação dos professores de Matemática é a questão da descontinuidade presente na relação de ensino básico e formação universitária. Os discentes obtêm pouquíssimo contato com a matemática do ensino básico, da mesma forma que ao concluir o curso superior, a demanda torna-se diferente, pois o ensino regular nas escolas tem perfil bem distinto das aulas universitárias, englobando temas que não tem aplicabilidade na educação básica, priorizando cálculos diferenciais e integrais, equações diferenciais, entre outros conteúdos não contemplados no ensino médio. No

Brasil, o modelo tradicional em que os discentes dos cursos de licenciatura têm três anos de disciplinas específicas e um ano de aulas próprias da pedagogia vem sendo freado por grande parte das universidades e faculdades, porém ainda não teve efeitos concretos.

Ser professor é adquirir conhecimentos anteriores a sua formação e repassa-los aos estudantes contemporâneos, como uma forma de unir passado e presente com o objetivo de buscar metodologias e formas eficazes de aprendizado. A vocação entra como ponto fundamental no desenvolvimento do trabalho diário, transmitindo competências e experiências que irão instigar os alunos a exercer suas futuras carreiras com dinamismo elevado, tornando o professor um verdadeiro estimulador em todo o processo pedagógico. Foi devido a todos estes questionamentos envolvendo o tema que surgiu a educação matemática, que apareceu como um novo ramo do conhecimento capaz de transformar as práticas envolvendo a disciplina, utilizando métodos e pesquisas que objetivam desenvolver a matemática moderna de forma dinâmica e satisfatória, criando um elo maior entre aluno e professor, tornando as trocas de experiências fundamentais para ambos.

O ensino é de fato uma relação assimétrica, mas não em sentido único. O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender; ele é verdadeiramente ensinado pelos alunos e, assim recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. (RICOUR apud AQUINO, 1996, p. 40).

O processo de formação dos professores de matemática deveria ser priorizado no âmbito do ensino fundamental e médio dando suporte para uma atuação focada em determinadas diretrizes, explorando os conteúdos matemáticos aplicáveis na sua vivência escolar. É necessária uma mudança nos cursos de Licenciatura em Matemática, com alteração da grade curricular, preparando professores capazes de combater os problemas da educação, com proatividade e autossuficiência, com sólida formação pedagógica e formação multidisciplinar, observando atentamente a evolução das novas tecnologias bem como a participação efetiva em programas de formação continuada.

## **ENSINO E APRENDIZAGEM: DIFICULDADES NO ÂMBITO ESCOLAR**

A problemática em torno das dificuldades dos alunos na disciplina de matemática é antiga e tem sido alvo de diversas pesquisas no âmbito pedagógico, pois a formação deficiente de profissionais, bem como a falta de estrutura de inúmeras escolas são alguns dos motivos concretos observados nos estudos frente ao tema. As barreiras para os professores ministrarem aulas de matemática satisfatórias e a efetivação do aprendizado pelos alunos são desafios que sempre estiveram presentes no cotidiano escolar do nosso país, estimulando o desenvolvimento de projetos com o intuito de aderir a um ensino da matemática contemporâneo combatendo o tradicionalismo. É fundamental estabelecer uma análise detalhada sobre as causas e consequências da problemática existente no âmbito

escolar entre os educadores e alunos, que na maioria das vezes ocorre pela ausência de debates e diálogos dentro dos espaços educativos, influenciando na relação entre ambos, ocasionando déficits no processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste cenário, surgem questionamentos referentes ao tema: quais as dificuldades encontradas em todo esse contexto? Quais os principais desafios enfrentados pelos alunos e professores em sala de aula? Quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para sanar os problemas? Sistemas de formação continuada seria uma solução? Todas essas questões serão analisadas de forma que a pesquisa tenha clareza e possa contribuir significativamente para a comunidade científica e acadêmica, estimulando professores e principalmente os estudantes, que serão capazes de identificar determinadas problemáticas, de acordo com Haidt (1999, p. 75)“ para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e auto-atividade reflexiva dos alunos”. Dessa forma, o êxito nos estudos da matemática ocorre principalmente pela motivação dos alunos e principalmente pela relação saudável com os professores.

Outra problemática vem sendo alvo de estudos e debates no meio pedagógico, que é a questão da infraestrutura escolar, que tem influência direta no desempenho dos estudantes, pois ainda que os espaços escolares possuam bons profissionais, estudos apontam que a infraestrutura educacional tem importância significativa na formação desses jovens. As escolas precisam estimular nos alunos inspirações sócio-educativas, e a estrutura física tem um papel fundamental nos ganhos cognitivos, além de estimular a socialização dos alunos, tornando o ambiente saudável e proveitoso. Uma escola corretamente estruturada intervém diretamente na qualidade do aprendizado dos estudantes, tornando-os mais empreendedores e com uma maior capacidade de criação, refletindo nas suas atividades escolares, e estimulando o aprendizado.

É necessário entender que o espaço físico das escolas não pode se resumir a estruturas de concreto, precisam ter convívio social adequado gerando conforto e ao mesmo tempo relações sociais de aprendizagem, unindo estrutura física e estímulo pelo saber. Estudos apontam para a importância de investir recursos públicos de forma adequada, permitindo que a verba seja direcionada para adequar as escolas a realidade dos estudantes, melhorando as estruturas físicas, dos espaços escolares. Nesse sentido é importante investir em tecnologia, oferecendo laboratórios de informática, matemática e ciências, por exemplo, sempre atualizando as práticas pedagógicas no sentido de acompanhar o avanço das tecnologias, com uso da internet para pesquisas em sites especializados em matemática para estudantes. Melhorar a infraestrutura das escolas é ampliar as estratégias pedagógicas, com o objetivo de estimular os alunos e propiciar maior rendimento e queda na evasão escolar.

## MÉTODOS AVALIATIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Um dos grandes desafios na prática escolar, diz respeito à forma de avaliar os estudantes, pois cada professor tem seu método individual neste sentido, sendo que boa parte dos alunos tem receio das provas, gerando expectativas e conflitos que atrapalham o desempenho deles.

O professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. (CHUEIRI, 2008, p.52).

Portanto, torna-se necessário um “filtro” por parte dos docentes, visando avaliar de forma correta e ao mesmo tempo garantir que o processo avaliativo surtirá os efeitos esperados, pois nem sempre as formas tradicionais são suficientes para tal objetivo, sendo necessário muitas vezes estabelecer métodos inovadores, que podem ser formulados em conjunto com a equipe pedagógica do setor.

Uma estratégia capaz de avaliar de forma eficaz seria utilizar os erros dos alunos ao seu favor, estimulando-o a aprimorar seus estudos onde tem mais dificuldades, eliminando as metodologias punitivas com valores numéricos, que estão ultrapassados, objetivando utilizar avaliações contínuas, bem como métodos inovadores neste sentido. A avaliação precisa ter um perfil menos mecanizado, com provas tradicionais em que o professor impõe seus mecanismos arcaicos que não estimulam o senso crítico e motivador dos alunos, aplicando provas e exercícios extensos que não avaliam de forma eficaz, nem instigam o desenvolvimento das habilidades individuais de cada aluno. Estratégias precisam ser adotadas no sentido de mesclar questões de múltipla escolha, estimulando os alunos a utilizar métodos auxiliares para resolver as questões, apresentando conceitos matemáticos corretos.

A avaliação contínua precisa ser adotada com peso de até cinquenta por cento na nota, visto que essa metodologia envolve a frequência, participação ativa nas aulas, responsabilidades, comportamento, além de estimular o aluno a ter um maior compromisso com a disciplina. Uma forma de trabalhar a matemática de forma eficaz nas avaliações seria elaborar questões interdisciplinares, mesclando o estudo da matemática com outras ciências, estimulando dessa forma o raciocínio dos alunos, que utilizarão parâmetros comparativos nas questões. Portanto, existem diversas possibilidades referentes a adoção de avaliações em sala de aula, de acordo com o ambiente educacional, com utilização de provas objetivas, discursivas, multidisciplinares, bem como avaliações contínuas, métodos que podem ser trabalhados de forma ativa, estimulando o senso crítico e avaliando o aluno com mais responsabilidade e eficácia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Matemática nas escolas ainda precisa de muitas mudanças no sentido de se adequar aos tempos atuais, estabelecendo um elo maior com as outras ciências, com a utilização de metodologias pedagógicas que permitem facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no ensino médio. Percebemos a importância em implantar tais medidas, buscando um maior engajamento nas questões educacionais que envolvem o ensino, objetivando desenvolver as práticas docentes e, contribuir de forma significativa na formação escolar dos estudantes.

Muitos problemas precisam ser sanados, desde a formação profissional deficiente por parte de algumas universidades, até a falta de infraestrutura das escolas que não oferecem suporte necessário aos alunos, tornando a situação irreparável, pois muitos alunos acabam evadindo as escolas ou adquirindo uma base insuficiente em cálculos, fato que observamos na baixa procura por profissões que envolvem ciências exatas no nosso país. Analisamos a importância de estabelecer estratégias pedagógicas no sentido de os professores se capacitarem de forma contínua, se reciclando e lidando com diferentes perfis de alunos, avaliando-os de forma correta e ao mesmo tempo explorar a capacidade individual de cada um, desenvolvendo suas habilidades da melhor forma possível. Desta maneira, a pesquisa tem como meta contribuir para um olhar mais atento nas questões abordadas, com o propósito de melhorar a problemática relacionada a educação matemática nas escolas, abrindo caminho para novas pesquisas que irão colaborar no desenvolvimento dos alunos no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **A Confrontos na sala de aula, uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. Volume 2: Ciência da natureza, matemática e tecnologia. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2008.

CHUERI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. Estudos em Avaliação Educacional. **Associação Brasileira de Avaliação Educacional** – Abave, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral: Série educação**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

PONTE, João Pedro da. **A vertente profissional da formação inicial de professores de Matemática**. Educação Matemática em Revista – SBEM, Ano 9, nº 11, abril, pp. 3-8, 2002.

SANTOS, J. B. **A Matemática: As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem no ensino médio do Colégio Estadual Dr. Jessé Fontes**. 2019. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/matematica/a-matematica-dificuldades-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VIEIRA, J. E. L.; FONSECA, L. S.; SOUZA, D. N. **Professores de Matemática frente ao processo formativo para ensinar Geometria na educação básica**. Educação Matemática em Revista, Brasília, DF, v. 24, n. 63, p. 18-33, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/viewFile/1250/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

## O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS E A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

### Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra

Neste capítulo, observaremos várias questões desafiadoras referentes à educação, envolvendo o ensino da matemática para alunos surdos, tendo como base o apoio da filosofia da linguagem em todo processo educacional. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de auxiliar os professores de matemática que possuem alunos surdos em sala de aula, com a utilização de estratégias próprias da área. Trabalharemos práticas inclusivas, como a utilização da Língua Brasileira de Sinais e bilinguismo, ferramentas que facilitam todo o processo integrador dos estudantes em questão, superando barreiras de forma interdisciplinar.

No mundo contemporâneo, tornou-se evidente o fortalecimento de políticas públicas voltadas para ações referentes à educação inclusiva, de um modo geral. Pensando nisso, abordaremos neste trabalho estratégias e exemplos de como a filosofia da linguagem pode auxiliar no ensino da matemática para alunos surdos nas escolas.

É imprescindível que todos os estudantes tenham acesso aos números e fórmulas desde cedo, pois a matemática faz parte da base necessária para realização de outras atividades naturais do seu cotidiano, tornando seu conhecimento extremamente relevante no

meio educacional, de modo que os professores passam a ser fundamentais nesse processo, levando-os muitas vezes a utilizar diversas metodologias pedagógicas como as de Jean Piaget, por exemplo. Ao seguirem essas práticas, tentam dar ênfase à experiência dos alunos com o objeto de aprendizagem, construindo conceitos voltados ao objeto. Segundo Piaget (1995, p. 274), a “abstração reflexionante apoia-se sobre as coordenações das ações do sujeito”. A abstração que caracteriza o pensamento lógico matemático é associada não ao objeto, e sim às ações do sujeito com o objeto. Já a filosofia tem o papel de auxiliar as pessoas a estabelecer novas possibilidades e novos conceitos, abrindo a mente para refletir sobre possíveis mudanças, com o estabelecimento do senso crítico e elementos trazidos pela razão.

Utilizaremos conhecimentos abordados nas três linhas citadas, matemática, filosofia e educação inclusiva, esta última terá como referencial Quadros e Karnopp (2004), referências na educação de surdos, com o objetivo de unir os conhecimentos para um melhor aproveitamento possível com o propósito de desenvolver o ensino da matemática para alunos com surdez, utilizando a filosofia da linguagem como parâmetro no processo de aprendizagem.

## A INTERDISCIPLINARIDADE

Construir conhecimento e desenvolver práticas científicas não é tarefa fácil e algo muito comum vem sendo trabalhando dentro dos centros de pesquisa e universidades. Trata-se do apoio da interdisciplinaridade em todo esse processo, buscando o diálogo com outras ciências com o objetivo de promover uma articulação entre os saberes, de modo a favorecer determinado campo de estudo. Como definimos anteriormente, nosso trabalho está voltado para essa abordagem que tem sido bastante utilizada a partir da promulgação da Lei N° 5.692/71 e da LDB N° 9.394/96, baseada em propostas curriculares que tem sido frequente nas práticas docentes. De acordo com Japiassu:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-lo integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A união entre filosofia, matemática, linguagem e inclusão, nos permitirá buscar estratégias bem delimitadas, propondo um estudo voltado propriamente para a educação de surdos numa perspectiva de acessibilidade.

## FILOSOFIA DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Nosso senso comum está predisposto a trabalhar a matemática de forma tradicional, entretanto, a questão da linguagem não pode ser deixada de lado no processo de aprendizagem, pois, é por meio desta ferramenta que aprendemos, entre outras coisas, os conceitos matemáticos. Com base na educação de surdos, surge a reflexão em como ensiná-los o mesmo conteúdo, mas a resposta é simples, já que existe a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que vai fazer com que o surdo conheça o mundo, os cálculos ou qualquer outra ciência, pois apesar de sermos uma sociedade majoritariamente ouvinte, eles possuem a língua materna, que os leva a um vasto conhecimento, de acordo com seu próprio esforço.

As diferentes “visões de mundo”, constituem algo fundamental no processo, pois cada sujeito surdo possui experiências próprias, relacionadas à linguagem, cultura entre outros aspectos. Conforme aponta Grignon (1991), considerar as diferenças culturais trouxe benefícios, na medida em que nos leva a uma pedagogia mais informada, mais compreensiva e mais justa. O construtivismo muitas vezes torna-se algo decepcionante para o educador, gerando frustrações e desencantos na atividade em sala de aula.

Daí que talvez a consequência mais danosa para o professor seja a frustração que sobrevém quando seus alunos não aprendem sob a metodologia construtivista, uma vez que foi levado a acreditar que sua falta de competência fez com que não construíssem o conhecimento matemático, apesar de ter seguido à risca os preceitos construtivistas recomendados. Sem falar do professor que já se sente incompetente a priori, por não entender como implantar essas novas diretrizes em sala de aula e que, ao abandonar seus antigos métodos de ensino (muitas vezes, até então, bastante eficazes), sente-se desamparado e inseguro diante dessas novas demandas transmutadas em metodologia. (GOTTSCHALK, 2002, p. 153).

A filosofia da linguagem entra como um suporte importantíssimo no processo, já que busca a natureza do significado, o uso da linguagem, além da compreensão e sua relação com a realidade, buscando compreender melhor a questão, as origens dos significados e seus modos, dentro das questões matemáticas. Analisando a relação entre as duas ciências (filosofia e matemática), num contexto envolvendo linguagem percebemos a importância da pragmática no processo, na qual determina que os significados sejam determinados pelas suas aplicações, além do método verificacionista, típica do positivismo lógico, baseado em significados da sentença pelos métodos de verificação. Para Cukierkorn, o desempenho dos surdos na disciplina de matemática é bastante satisfatório, devido a linguagem matemática ter determinadas semelhanças com a Libras.

Isto é pelo fato do ensino da matemática, tanto para ouvintes quanto para surdos, ter como um dos objetivos a apreensão de uma forma de linguagem (a linguagem matemática formalizada), e pelo fato desta ter em confronto com a linguagem oral (ou mesmo gestual), uma maior precisão na sua 'gramática', permite que esta área obtenha resultados mais satisfatórios (CUKIERKORN, 1996, p. 109).

Em contrapartida, muito ainda há de ser feito para um melhor aproveitamento desses estudantes, com uma maior estrutura física das escolas e fornecimento de materiais inclusivos, oferecendo capacitações para que os professores possam desenvolver seu trabalho de forma eficaz, oferecendo inclusão e acessibilidade aos seus alunos.

## **ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

É preciso que o professor tenha ao menos uma breve noção da língua de sinais, porém não é o que vemos na prática. Somente em 2005, os cursos de licenciatura no Brasil passaram a oferecer a disciplina obrigatória de Libras (geralmente no último período), enquanto os bacharéis cursam por opção (optativa), o que torna insuficiente a fluência do profissional, que precisa saber se comunicar com os alunos surdos para ministrar uma aula de qualidade. É necessário o apoio a uma maior valorização da língua de sinais, pois muitas vezes os professores têm o conhecimento próprio da matemática, mas não dominam a metodologia correta nem muito menos a didática voltada para o surdo e suas especificidades. Dessa forma o educador fica envolvido em uma relação de dependência com profissional tradutor/intérprete de Libras, gerando um déficit na aquisição dos conhecimentos pelos estudantes surdos.

Quando desenvolve ações intencionais e orientadas a fim de assimilar o conceito científico, o aluno assimila e torna-se apto a transformar o “[...] objeto de conhecimento e se transforma, por meio de mudanças no seu desenvolvimento” (MARCELINO JR, 2016, p. 128).

Os estudos mostram que na prática as aulas tornam-se mais dinâmicas e produtivas para os alunos surdos, quando o professor faz uso de materiais adaptados para auxiliar no aprendizado dos alunos, além do contato entre professor-intérprete, objetivando um maior engajamento por parte dos profissionais, com a criação de sinalários específicos da disciplina, ou jogos matemáticos, conforme define Vasconcelos:

[...] Utilizar o recurso aos jogos matemáticos. Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois, permitem que estes sejam apresentados de forma atrativa e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução. Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer (VASCONCELOS, 2010, p. 4).

Ensinar matemática fica mais fácil quando o professor cria estratégias que permitem abarcar os conceitos e as situações-problema, porém não é algo fácil, pois os conteúdos são muitas vezes abstratos que dificulta o aprendizado dos alunos surdos. O aumento da demanda dos alunos com surdez tem levado educadores a pesquisar cada vez mais sobre o tema, explorando sempre os recursos visuais com o objetivo de passar o conteúdo de forma clara e com um melhor êxito. Deficientes auditivos que não têm impedimento cognitivo para aprendizagem assimilam o conteúdo de forma normal, porém, é preciso fazer uso de elementos com imagens, e muitas vezes confeccionar materiais para ajudar efetivamente no aprendizado.

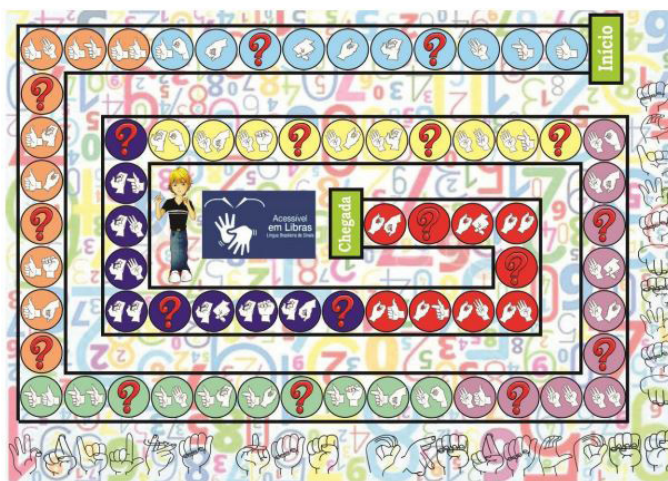


Imagem 1 – Material adaptado (Matemática/Libras)  
Fonte: encurtador.com.br/GVWX9

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo fundamental da nossa pesquisa é melhorar o ensino da matemática para alunos surdos, tendo como contribuição estratégias ligadas a filosofia da linguagem. A

Língua Brasileira de Sinais exerce um papel importantíssimo nesse processo, pois é através da sua língua que os surdos podem explorar todo seu potencial cognitivo, aproveitando todas as oportunidades no contexto educacional.

Como sugestão para estudos futuros, percebemos que é fundamental que os profissionais envolvidos em todo processo estejam integrados, utilizando a filosofia da linguagem como elo, estabelecendo estratégias para aperfeiçoar os métodos de ensino, com capacitações e práticas pedagógicas, com o intuito de desenvolver de forma efetiva a educação matemática para alunos com deficiência auditiva. As políticas públicas estão presentes no papel a algum tempo, temos a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como também a lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, bem como o decreto 5.626/2005 que complementa a última, porém, pouco vemos na prática, o que nos leva a repensar sobre a forma correta de aplicar a legislação no cotidiano escolar, pois ainda há muito a ser feito no sentido de melhorar o ensino da matemática para os alunos surdos do nosso país.

## REFERÊNCIAS

- CUKIERKORN, M. M. O. B. **A Escolaridade Especial do Deficiente Auditivo: Estudo Crítico Sobre os Procedimentos Didáticos Especiais**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- GOTTSCHALK, Cristiane M. C. **Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN**. 2002. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GRIGNON, C. **La escuela y las culturas populares**. Archipiélago, n. 6, p. 15-19, 1991.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MARCELINO JÚNIOR, C. A. C.; SANTOS, Luiz Gonzaga dos; SILVA, Paulo Fernando Martins da; REGO, Vanda Nunes do. **Estudando a tabela periódica através de jogos didáticos**. In: I Seminário de Atualização Pedagógica, 2006, Recife. Anais, 2006. v. 1. p. 128.
- PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais**. Tradução: Fernando Becker e Petrolina Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Lingüísticos**. ArtMed Editora. Porto Alegre, 2004.
- VASCONCELOS; Marcílio de Carvalho. **A experiência no ensino e aprendizagem matemática para alunos surdos**. In X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador, BA: Via Litterarum: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. v. 1 CD-R. p. 1-9

# SOBRE OS ORGANIZADORES

**AVAETÊ DE LUNETTA E RODRIGUES GUERRA** - Mestrando em Filosofia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política, possui graduação em Letras/Libras (Licenciatura), pela Universidade Federal da Paraíba (2018), Especialista em Libras (Língua Brasil. de Sinais) - Tradução e Interpretação pela FAPAN - Faculdade de Paraíso do Norte (2019), Especialista em Ensino da Matemática - UniBF (2020), atualmente cursa Licenciatura em Matemática na UNIASSELVI. Atuou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e no momento exerce o cargo de Tradutor Intérprete de Libras do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, também atua nos campos da Matemática e da Filosofia da Matemática.

**FRANCIMEIRE SALES DE SOUZA** - Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Gama Filho (UGF). Licenciada em Pedagogia com habilitação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)/ Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO). Possui experiência na área de Educação Profissional (Cursos nos níveis: Superior, Técnico e de Formação Inicial e Continuada) desde 2001, com atuação nas funções de Gerente de Educação Profissional no SENAI/RR, Diretora de Departamento de Ensino e Coordenadora Pedagógica no IFRR - Campus Amajari, Coordenadora Pedagógica dos Cursos Superiores do IFRR/Campus Boa Vista, Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Coordenadora Pedagógica do CBVZO e Assessoramento pedagógico no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

**JONAS MARQUES DA PENHA** - Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, IFPB - João Pessoa; Especialista em Fundamentos da educação: práticas interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2014); Graduação em Licenciatura em Geografia - UEPB (2013). Atualmente é professor de Geografia, educação básica do Governo do Estado da Paraíba. Tem experiência na área de ensino em Geografia.

**WILLIAM JÔNATAS VIDAL COUTINHO** - Graduando em Letras Português / Inglês pela Faculdade Campus Elíseos, graduado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2015), graduado em Letras Libras pela Faculdade Eficaz (2020), especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Eficaz (2019), especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras pela Faculdade UniBF (2020), especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade UniBF (2020), especialista em Educação a Distância pela Faculdade UniBF (2020), especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto FAM (2020) e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2018). Atualmente é tradutor e intérprete de libras



do Instituto Federal da Bahia, Coordenador de Extensão do Campus Santo Antônio de Jesus do Instituto Federal da Bahia, professor em cursos de Extensão, coordenador do Projeto de Atenção as necessidades específicas de ensino de português como segunda língua e acessibilidade de material didático para aluno surdo, orientador de projetos de monitoria e avaliador e organizador de atividades extensionistas, coordenador do Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras / Língua Portuguesa (PROFLIBRAS BAHIA), membro do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidades Específicas do IFBA SAJ, coordenador dos cursos de Libras e de Língua Japonesa. Também é membro da comissão designada para assessoria de comunicação do IFBA Campus Santo Antônio de Jesus e membro do conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência do município de Santo Antônio de Jesus, em representação do Instituto Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em história, educação inclusiva, surdez e Libras, culturas, identidades e línguas.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 2, 18, 23, 31, 32, 36, 39, 53, 54, 56, 109, 110, 113

Aspectos Linguísticos 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55

Atendimento Educacional Especializado 37, 42, 45, 51, 54

### C

Cartografia 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99

Categorias de Análises Geográficas 74, 75, 82, 86

Cibercultura 60, 61, 66, 70

Comunicação 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 40, 44, 55, 58, 60, 67, 70, 72, 113

Contemporaneidade 6, 11, 20, 65, 71, 89

Cotidiano 5, 9, 12, 38, 66, 74, 76, 77, 86, 87, 89, 95, 98, 102, 104, 108, 112

Culturas Surdas 1, 19, 51

Curta Metragem 53

### E

Educação de Jovens e Adultos 71, 74, 75, 77, 88

Educação de Surdos 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 33, 45, 51, 55, 56, 59, 108, 109, 110

Educação Inclusiva 34, 35, 38, 39, 59, 108, 114

Educação Profissional e Tecnológica 35, 37, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 89, 113

Ensino de Geografia 74, 76, 86, 87, 88, 99

Ensino Médio Integrado 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 72, 89, 93, 97, 98

Escrita de Sinais 21, 45, 48, 49, 50, 51

Espaço de Vivência 74, 86

Estágio Supervisionado 74, 75, 77, 78, 88

### F

Filosofia 12, 16, 108, 109, 110, 112, 113

Fonética 51

Fonologia 21, 51

Formação 5, 6, 13, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 45, 47, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 113

## H

História Antiga 3, 4, 5

História dos Surdos 2, 3, 11

História Moderna 4, 7

## I

Identidades Surdas 1, 11, 18, 51, 58

Inclusão 9, 18, 21, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 66, 109, 110

Informação 20, 22, 23, 50, 60, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 71

Intérprete 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 111, 113

Intervenção Pedagógica 53, 99, 101

## L

Letramento 10, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 89, 90, 92, 94, 97, 98

Letramento Cartográfico 89, 90, 92, 94, 97, 98

Letramento Digital 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72

Letras Libras 30, 31, 113

Libras 6, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 109, 110, 111, 113, 114

Língua de Sinais 2, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 47, 48, 49, 51, 55, 57, 58, 59, 110, 112

Linguagem 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 51, 66, 89, 90, 93, 98, 99, 108, 109, 110, 112

## M

Matemática 91, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

Medieval 7, 8

## O

Ouvintes 1, 6, 10, 12, 23, 55, 56, 57, 58, 110

## P

Políticas Públicas 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 108, 112

Práticas Pedagógicas 16, 54, 60, 68, 71, 104, 112

## R

Representações Cartográficas 89

Revisão Sistemática de Literatura 61, 62, 63, 66, 72

Roteiro e Vídeo 53, 54, 55, 56, 57

## S

SignWriting 44, 46, 47, 48, 50, 51

Surdos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 45, 46, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 67, 69, 72, 108, 109, 110, 111, 112

## T

Tecnologias Digitais 60, 61, 68, 70

Teletandem 68

Tradutor 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 33, 51, 56, 59, 111, 113

Tradutor Intérprete 56, 113

Twitteratura 65, 67, 72

## V

Vídeo 46, 47, 53, 54, 55, 56, 57

# ***Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino***

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

 Atena  
Editora

**Ano 2020**

# ***Educação em Foco: Letramentos e Acessibilidade no Ensino***

 [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)

 [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)

 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)

 [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)

 Atena  
Editora

**Ano 2020**