



# EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE  
DE TRANSFORMAÇÃO DO  
CONHECIMENTO GERADO

# 4

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
(ORGANIZADOR)

  
Ano 2020



# EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE  
DE TRANSFORMAÇÃO DO  
CONHECIMENTO GERADO

4

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
(ORGANIZADOR)

 **Atena**  
Editora

Ano 2020

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
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 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
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. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
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  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
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

#### **Linguística, Letras e Artes**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

#### **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. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª 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  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª 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  
Profª Drª 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  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
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 Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
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. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
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  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 4

**Editores:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário:** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-271-5 DOI 10.22533/at.ed.715201908</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional. I. Silva, Américo Junior Nunes da.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O quarto volume deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles que pensam a Educação Inclusiva em diferentes instituições e regiões do país.

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro e as questões voltadas a inclusão. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns do contexto educacional e que apresentam como objeto de estudo a Educação Inclusiva.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	
Anatália Dejane Silva de Oliveira Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7152019081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE A PARTIR DE SINOPSES ESTATÍSTICAS	
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos Waldísia Rodrigues de Lima Graciliana Garcia Leite	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7152019082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
JOGO LIBRÁRIO DO MEIO AMBIENTE: TECNOLOGIA SOCIAL E DESIGN PARA O ENSINO DE LIBRAS	
Flavia Neves de Oliveira Castro Nadja Maria Mourão Rita de Castro Engler Isabela Cristina Teixeira Azevedo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7152019083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
INCLUSÃO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS	
Marina Barros Batista Almir Vieira de Sousa Neto Jackeline Dias Cunha Nogueira Amanda Azevedo Torres Esther Barata Machado Barros Yndri Frota Farias Marques Tamara Simão Bosse Adriano Joab Meneses Mesquita Rebeca Coêlho Linhares Luana Cristina Farias Castro Áurea Izabel de Andrade Barroso Clesivane do Socorro Silva do Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7152019084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>38</b>
A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA COM TEA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Paloma Rodrigues Cardozo Andreia Mendes dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7152019085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>46</b>
LIBRAS E A EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL	
Alana Francine Freitas Xavier Larissa Ingreddy Tavares Andreia de Cassia Silva Machado	

Ludmila Grego Maia  
Patrícia Leão da Silva Agostinho  
Yolanda Rufina Condorimay Tacsí  
Katarinne Lima Moraes

**DOI 10.22533/at.ed.7152019086**

**CAPÍTULO 7 ..... 52**

A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA DE ENSINO REGULAR EM FORTALEZA-CE: PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Francisca Camila Araújo da Silva  
Antonia Kátia Soares Maciel

**DOI 10.22533/at.ed.7152019087**

**CAPÍTULO 8 ..... 61**

O PAINEL SENSORIAL COMO UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Francisca Helen Veloso Euzébio  
Ana Caroline Marques de Araújo  
Renata Gomes Monteiro

**DOI 10.22533/at.ed.7152019088**

**CAPÍTULO 9 ..... 70**

POLÍTICAS INCLUSIVAS E COMPENSATÓRIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Diana Gurgel Pegorini

**DOI 10.22533/at.ed.7152019089**

**CAPÍTULO 10 ..... 75**

A IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO PARA PESSOAS SURDAS: ESPAÇO DE INTERAÇÃO E VISIBILIDADE DA CULTURA SURDA

Marcia Pereira de Sousa  
Normandia de Farias Mesquita Medeiros

**DOI 10.22533/at.ed.71520190810**

**CAPÍTULO 11 ..... 85**

REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E O ENSINO DE LIBRAS

Ana Claudia Tenor

**DOI 10.22533/at.ed.71520190811**

**CAPÍTULO 12 ..... 95**

LIBRAS EM MODALIDADE SINALIZADA E O PORTUGUÊS EM MODALIDADE ESCRITA: OS SURDOS EM MEIO À SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA

Josiane Coelho da Costa  
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

**DOI 10.22533/at.ed.71520190812**

**CAPÍTULO 13 ..... 105**

ANÁLISE CONCEITUAL DE TERMINOLOGIAS EM LIBRAS DAS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E BIOLOGIA

Tháisa Cardoso Nascimento Borges  
Maloní Montanini Mafei César  
Michelly Christine dos Santos  
Lourena Cristina de Souza Barreto

**DOI 10.22533/at.ed.71520190813**

**CAPÍTULO 14 ..... 119**

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Ana Beatriz Guimarães Quadros  
Daniele Pereira de Sousa  
Simone Maria Campelo Machado  
Degiane da Silva Farias

**DOI 10.22533/at.ed.71520190814**

**CAPÍTULO 15 ..... 134**

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTOS DISTINTOS: BRASIL E MOÇAMBIQUE

Amisse Alberto  
Márcia de Fátima Barbosa Corrêa  
Neusa Teresinha Rocha dos Santos  
Cláudia Aparecida Prates

**DOI 10.22533/at.ed.71520190815**

**CAPÍTULO 16 ..... 141**

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO DO IFRN

Josanilda Mafra Rocha de Moraes  
Lenina Lopes Soares Silva

**DOI 10.22533/at.ed.71520190816**

**CAPÍTULO 17 ..... 152**

CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS

Bruna de Oliveira Barbosa

**DOI 10.22533/at.ed.71520190817**

**CAPÍTULO 18 ..... 159**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E GARANTIA DE DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Andréia Farias de Jesus  
Ana Marta Gonçalves Soares  
Daniel Costa Gomes de Souza  
Lucas Bastos de Oliveira Lima

**DOI 10.22533/at.ed.71520190818**

**CAPÍTULO 19 ..... 167**

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O DIREITO À CIDADE

Samantha Sena e Pinto  
Julia Freitas  
Ivonete Barreto de Amorim  
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

**DOI 10.22533/at.ed.71520190819**

**CAPÍTULO 20 ..... 180**

O ESTUDO DO DISCURSO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho  
Gilmar Garcia Marcelino  
Kelly Francisca da Silva Brito  
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

**DOI 10.22533/at.ed.71520190820**

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>187</b>
REVISÃO DA LITERATURA SOBRE DISLEXIA: CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA Marilia Piazzzi Seno Simone Aparecida Capellini <b>DOI 10.22533/at.ed.71520190821</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>196</b>
O <i>CUIDADOR</i> ESCOLAR EM UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO Rosimar Bortolini Poker Bruna Caroline Cardoso Komatsu <b>DOI 10.22533/at.ed.71520190822</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>208</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>209</b>

## NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 06/05/2020*

**Anatália Dejene Silva de Oliveira**

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Barreiras – Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-3307-8632>

**Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira**

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Barreiras – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4288162405302715>

**RESUMO:** Este artigo discute as políticas de ações afirmativas no âmbito de atividades acadêmicas e administrativas com a finalidade de criar uma cultura de inclusão de universitários com deficiência, a partir das atividades do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Para tanto, o artigo se compromete em narrar as experiências vividas nos processos de criação e organização das estratégias institucionais que impulsionaram o seu funcionamento para a construção de uma universidade acessível, além de relatar seu importante papel na produção de políticas institucionais que qualificam o entendimento de inclusão e

acessibilidade como direito assegurado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O trabalho de levantamento e sistematização dos dados, empreendeu-se no campo dos estudos qualitativos, considerando como fontes de dados os documentos institucionais que registram estes processos e as experiências vividas pelas autoras durante a realização das atividades do núcleo no período de novembro de 2015 até junho de 2017. As informações foram mapeadas e organizadas de modo orientasse a escrita da narrativa, reconhecendo a acessibilidade e inclusão como categorias de análise. Nessa dinâmica, os resultados demonstram a relevância da atuação do núcleo no fortalecimento das políticas afirmativas de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior na tentativa de constituir a universidade acessível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Educação Superior; Ações Afirmativas; Núcleo de Acessibilidade.

**ABSTRACT:** This article discusses affirmative action policies in the context of academic and administrative activities in order to create a culture of inclusion of university students with disabilities, based on the activities of the Accessibility and Inclusion Center of the Brazilian

Federal University called UFOB. role in strengthening affirmative access and permanence policies for students with disabilities at the In order to do so, this article is committed to narrating the experiences lived in the processes of creation and organization of institutional strategies that boosted its functioning for the construction of an accessible university. In addition to reporting its important role in the production of institutional policies that qualify the understanding of inclusion and accessibility as a guaranteed right in teaching, research and extension activities. The data collection was carried out using the qualitative research method, considering the institutional documents that record these processes and the experiences lived by the authors during the performance of the department's activities from November 2015 to June 2017 as data sources. The information was mapped and organized so they would guide the writing of the narrative, recognizing accessibility and inclusion as categories of analysis. The results demonstrate the relevance of the work of the Center for Accessibility and Inclusion in strengthening affirmative access and permanence policies for students with disabilities in higher education to establish an accessible university.

**KEYWORDS:** Inclusive education; College education; Affirmative Actions; Accessibility Center.

## 1 | INTRODUÇÃO

A recente obrigatoriedade da reserva de vagas nos cursos de graduação, tem significado a presença de estudantes com deficiência na Educação Superior e produzido um importante debate na sociedade em torno do compromisso social da Universidade na institucionalização de políticas e ações que assegurem, no contexto acadêmico, os direitos das pessoas com deficiência. Trata-se de um movimento socialmente construído que se fundamenta na concepção de educação inclusiva como possibilidade de superação das injustiças sociais.

Na perspectiva da inclusão, sob a égide dos direitos humanos, a deficiência compreende uma variação humana legítima, digna e natural. Este entendimento, contrapõe-se explicitamente a perspectiva de deficiência como fenômeno biológico isolado, ou diferença corporal indesejável, e, por conseguinte, aponta que é uma questão resultante das interações vividas em sociedade.

No âmbito desta compreensão, é importante destacar a existência de um movimento que tem buscado instrumentos de superação do entendimento clínico que procura capturar as ausências e limitações das pessoas com deficiência, para um posicionamento que se constitui na esfera social, operando na produção de aspectos que decorrem do desenvolvimento das políticas públicas direcionadas a esse grupo de pessoas.

Nesta perspectiva, coloca-se como um desafio inerente à agenda acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES) prospectar um ambiente de trabalho e formação em que a inclusão educacional seja institucionalizada pelo reconhecimento dos valores

a ela inerentes, assumidos pelas ações e práticas efetivadas nas relações sociais estabelecidas. São significantes nessa institucionalização as políticas institucionais da universidade, como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político-Pedagógico Institucional, bem como os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, pois assumem um compromisso político e social com o processo de democratização da Educação Superior, que se faz pelo desenvolvimento de um trabalho efetivo das pessoas que convivem na instituição, sob a perspectiva de reconhecer a educação inclusiva como direito.

Esse movimento institucional para a criação de uma ambiência de educação inclusiva nas instituições de ensino superior se faz pela sua implementação no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. No âmbito da gestão, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) têm um papel político e social de extrema relevância, pois mobilizam a instituição tanto nas questões acadêmicas como administrativas para a promoção de ações que assegurem a criação das condições inclusivas que criem um sentimento de pertença a todas as pessoas que convivem e trocam experiências, o que vai ao encontro dos requisitos legais de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ambiente do ensino superior.

Esse pressuposto tem sido assumido pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) ao se comprometer no atendimento dos princípios e valores adotados em seus documentos institucionais acolhendo, no ambiente acadêmico, as pessoas com deficiência.

Metodologicamente, empreendeu-se uma pesquisa descritiva no âmbito da abordagem qualitativa, reunindo registros das experiências vividas para narrar o processo de criação e a dinâmica de gestão que colocou em funcionamento o NAI/UFOB. Para tanto, amparamos em Bogdan e Biklen (1994) ao apontarem a investigação de campo como possibilidade de apreender fatos de dados acontecidos nas relações estabelecidas no âmbito da atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sob os pressupostos destes autores, o NAI/UFOB se tornou, portanto, o ambiente natural de fonte direta dos dados, em que os autores do texto se constituam, à época, parte ativa do objeto de investigação.

As autoras deste artigo mantiveram nesse período interações diárias no contexto das atividades do núcleo, cujas experiências vividas tornam-se relevantes para as narrativas que serão apresentadas, tornando-se, portanto, estratégia de pesquisa, conferindo legitimidade as reflexões e falas (Le BRETON, 2004).

O artigo apresenta algumas das políticas e ações institucionais desenvolvidas junto aos estudantes com deficiência na UFOB, objetivando narrar: a participação do NAI, na elaboração das principais políticas institucionais da Universidade; a criação da Comissão de Acessibilidade e Inclusão do NAI/UFOB, responsável pela realização de um trabalho coletivo que produza uma Universidade Acessível; as ações formativas desenvolvidas pelo NAI na promoção de uma ambiência de aprendizagem social inclusiva.

Essa narrativa demonstra a trajetória do NAI/UFOB, no período de novembro de 2015 até junho de 2017, em direção a um trabalho formativo inclusivo, bem como os avanços

e desafios da Universidade na institucionalização das políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação ofertados.

## **2 | UNIVERSIDADE: ESPAÇO-TEMPO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

A Universidade Federal do Oeste da Bahia, criada pela Lei nº. 12.825, de 05 de junho de 2013, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia, originada pelo Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável, localizado em Barreiras-BA. Com estrutura multicampi, a UFOB está sediada em cinco municípios do Oeste da Bahia: Barra, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória. Em Barreiras, encontra-se a administração central da Universidade, onde está instalado o NAI.

O reconhecimento político e social do papel transgressor da universidade, a coloca como instituição social mobilizadora e propositora de experiências educativas de humanização e sociabilidade humana. Essa responsabilidade expressa que sua atuação precisa ser marcada pela efetivação de políticas e ações voltadas para o conhecimento, a valorização e a promoção de uma sociedade plural e inclusiva. Portanto, a inclusão e acessibilidade no ensino superior assentam-se como um de seus mais relevantes compromissos ético e social com a deficiência/diferença.

Não é demais afirmar que o compromisso com a inclusão envolve um conjunto de ações que empreende pelo planejamento e organização de recursos e serviços, a promoção de acessibilidade no campo arquitetônico, das comunicações, dos sistemas de informação e dos materiais didáticos e pedagógicos, todos imbricados nos processos institucionais que envolvem a seleção para ingresso, permanência e diplomação pelo desenvolvimento indissociável das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Dialogando com intensos desafios, as ações da universidade precisam se constituir em cenários socialmente significativos de inclusão de pessoas com e sem deficiência na constituição permanente de uma cultura inclusiva. Isto significa dizer que, a produção de uma cultura inclusiva é campo de constituição política, pois requer o envolvimento e a participação de todas as pessoas, não somente no ambiente da Universidade, mas, e, sobretudo, de todos os setores da sociedade em movimento político-social de reconhecimento e valorização da pessoa humana.

Esse movimento foi estimulado pela aprovação da Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº. 13.146/15), que em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), demandaram maior engajamento social das universidades federal para reafirmar o direito à educação superior da pessoa com deficiência.

Politicamente, a referida Lei, como o resultado da interação com as barreiras impostas pelo meio, fez avançar o já estabelecido na Convenção, pois determinou a obrigatoriedade de reserva de vagas no ensino superior no contexto dos cursos de graduação.

Entre as principais inovações da Lei Brasileira da Inclusão (LBI), no âmbito da educação superior, destaca-se os cenários mais diversos de visibilidade à falta de políticas nas universidades para a promoção continuada e intersetorial de ações de acessibilidade e inclusão que assegurem, para além do acesso, a permanência e a diplomação da pessoa com deficiência nos cursos de graduação. Talvez, não seja demais afirmar que, um dos maiores desafios esteja na efetivação da flexibilização curricular e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem, incluindo também os instrumentos pelos quais se garantam a efetiva participação de estudantes com deficiências nas vivências das atividades das políticas de pesquisa e extensão.

Um primeiro passo a ser dado em direção ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, pelo menos para nós, consistiu no reconhecimento de que as pessoas com deficiência são diferentes e que, para que se tornem iguais no que importa para uma vida digna, devem ser tratadas de maneira diferenciada, segundo as distintas formas de ser e estar no mundo (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

Esses aspectos mencionados indicaram, para nós, a necessidade de ampliação das políticas de inclusão e de ações afirmativas envolvendo estudantes com deficiência no ensino superior, de forma a criar as condições necessárias para o sucesso acadêmico em um percurso formativo significado pela qualidade que cada estudante espera.

Dizemos isso porque aprendemos com nossa experiência que a implementação de diretrizes e políticas institucionais voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, impõe a necessidade coletiva de reconhecimento das diferenças em todos os setores e atividades da Universidade. Esse reconhecimento possibilita trabalhar no enfrentamento das ausências de políticas públicas sinalizadas pelas diferentes trajetórias dos estudantes que chegam ao ensino superior.

Ademais, registramos que a relevância da inclusão para o enfrentamento do desrespeito à diferença/deficiência não se configura como aspecto suficiente para propiciar a mudança de pensamento em uma cultura marcada pela exclusão. A inclusão precisa ser compreendida como uma filosofia de vida que se fundamenta sobre o modo como as pessoas percebem e respondem às diferenças humanas (VALLE e CONNOR, 2014).

Do ponto de vista educacional, a inclusão precisa ser reconhecida e vivenciada como possibilidades fora de paradigmas ou receituários, percebendo a educação como direito social essencial e fundamental na construção de uma sociedade com valores de justiça e reconhecimento mais sólidos e edificantes do processo de humanização. Para essa mudança de percepção, Miranda (2012), corrobora afirmando que ela se traduz no fomento de ações inovadoras capazes de promover práticas pedagógicas que reconheçam diferentes possibilidades educativas, considerando a identificação das singularidades dos

estudantes. Não se trata, então, de uma mudança apenas conceitual, mas de alcance social, sobretudo, dando significado ao campo político-pedagógico pelas ações vividas no cotidiano das instituições de ensino.

Se por um lado, um determinado entendimento de inclusão indicou a necessidade de um tratamento desigual como forma de compensar uma história de exclusão, segregação e invisibilidade vivenciada pelas pessoas com deficiência nos processos de educação formal. Do outro, tratar as pessoas de modo diferente, respeitando as suas especificidades é promover a justiça social e a equidade, bem como atuar na permanente ação política de superação de restrições que se pautam nas diferenças inerentes aos indivíduos. Essa perspectiva política, pressupõe a valorização dos direitos humanos, significada na qualidade das relações e no respeito e reconhecimento às diferenças, o que dá possibilidades significativas para o trabalho pedagógico nas atividades acadêmicas da universidade atender as demandas especiais de estudantes com deficiência, visando à equidade de condições no que lhe interessa para uma vivência bem-sucedida na vida acadêmica.

### **3 | NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: CRIAÇÃO E DINÂMICA ORGANIZATIVA**

Geograficamente localizada no oeste baiano, a UFOB está inserida no cenário nacional de democratização da Educação Superior, exercendo como instituição pública federal um papel importante no desenvolvimento de políticas e ações que visam à promoção da equidade e da justiça social. Com essa finalidade, se comprometeu institucionalmente com a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência em suas atividades acadêmicas, cuja efetivação se deu com a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFOB), por meio da Resolução nº. 003/2015, aprovada pelo Conselho Universitário.

O relato dos procedimentos de criação do NAI/UFOB, pautou-se em fontes documentais: a) Resolução CONSUNI, nº. 003/2015, que institui o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); b) Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade; c) Relatórios do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFOB dos anos de 2015 e 2016; d) Relatórios de Gestão Institucional da UFOB referentes aos Exercícios de 2015 e 2016 e; e) Leis nº 12.711/2012; nº 13.146/2015 e nº 13.409/2016.

Para sua criação, inicialmente, muitos estudos foram realizados. Começamos com um levantamento de informações em consulta aos endereços eletrônicos de núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais brasileiras para mapeamento de dados sobre criação e funcionamento, bem como das experiências divulgadas. Com este levantamento, conseguimos perceber o quão é diversa a dinâmica de atuação dos núcleos, muitos sob a responsabilidade de professores-pesquisadores, cujas ações estão ligadas a grupos de pesquisa vinculados a programas de Pós-Graduação; outros sob a responsabilidade de um professor-pesquisador da universidade, com atuação

acadêmica na área de educação especial, em ambos os cenários os núcleos contam com a colaboração de estudantes estagiários e/ou monitores.

De posse dessas informações, a nossa estratégia consistiu em identificar as ações comuns e, sobretudo, as especificidades experienciadas nos contextos dos núcleos de acessibilidade e inclusão das universidades federais do país. Assim pudemos analisar um complexo conjunto de possibilidades e analisar quais delas seriam as mais indicadas, naquele momento, para o funcionamento do NAI/UFOB, reconhecendo como base de nossas decisões as complexidades da realidade educacional e social da região, bem como as limitações e fronteiras do cenário institucional da recém criada Universidade. Esse diálogo entre realidades foi de grande importância para reconhecermos que a dinâmica de funcionamento do NAI/UFOB somente seria significativa aos estudantes com deficiência se houvesse o estabelecimento de parcerias intrasetores da universidade, interinstitucionais e, sobretudo, com a sociedade no oeste baiano.

Como opção política de organização institucional, nos primeiros anos o NAI ficou vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, junto à Coordenadoria de Ações Afirmativas. Essa decisão foi relevante porque, vivíamos um momento em que, no processo de implantação da Universidade, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão estavam sendo elaboradas. Entendíamos à época que os diálogos iniciais necessários entre os estudantes, docentes e todos os setores envolvidos se dariam pelas possibilidades de realização das atividades de ensino e ações afirmativas.

Um fato diferenciador foi o trabalho de uma pedagoga com formação acadêmica na área de Educação Especial, ser a responsável pela gestão do NAI, responsável pelas articulações na proposição dialógica das ações do núcleo, bem como pela coordenação de suas atividades no âmbito da instituição *multicampi*. Comprometendo-se com a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A institucionalização de suas ações, voltou-se, então, para apoiar, complementar e suplementar os atendimentos comuns, articulando-as ao desenvolvimento das atividades acadêmicas propostas pelos docentes (BRASIL, 2011). Nesse desenho institucional, o NAI/UFOB assumiu como principais objetivos de suas atividades institucionais o seguinte:

Propor práticas didático-pedagógicas acessíveis que possibilitem aos estudantes com demandas específicas de atendimento, condições integrais de participação nos processos de aprendizagem, visando a inclusão e o prosseguimento dos estudos; promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da UFOB a fim de apoiar, complementar e suplementar os processos formativos comuns; apoiar, estimular, acompanhar e implementar ações e projetos que visem a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, possibilitando a participação dos estudantes nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão; ampliar a reflexão em busca da institucionalização da educação inclusiva, visando a promoção de estratégias pedagógicas que contribuam para o pleno desenvolvimento das situações de aprendizagem (UFOB, 2016).

**Configurado institucionalmente como um espaço de trabalho de natureza diagnóstica,**

mobilizadora, formativa e propositiva, o núcleo passou a responder, no âmbito da UFOB, pela coordenação e articulação de ações que visam contribuir para a inclusão de estudantes e servidores com deficiência, cuja perspectiva é de articulação das diferentes atividades institucionais, para significar nos projetos de extensão, pesquisa, intercâmbio e cooperação técnico-científica a perspectiva de promoção de acessibilidade inclusiva.

Nesse sentido, o NAI/UFOB exerceu uma importância singular na elaboração de documentos institucionais, bem como participando efetivamente no desenvolvimento de ações em todos os campi com foco formativo e promotor de um ambiente de inclusão e acessibilidade.

#### **4 | A PARTICIPAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS**

Reconhecida como princípio fundamental na superação das desigualdades e injustiças sociais, a inclusão é um direito que está explicitado no Projeto Político-Pedagógico Institucional da UFOB (PPPI/UFOB), assumido como instrumento de gestão que promove a afirmação da democracia, da justiça social e da equidade de condições, bem como de superação das desvantagens produzidas em contextos marcados pelo preconceito e pela discriminação em relação às diferenças.

Nesta perspectiva, o PPI da Universidade registra o acolhimento da proposição do NAI/UFOB com o seguinte:

[...] a inclusão envolve o reconhecimento das diferenças, na detecção de desigualdades transformadas em contextos de discriminação e na formulação de estratégias positivas (e, por definição, provisórias e/ou momentâneas, tais quais as ações afirmativas) no propiciar da igualdade de condições (UFOB/PPPI, 2016, p. 76).

Dentre as diretrizes constituídas no PPPI/UFOB no âmbito das políticas de suas ações afirmativas, o NAI sinalizou aquelas que estão direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência, conforme se observa:

[...] desenvolvimento de políticas de acessibilidade e de promoção de acesso de pessoas com deficiência; apoiar, estimular, acompanhar e implementar ações e projetos que visem à eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, possibilitando a participação dos estudantes e servidores nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão (UFOB/PPPI, 2016, p.112).

A compreensão da deficiência no referido documento, dialoga com fundamentos conceituais estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012). Mas, certamente, a UFOB se reconhece como responsável pela construção de um ambiente institucional propício à permanência e afirmação social dos estudantes com deficiência, ao se comprometer com o fortalecimento da política de direito à justiça social.

Outra participação institucional importante do NAI/UFOB, consistiu na proposição

de um texto-referência sobre acessibilidade, que passou a compor todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade. A intenção do texto-comum se pautou no entendimento de fazer entender que as ações de afirmação desenvolvidas junto aos estudantes com deficiência são promotoras da melhoria das condições de acesso, da melhoria da participação e dá significação ao sentimento de autoconfiança e permanência aos estudantes, assumindo-se sujeitos de um ambiente que os reconhecem com equidade no âmbito das atividades acadêmicas. Além dessa questão, entendemos ser muito importante o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como parte integrante da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFOB, configurando-se como um dos pilares da educação inclusiva na Universidade.

Sob estes fundamentos e como desdobramento das políticas institucionais, o NAI/UFOB também desenvolveu um trabalho mais específico de apoio às atividades de ensino sob a responsabilidade dos docentes. Foram os denominados documentos orientadores. Esses cadernos tinham como enunciado diretrizes orientadoras que pudessem dialogar com os docentes acerca de informações básicas na constituição de ambientes de inclusão educacional. Estes documentos resultaram da preocupação do NAI com o direito à educação das pessoas com deficiências nas atividades de ensino vividas por eles, cotidianamente, pois, para além do cumprimento dos preceitos conceituais e legais da acessibilidade e inclusão, os estudantes demonstravam a necessidade dos docentes assumirem uma postura político-pedagógica inclusiva. Com esse propósito dialogado com os estudantes com deficiência, procedemos da seguinte maneira: diálogo com todos os estudantes com deficiência e, após esta escuta, sistematização de orientações didático-pedagógicas em documentos específicos por deficiência. Em seguida, realização de reuniões com os docentes para dialogar sobre os conteúdos advindos dos relatos das experiências dos estudantes com deficiências nas atividades de ensino. Essa ação pedagógica, dinamizou de forma significativa os processos de aprendizagem docente para o trabalho com a inclusão. Seus relatos apontaram mudanças nas atividades de planejamento, nas relações em sala de aula e nos processos de avaliação. Algo muito forte nas vivências dos estudantes com o NAI/UFOB, consistiu na solicitação deles de que o núcleo insistisse como pauta de diálogo com os docentes, o respeito às diferenças no atendimento às suas demandas específicas.

Essa postura política dos estudantes mostra a relevância da universidade se comprometer com uma:

[...] política de Ações Afirmativas *que* exerce um papel fundante no acesso, na permanência com aprendizagem, visando à diplomação dos estudantes e, conseqüentemente, inserção no desenvolvimento social, cultural, científico, político e econômico da região. O acesso e, principalmente, a permanência com aprendizagem são premissas fundamentais no desenvolvimento dos programas de ações afirmativas e de assistência estudantil liderados pela Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas. (UFOB, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2015, p. 02).

Com base nessa narrativa, observamos que o NAI/UFOB assumiu um papel político-pedagógico significativo na promoção da organização de ações institucionais para assegurar o direito à educação vinculada ao cumprimento com a qualidade social das necessidades emergidas das relações estabelecidas. A nossa experiência mostra que esta dinâmica reclama o tempo todo pelo reconhecimento dos princípios de reafirmação contínua de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência nos processos formativos da vida acadêmica.

## **5 | AS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE ACESSÍVEL**

Ampliando as ações de promoção da acessibilidade no contexto institucional, o núcleo de acessibilidade e inclusão se articulou para a criação da Comissão de Inclusão e Acessibilidade, constituída por representantes de todos os setores da Universidade incluindo todos os cinco *campi*. O objetivo da comissão consistiu em assessorar o NAI nos processos de inclusão de estudantes e servidores com deficiência, com ênfase na eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Tratou-se de um trabalho institucional coletivo. Nesta dinâmica, a experiência da comissão demandou pela realização de encontros formativos que instrumentalizassem as pessoas a participarem no apoio da organização e gestão de políticas e ações de acessibilidade e inclusão. O que resultou também em mudanças administrativas e arquitetônicas importantes na universidade.

O NAI/UFOB, para além do atendimento às diretrizes estabelecidas pelo Programa Incluir, desenvolveu ações em função de seu compromisso com a organização de um processo formativo inclusivo, representando, em termos formais, a responsabilidade da Universidade com a presença de pessoas com deficiência em seu espaço acadêmico. Isto significa dizer que “a existência de núcleo de acessibilidade é um aspecto importante no cuidado da IES com as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes” (BRASIL, 2013, p. 45).

Desse modo, seu trabalho de apoio e acompanhamento aos estudantes com deficiência, com ênfase na inclusão, permanência e afirmação social, assume como finalidade a promoção de uma formação profissional e científica de qualidade. Sob esta premissa, sua atuação abrangeu a mediação entre os setores administrativos e acadêmicos da UFOB, envolvendo servidores e estudantes, bem como instituições parceiras, tendo em vista a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, possibilitando uma participação efetiva das pessoas envolvidas nos processos formativos da Universidade (UFOB, 2016).

Do ponto de vista de suas ações e estratégias formativas voltadas para a promoção

de atitudes inclusivas na Universidade, o NAI/UFOB realizou periodicamente reuniões, promoveu muitos eventos acadêmicos, efetivou o trabalho formativo

com os documentos orientadores tanto junto aos Colegiados de cursos, como mediante o desenvolvimento de acolhimento individual e realização de atividades coletivas (cursos, oficinas, rodas de conversa, reuniões). Do mesmo modo, deu apoio à realização de pesquisas, projetos, estudos e eventos como as edições do Seminário de Acessibilidade e Inclusão realizadas em articulação com a Universidade do Estado da Bahia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, configurando-se importante estratégia de sensibilização da comunidade acadêmica para a acessibilidade e inclusão. Registramos também a importância que o NAI exerce na assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade e produção de materiais informativos e campanhas institucionais.

## 6 | CONCLUSÃO

A adoção dessa política na Educação Superior representa no plano formal o reconhecimento do Estado no tocante à necessidade de ações coletivas para inibir as situações de exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência, colocando em destaque as dimensões sociais e possibilidades de uma realidade que precisa ser transformada. A universidade pública tem responsabilidade ética, competência técnica e compromisso político como participante dessa árdua atividade social.

A universidade pública se coloca nesse debate em defesa das ações afirmativas pela necessidade de problematizar a deficiência no espaço simbólico da luta social, uma vez que as circunstâncias que circunscrevem as experiências de pessoas com deficiência são constituídas por barreiras de ordem social e simbólica. Tal perspectiva, em muito se aproxima das ideias que regulam a institucionalização por parte do Estado de ações afirmativas de combate às desigualdades sociais.

Assim, as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior representam um importante mecanismo de disputas políticas que lutam em favor não somente do acesso, mas sobretudo da permanência de grupos socialmente sub representados. Em se tratando de pessoas com deficiência, não se pode desconsiderar a influência das diversas barreiras que historicamente atravessaram suas trajetórias escolares.

Esse reconhecimento tem como base à compreensão de que as diferenças advindas da condição de deficiência não se constituem obstáculos à aprendizagem, participação e permanência nem na Educação Básica nem na Universidade, ao contrário, são produtoras de possibilidades dos processos formativos coerentes com uma sociedade inclusiva, que cria condições de articulação social com os princípios de justiça e equidade social. É nesse cenário que este artigo trouxe algumas contribuições ao campo da educação inclusiva, ao narrar uma trajetória de desafios e possibilidades do Núcleo de acessibilidade

e inclusão na institucionalização das políticas de ações afirmativas voltadas para acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência [...]. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador do Programa Incluir**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2013.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, p. 01-33, abr. 2018.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (orgs.). Deficiência e igualdade. In: BARBOSA, Livia; DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. **Diversidade corporal e perícia médica no Benefício de Prestação Continuada**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

LE BRETON, David. **L'interactionnisme symbolique**. Paris: Quadrige/PUF, 2004.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. IN: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 11-42.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. Conselho Universitário. **Resolução nº 003/2015, de 19 de novembro de 2015**: Aprova a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Barreiras: Conselho Universitário, 2015.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. [Barreiras: UFOB], 2016.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Relatório de gestão Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Relatório de gestão Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional.** [Barreiras: UFOB], 2016.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Pró-reitoria de Graduação e Ações Afirmativas** [Barreiras: UFOB], 2015.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Pró-reitoria de Graduação e Ações Afirmativas.** [Barreiras: UFOB], 2016.

Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Texto-Referência para os Projetos Pedagógicos dos Cursos Pró-reitoria de Graduação e Ações Afirmativas.** [Barreiras: UFOB], 2016.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014. 240 p.

# MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE A PARTIR DE SINOPSES ESTATÍSTICAS

Data de aceite: 03/08/2020

### **Juliane Aparecida de Paula Perez Campos**

Professora Associada do curso de Licenciatura em Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia. São Carlos, SP, Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD).

<http://lattes.cnpq.br/3169299095370522>

### **Waldísia Rodrigues de Lima**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP, Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD).

<http://lattes.cnpq.br/4899507078393026>

### **Graciliana Garcia Leite**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP, Brasil. Bolsista Capes. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD).

<http://lattes.cnpq.br/8318458556808830>

Texto originalmente apresentado no Congresso Brasileiro de Educação - Unesp Bauru 2019. Para essa publicação foram incorporadas novas análises.

**RESUMO:** Essa pesquisa tem como objetivo analisar as matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa documental, com foco na análise qualitativa. Os dados foram levantados pelas Sinopses Estatísticas, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), referente ao período 2014 a 2018. Os resultados indicam que a maioria dos estudantes está matriculado na rede privada e estadual de ensino. As regiões sudeste e nordeste concentram o maior quantitativo de estudantes. Em relação à condição educativa, a maior parte dos estudantes tem deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva e superdotação. Conclui-se assim que embora tenha aumentado o número de pesquisas sobre a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, ainda existe uma lacuna quanto as discussões a respeito da evolução do número de matrículas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Educação Superior. Sinopses Estatísticas.

SPECIAL EDUCATION ENROLMENTS IN  
HIGHER EDUCATION: ANALYSIS FROM  
STATISTICAL SYNOPSIS

**ABSTRACT:** This research aims to analyze

the enrolment of students, with a focus on Special Education in higher education. It may be characterized as documentary research, focusing on qualitative analysis. The data was collected by the Synopses Statistics, made available by the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), for the period 2014 to 2018. The results indicate that the majority of students are enrolled in the private and state education network. Notably, the southeast and northeast regions exhibited the largest concentrations of students. Regarding the educational condition, most students have physical disabilities which include low vision, hearing impairment and giftedness. It is concluded that although the volume of research on the inclusion of people with disabilities in Higher Education has increased, there is still a gap in the discussions regarding the evolution in the number of enrolments.

**KEYWORDS:** Special Education. Higher Education. Synopses Statistics.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inclusão educacional no Brasil é recente e enquanto política pública, somente consolidou-se, por força do documento da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) em 2008. Anteriormente, os estudantes com deficiência eram atendidos nas escolas especiais em atendimentos exclusivistas. Essa concepção da Educação Especial era baseada no atendimento educacional, paralelo ao Sistema de Ensino, e adotava uma visão médica-psicológica da educação (BRASIL, 2008; JANUZZI, 2012).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI (2008) a Educação Especial passou a ser transversal ao Sistema de Ensino - municipal, federal e estadual, e os atendimentos passaram a ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive no Ensino Superior (BRASIL, 2008).

Embora tenha havido um número significativo de decretos que normatizaram o Ensino Superior como o Decreto nº 2.207/1997, Decreto nº 2.306/1997, Decreto nº 3.860/2001, Decreto nº 5.773/2006, já extintos; e o atual Decreto nº 9.235/2017, esse último em vigor, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, ainda assim, os documentos se mostravam insatisfatórios para a inclusão das pessoas com deficiência. Apesar das políticas públicas elaboradas para a democratização do acesso e a expansão de vaga no Ensino Superior, amparados pela Constituição Federal de 1988, o qual trouxe autonomia didática, financeira e patrimonial às universidades, previsto no artigo 207, não foi possível garantir o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior (BRASIL, 1988; BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b; BRASIL, 2001; BRASIL, 2017).

Como mudança desse panorama, a política de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior começou a tomar forma com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 que regulamentava a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, a qual dava

prioridade ao atendimento às pessoas especificadas na lei, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, como também o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentava a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e dispunha sobre a Língua Brasileira de Sinais, garantindo sua obrigatoriedade em cursos de nível superior definidos no corpo da lei (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b; BRASIL, 2002; BRASIL, 2004; BRASIL, 2005).

Essas legislações embasaram em 2005 o Programa Incluir que visava atender as Instituições Federais de Ensino Superior com aportes financeiros, com a finalidade de implantar a política de inclusão das pessoas com deficiência. Dessa forma, os projetos elaborados pelas instituições federais de ensino serviram a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, afim de eliminar as barreiras físicas, de comunicações, pedagógicas, de informações e atitudinais no ambiente acadêmico, dotando as instituições de ensino com recursos para a aquisição de equipamentos e materiais didáticos para tornar os ambientes acessíveis ao ensino e aprendizagem desses estudantes (BRASIL, 2013).

No entanto, Siqueira e Santana (2010) em estudo analisou o Programa Incluir e concluiu que após cinco anos de implementação do programa, havia lacunas a serem observadas pelo programa e a necessidade de atender o sujeito e as relações cotidianas dos estudantes com deficiência congregando ações para além da aquisição de produtos, tecnologia assistiva e infraestrutura, mas também deveria investir em ações voltadas para as atitudes sociais, ensino e pesquisa, sugerindo que havia um distanciamento da lei e a realidade cotidiana no processo inclusivo das universidades.

Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, veio fortalecer a política de direito ao acesso ao Ensino Superior ao determinar no corpo da lei que a inclusão das pessoas com deficiências no Ensino Superior, deve atender “o acesso, a igualdade de oportunidades e condições como as demais pessoas, assim como, a igualdade de direitos, independentemente da deficiência, e prevendo sanções e punições a quem descumpram os termos dessa lei com pena de reclusão e multa a quem “[...] Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência.” (BRASIL, 2015).

Quanto ao respeito aos direitos de acesso dos estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior Federais, a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas nº 12.711/2012, veio atender essa demanda uma vez que a lei anterior não atendia a reserva de vagas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

A inclusão do público-alvo da Educação Especial, na política de cotas aprovada na Lei nº 13.409/2016, constituiu-se num avanço para o ingresso das pessoas com deficiência nas universidades federais, tendo em vista que a legislação anterior, Lei nº 12.711/2012, destinava reservas de vagas, apenas para negros e índios (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016). Nessa atual legislação houve ainda a alteração e a normatização, dispondo-se sobre

a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. O direito de acesso das pessoas com deficiência foi respeitado e relacionou-se o percentual de ingresso aos dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) além de definir no corpo da lei, data para sua revisão a partir de sua aprovação - dez anos a contar da data da sua aprovação (BRASIL, 2016).

Para Januário (2019), após a lei de cotas, nota-se uma evolução no número de pesquisas abordando a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, embora ainda sejam poucos os trabalhos que discutem a evolução dos dados atuais de matrículas.

Salata (2018, p. 226) indicou em seus estudos que o processo de democratização da educação superior, teve ligação com o setor privado e foram marcados por três períodos relacionados a “[...] expansão, políticas direcionadas à sua democratização e, mais uma vez, assim como nos ciclos anteriores, uma crescente participação do setor privado.

Nessa direção, Petten *et al.* (2018, p.128) indicam em seus estudos, que as políticas públicas nessa área “(...) são recentes, muito possivelmente, porque mesmo o acesso ao nível anterior de ensino, a educação básica, ainda era, até pouco tempo, objeto de discussão e tensionamento.”

Documentos legais sobre o Ensino Superior fazem referência a acessibilidade para as pessoas com deficiência, priorizando-se a acessibilidade arquitetônica, porém não abordam outras necessidades específicas das demais pessoas com deficiência, como a promoção do atendimento especializado, a formação dos professores e adaptação curricular entre outros aspectos importantes.

Logo, essa demanda de estudantes com deficiência no Ensino Superior é resultado da política de inclusão de acesso ao ensino regular e de seu percurso acadêmico e, sobretudo, pela política de cotas que normatizou e garantiu o ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior que são recentes no Brasil e ainda com escassos estudos.

Por isso, justifica-se estudos que dialoguem com a evolução dos dados das matrículas, a fim de se compreender como esse quantitativo se relaciona com as legislações que apoiam a inclusão e com o acesso e permanência desses estudantes em todos os âmbitos do ensino, incluindo-se o Ensino Superior.

## 2 | METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa tem o cunho documental e análise qualitativa dos dados encontrados nas sinopses estatísticas do Ministério da Educação. A partir desses dados foram organizados quadros representativos dessas sinopses e as respectivas análises qualitativas.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dialogar com os resultados apresentados e considerando a pertinência acadêmica do objeto de estudo, foram incluídas como recorte temporal entre 2010 e 2019 de pesquisas que dialogam com essa temática, em buscas exclusivas na base de dados da SCHOLAR. Assim observou-se que existe uma demanda produtiva maior de estudos sobre dados estatísticos de pessoas com deficiência na educação básica e escassos estudos no Ensino Superior. E embora se constate o aumento de matrículas no Ensino Superior de pessoas público alvo da Educação Especial, nota-se imprecisões em alguns dados do Inep e escassas pesquisas envolvendo essa demanda em relação ao Ensino Superior, uma temática recente nas pesquisas (CASTRO, DALL'ACQUA, 2013; MELETTI, BUENO, 2010; MARTINS, LEITE, LACERDA, 2015; BREITENBACH, COSTAS, 2018).

Em estudo Martins, Leite e Lacerda (2015, p.1008), indicaram que apesar de encontrarem dificuldades na disponibilização dos resumos técnicos quanto ao acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior de 2000 a 2014, eles também notaram que houve evolução de matrículas “(...) em cursos de graduação presencial e a distância, sobretudo em instituições públicas após a criação do Programa Incluir” e concluíram que em termos numéricos, as matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior representava “(...) uma camada mínima da população com deficiência efetivamente matriculada nessa etapa da escolarização.” Se comparados esses dados com os atuais no período de 2014 a 2018, percebeu-se que houve uma evolução mais significativa em relação ao período anterior apresentado pelas pesquisadoras, talvez esse aumento tenha relação com a alteração na lei de cotas em 2016 que incluiu as pessoas com deficiência dentro das cotas para acesso ao Ensino Superior.

Cabe esclarecer que os dados das sinopses estatísticas estão dissonantes entre a nomenclatura utilizada para se referir ao público-alvo da Educação Especial, uma vez que a LDBEN nº 9.394/96, se refere como sendo “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” No Decreto Legislativo nº 186/2008 e na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/ 2015, legislações basilares das pessoas com deficiência, definem como sendo ‘pessoas com deficiências’ e as sinopses estatísticas como ‘necessidade educativa especial’, nomenclatura abolida com os balizadores da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). Não houve uma explicação teórica sobre a definição ‘necessidade educativa especial’. Talvez essa escolha possa ter sido em função das pessoas com superdotação e das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, definido na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, mas não houve clareza nesse dado (BRASIL, 2012).

É relevante destacar que nas sinopses estatísticas de 2014 a 2018, o Ministério da Educação indicou em nota de rodapé como esclarecimento que “(...) O mesmo aluno pode

ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos”, sendo assim, eles cadastraram a mesma pessoa em ambas ou mais situações de deficiência e não se considerou a pessoa com deficiência múltipla apenas como uma matrícula (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; BRASIL, 2016; BRASIL, 2018).

As análises ou dados apresentados a seguir estão organizados em: Tabela 1: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Categoria administrativa; Tabela 2: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Região Geográfica e Tabela 3: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial, com suas respectivas análises.

**Tabela 1: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Categoria Administrativa**

<b>Categoria Administrativa</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Federal	10.847	12.990	12.053	10.921	12.758
Estadual	2.724	2.719	2.754	3.492	4.078
Municipal	587	307	280	245	203
Privada	19.986	22.821	21.668	25.197	28.927
<b>Total</b>	<b>34.144</b>	<b>38.837</b>	<b>36.755</b>	<b>39.855</b>	<b>45.966</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, adaptado das Sinopses Estatísticas 2014-2018.

A Tabela 1 sobre Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Categoria administrativa, na esfera federal nota-se que houve oscilações no número de matrículas no período de 2014 a 2018. Em relação a 2014 houve acréscimo em 2015, decréscimo em 2016 em relação a 2015 e acréscimo em relação a 2017 em relação a 2016, voltando a apresentar novo decréscimo em 2018. Essas oscilações ano a ano suscitam indagações, pois não são compatíveis com as medidas adotadas na política de cotas para as instituições federais considerando o acesso das pessoas com deficiência. Mesmo assim, se comparados aos dados iniciais de 2014 em relação a 2018 houve um acréscimo de 116%.

Quanto as universidades estaduais, foi possível perceber que houve um aumento 149% de 2014 a 2018, indicando um relevante acréscimo no ingresso de novos estudantes com deficiência nessas instituições de Ensino Superior. Assim como nas instituições de Ensino Superior privado, com um aumento em 144% nas matrículas se comparados o período de 2014 a 2018. Na rede estadual as matrículas seguiram com tendência de crescimento no período analisado. Enquanto, que na rede municipal as matrículas tiveram uma redução gradativa no período analisado. No geral, as sinopses estatísticas do Ministério da Educação indicam o crescimento de matrículas nas universidades brasileiras, observando-se um decréscimo nas matrículas totais apenas no ano de 2016 (BRASIL, 2014; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

**Tabela 2: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Região Geográfica**

Região Geográfica	2014	2015	2016	2017	2018
Norte	2.923	2.962	2.998	3.177	3.830
Nordeste	10.795	11.830	8.072	9.339	10.345
Sudeste	11.446	13.174	15.501	15.530	18.577
Sul	6.231	6.713	7.126	7.603	8.651
Centro-Oeste	2.749	4.158	3.058	4.203	4.559

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, adaptado das Sinopses Estatísticas 2014-2018.

Enquanto na Tabela 2 das Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Região Geográfica, fica claro que existe uma evolução no número de matrículas continuamente nas regiões norte, sul e sudeste. Nas regiões nordeste e centro-oeste, as matrículas tiveram uma redução no ano de 2016, seguida por aumento nos anos seguintes, 2017 e 2018.

**Tabela 3: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial**

Necessidade Educativa Especial	2014	2015	2016	2017	2018
Cegueira	1.883	1.922	2.074	2.203	2.537
Baixa Visão	7.938	9.224	11.028	10.619	12.751
Surdez	1.629	1.649	1.738	2.138	2.235
Deficiência Auditiva	5.321	5.354	5.051	5.404	5.978
Deficiência Física	10.311	12.975	12.775	14.449	15.647
Surdocegueira	116	107	96	139	132
Deficiência Múltipla	571	632	760	690	906
Deficiência Intelectual	989	1.683	1.389	2.043	2.755
Autismo Infantil	867	173	255	378	633
Síndrome de Asperger	112	165	233	376	489
Síndrome de Rett	53	41	51	123	182
Transtorno Desintegrativo da Infância	119	104	103	226	235
Superdotação	4.235	4.808	1.202	1.067	1.486

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, adaptado Sinopses Estatísticas 2014-2018.

Por último, na Tabela 3 sobre as Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Educativa Especial, mostra que a deficiência física, a baixa visão e a deficiência auditiva são as que concentram maiores estudantes matriculados. Chama a atenção o grande decréscimo de pessoas com superdotação e o aumento contínuo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, o que indica que esses estudantes estão conseguindo concluir sua escolarização e ingressar no Ensino Superior.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cotas foram medidas impulsionadoras do acesso as minorias ao Ensino Superior, sobretudo dos estudantes com deficiências, como medidas de proteção aos seus direitos,

mas não devem ser consideradas como um mecanismo único de garantia de ingresso, permanência e o sucesso nesse percurso acadêmico das pessoas com deficiência.

O Programa Incluir também contribuiu para o acesso das pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, como uma ferramenta de gestão para romper os mecanismos excludentes nas instituições de Ensino Superior. Alguns deles indicados como: a falta de acessibilidade, gerada pelas barreiras arquitetônicas, de comunicação e as barreiras atitudinais, uma vez que o objetivo do programa foi dar condições as instituições federais de Ensino Superior a execução de projetos para a instalação de política pública inclusiva visando a superação dessas barreiras.

A análise dos dados da pesquisa indica que embora tenha aumentado a quantidade de estudantes PAEE no Ensino Superior, ainda é muito escasso, o que nos remete afirmar que as políticas públicas com vistas à inclusão do público-alvo da educação especial no Ensino Superior ainda são insuficientes.

A apreciação dos dados indica muito mais do que uma questão quantitativa, pois essas matrículas revelam as possíveis necessidades dos estudantes, quanto ao acesso ao currículo, serviços e espaços acadêmicos acessíveis, dentre eles laboratórios, bibliotecas, quadras desportivas e equipamentos tecnológicos. Resta saber, como uma política de cotas voltadas para universidades públicas federais pode mesmo assim gerar oscilações e redução de alunos incluídos nas universidades federais e a quem serve essa redução, por isso se faz necessário entender o motivo do não acesso, nos anos em que ocorreram as reduções de matrículas.

Por fim, os resultados revelam que a maioria dos estudantes estão matriculados na rede privada e estadual de ensino. As regiões sudeste e nordeste concentram o maior quantitativo de estudantes. E em relação à condição educativa, a maior parte dos estudantes tem deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva e superdotação. Cabe ressaltar que embora tenha aumentado o número de pesquisas sobre a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, ainda existe uma lacuna quanto as discussões a respeito da evolução do número de matrículas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**: Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764/2012, 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 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: 27 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000a.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm) > Acesso em: 27 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro 2000b.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm) > Acesso em: 27 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior secadi/sesu – 2013.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 9 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI): Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997a.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997b.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm)>. Acesso em: Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Disponível em: <[https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dec\\_3860\\_090701.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dec_3860_090701.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192) >. Acesso em: 24 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: Acesso em: 08 mar. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes com deficiência intelectual na educação superior: uma análise das teses e das dissertações. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 5, n.1, p. 175-184, jan.-jun., 2018.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial: dados dos censos escolares entre 2008 e 2012. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. Acesso em: 21 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2019.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília, Inep, 2018. Disponível em:< <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, Inep, 2018. Disponível em:< <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, Inep, 2018. Disponível em:< <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, Inep, 2018. Disponível em:< <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INSTITUTO EDUCACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, Inep, 2019. Disponível em:< <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

**JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. Rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.**

JANUÁRIO, Geane de Oliveira. O Direito à Educação no Ensino Superior de Pessoas com Deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, São Paulo, v. 5, n. 26, p.1-26, jan., 2019.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out.- dez., 2015.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). **33reuniao.anped.org.br**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PETTEN, Adriana Maria Valladão Novais et al. Política de cotas na universidade federal de minas gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 5, n.1, p. 127-140, jan.- jun., 2018.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 30, n. 2, mai.- ago., 2018.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan.- abr., 2010.

## JOGO LIBRÁRIO DO MEIO AMBIENTE: TECNOLOGIA SOCIAL E DESIGN PARA O ENSINO DE LIBRAS

*Data de aceite: 03/08/2020*

### **Flavia Neves de Oliveira Castro**

Mestra em Design. Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG.

### **Nadja Maria Mourão**

Doutora em Design. Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

### **Rita de Castro Engler**

PhD em Inovação. Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

### **Isabela Cristina Teixeira Azevedo**

Graduanda em Design. Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

**RESUMO:** O Librário é um jogo desenvolvido como ferramenta facilitadora para tornar o ambiente de ensino inclusivo para os surdos. Esse jogo é constituído de um baralho de pares de cartas, contendo os sinais de Libras e as palavras em português. O objetivo dessa pesquisa é investigar os conteúdos da temática em Sustentabilidade, Meio Ambiente e Ciências Ambientais e dos sinais em libras, para o desenvolvimento do Librário Ambiental por meio dos recursos em design e da inclusão social dos surdos. Além da revisão temática, foi utilizado o método de experimentação. O Librário é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem da

Libras pelos ouvinte, promovendo a inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Design; Tecnologia Social; Libras; Meio Ambiente; Jogo Librário.

**ABSTRACT:** The Librário is a game developed as a facilitating tool to make the teaching environment inclusive for the deaf. This game consists of a deck of pairs of cards, containing the signs of Libras and the words in Portuguese. The objective of this research is to investigate the contents of the theme in Sustainability, Environment, and Environmental Sciences and signs in Libras, for the development of the Environmental Librário, through the resources in design, and the social inclusion of the deaf. In addition to the thematic review, the experimentation method was used. The Librário is a facilitating tool, of the learning of the Libras by the listener, promoting the inclusion.

**KEYWORDS:** Design; Social Technology; Pounds; Environment; Game Librário.

### 1 | INTRODUÇÃO

Registrado pelo nome e reconhecido como tecnologia social, o Librário\* é um jogo desenvolvido como ferramenta facilitadora para tornar o ambiente de ensino inclusivo para os surdos. Esse jogo é constituído de um

baralho de pares de cartas, contendo os sinais de Libras e as palavras em português. A prática do jogo facilita o aprendizado de sinais para ouvintes e viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes (MOURÃO, CASTRO, MELO, 2018).

Atualmente, o Librário possui duas modalidades: uma com palavras do cotidiano e outra com palavras do campo semântico da arte. Com recursos da Fapemig (Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), foram disponibilizadas as versões virtuais e gratuitas desses jogos em aplicativo para Android, iPhone/iPad, Windows e Mac. (CASTRO, MOURÃO, 2018).

No entanto, são constantes as solicitações pelos usuários para que o jogo possa tender aos campos semânticos da Tecnologia, da Matemática, da Biologia, da Gastronomia, entre outros. Ou seja, como a língua de sinais em Libras é tão extensa quanto o Português, e por isso são necessários estudos para o desenvolvimento de baralhos do Jogo Librário que atendam campos semânticos diversos. Um incentivo para possibilitar que a Libras seja cada vez mais popularizada no âmbito nacional.

O Librário conquistou a certificação e o prêmio de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil na categoria Universidades, em 2015, e o Prêmio Brasil Criativo, segunda edição, em 2016, na categoria Games. O desenvolvimento do Librário ocorreu na busca de soluções do projeto de pesquisa “Design para inclusão de deficientes auditivos”, realizada pelo Edital 13/2012 - Pesquisa em Educação Básica - Acordo CAPES/FAPEMIG. O reconhecimento do Librário por instituições respeitadas é justificado pelo potencial inovador e pela simplicidade na execução da proposta (ENGLER, MOURÃO, CASTRO, 2015).

Desde a sua criação, por interesse das unidades da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), foram executadas mais de 200 oficinas de multiplicadores em instituições de ensino e de cultura do Brasil e que se apropriam da tecnologia social. No Centro Cultural Banco do Brasil de Belo Horizonte mais de 1500 visitantes participaram de rodas de jogos semanais em dois anos de multiplicação da proposta. O aplicativo do Librário já ultrapassou a marca de 10.000 *downloads* em todo território nacional e esse número vem crescendo com as oficinas, que ajudam na divulgação da proposta (ENGLER; MOURÃO; CASTRO, 2018).

A Libras é a língua brasileira de sinais, fato relativamente novo no contexto no contexto nacional. A sigla Libras foi criada em 1994, pela própria comunidade surda. A aprendizagem da Libras, por muito tempo não foi valorizada pela sociedade. Porém, em 2002, foi decretada como forma oficial de comunicação dos surdos. Em 2005, foi inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, e, em 2010 estipuladas às obrigações da presença de seus intérpretes em sala de aula (BRASIL, 2005).

“Imagens são palavras que nos faltaram” (BARROS, 2010, p.26), elas esclarecem muito mais sem a necessidade da língua verbal para entendê-las. A tarefa de ensinar um

aluno que não se utiliza da mesma língua dos colegas da classe (na qual está inserido) é um trabalho desafiador.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os conteúdos da temática em sustentabilidade, meio ambiente e ciências ambientais e dos sinais em libras, para o desenvolvimento do “Librário do Meio Ambiente” por meio dos recursos em design e da inclusão social dos surdos.

A insuficiente troca de ideias com outros colegas de sala, a participação em debates, por exemplo, é uma dificuldade para o estudante surdo. Os estudos de design estacam-se por utilizarem a comunicação visual como recurso facilitador para assimilação dos conteúdos, beneficiando diretamente não só o aluno surdo, como também, indiretamente o aluno ouvinte.

Segundo Delors (2012), na cartilha da UNESCO sobre a educação, utopia necessária perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da justiça social.

## 2 | METODOLOGIA

A metodologia para desenvolvimento deste projeto consistirá em pesquisa qualitativa, fundamentada no design, de natureza aplicada. O objetivo do problema será abordado no método descritivo, através de dados qualitativos. O método de investigação adotado será a experimentação. A experimentação, no campo das ciências empíricas, formula hipóteses e as submete a testes, confrontando-as com a experiência, através da observação.

Pode-se definir a experimentação como um conjunto de procedimentos que se estabelecem para verificar as hipóteses. Ela sempre se realiza em situação de laboratório, ou seja, controlando-se as circunstâncias e variáveis capazes de interferir na relação causa/ efeito estudada. Na experimentação, procura-se verificar se a relação existe mesmo e qual é a proporção de variação encontrada em tal relação (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 67).

Acredita-se que o jogo Librário, desenvolvido e aplicado no campo semântico geral da Libras, pode ser utilizado para a educação em Sustentabilidade, Meio Ambiente e Ciências Ambientais, através de elaboração de proposta similar, direcionando o campo semântico para o ensino. Dessa forma, a pesquisa se divide nas etapas de: estudos sobre as palavras que possam compor um novo jogo do Librário, elaboração de uma proposta do novo jogo e aplicação da proposta em oficina com a comunidade.

## 3 | DEFINIÇÃO DAS PALAVRAS PARA O JOGO

A seleção das palavras que seriam utilizadas na confecção do Librário do Meio Ambiente ocorreu em duas fases. A primeira se baseou em pesquisa com usuários, *online*

com seguidores do Librário, através de formulários e da página no *Instagram*. A segunda fase, pesquisa com o Instituto Mineiro de Gestão das Águas (IGAM), parceiro do CEDTec – Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design/UEMG, onde a pesquisa foi desenvolvida.

Na primeira fase, os participantes responderam à pergunta “Quais palavras não podem faltar no Librário do Meio Ambiente”. Não existiu um número mínimo ou máximo de caracteres, poderiam responder da forma que julgassem mais adequadas.



Figura 1: Pesquisa com seguidores do Instagram

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

Num outro momento, foi realizada uma pesquisa através do GoogleForms. Essa pesquisa foi aberta a todo o público da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. Através do formulário, cada participante deveria responder à pergunta “Quais palavras você quer ver no Librário do Meio Ambiente”. Cada participante pode responder da maneira que achasse mais adequada e também poderiam ser anônimos, caso desejassem.

Os dados coletados pelo Google Forms foram analisados e organizados, juntamente a outras palavras selecionadas pela equipe, a fim de facilitar o estudo posterior dos sinais. As palavras já existentes em uma das outras duas categorias do jogo Librário (Geral e da Arte) foram desconsideradas.

A partir dos dados coletados na etapa anterior, as palavras foram devidamente catalogadas de acordo com suas respectivas fontes. Em um segundo momento, as palavras foram analisadas por intérpretes de Libras, pela equipe de designers do CEDTec e pelo professor surdo, membro do CEDTec. Dado às dificuldades de transpor uma informação tridimensional (sinal em Libras) para um suporte bidimensional, todas as palavras serão estudadas individualmente, garantindo que o novo Librário esteja dentro dos padrões de qualidades desejadas, atendendo as expectativas da comunidade. Foram realizados diversos encontros com o professor, na sala do CEDTec. Os encontros, com todos os

sinais e explicações, foram registrados através de vídeos e fotos, conforme Figura 2 (MOURÃO, AZEVEDO, 2018).



Figura 2: Encontro com professor Tuender Durães de Lima

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

O professor Tuender Durães de Lima se tornou um parceiro importante no projeto, dando maior credibilidade ao mesmo frente à comunidade surda. Sendo ele surdo, o professor carrega consigo toda uma bagagem sobre a cultura do cotidiano dos surdos. Os demais participantes, ouvintes, dificilmente teriam o mesmo nível de entendimento.

#### 4 | DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO E OFICINA

O período de coleta de palavras que pudessem integrar a nova categoria do jogo Librário ocorreu simultaneamente com a tradução dessas palavras para a Libras. Durante os encontros, o professor traduzia as palavras selecionadas para a Libras. As palavras foram discutidas individualmente, de forma que o professor Tuender pudesse entender melhor o significado das mesmas, e em que contexto estariam inseridas. Muitas palavras, principalmente quando muito específicas, o sinal possui muitos movimentos, dificultando a adaptação destes para a imagem da carta para o novo jogo.

Num segundo momento, foram realizados registros dos sinais em foto e vídeo para construção do acervo pessoal do projeto. Depois de realizada a tradução para a Libras, os vídeos e fotos foram devidamente organizados para construção do acervo da pesquisa (Figura 3) e posteriormente analisados.

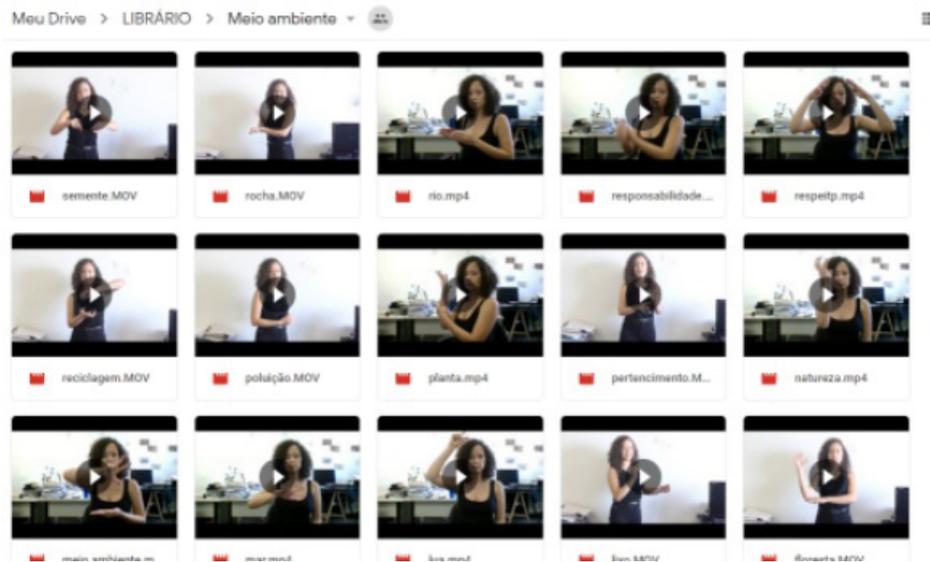


Figura 3: Biblioteca de vídeos  
 Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

Foram selecionadas as palavras que teriam maior possibilidade de se adequarem ao formato do jogo (carta composta de foto + ícone + seta + palavra em português) visando facilitar o entendimento do usuário. A partir das palavras selecionadas, programou-se, com modelo fotográfico, a realização de sessão de fotos dos sinais. As fotos foram editadas, conforme estilo característico dos jogos Librário já existentes. Assim, todas as imagens na cor preta e branca, e o enquadramento de forma que os braços, mãos e rosto possam ser visualizados. Além disso, os sinais com movimentos foram representados por “fantasmas” (imagens sobrepostas) dos braços e mãos conforme imagem (Figura 4).



Figura 4: Cartas do jogo Librário do Meio Ambiente  
 Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

Após o tratamento da imagem, foi realizada uma pesquisa de ícones. Buscou-se por ícones que representassem as palavras escolhidas, visando sempre o melhor entendimento dos sinais pelos jogadores. Da mesma forma, as setas foram desenhadas indicando o sentido e trajetória do movimento. Posteriormente, as fotos, ícones, setas e palavras em português foram organizadas conforme layout da carta característica do Librário.

Para aplicação do protótipo do Librário do Meio Ambiente em oficina (de teste) foi preciso à impressão de dois jogos. A oficina foi realizada na Escola de Design - UEMG, por razões práticas. As respostas dos participantes e a experiência prática da oficina serviram de material para análise primária do protótipo (Figura 5).



Figura 5: Oficina do jogo Librário do Meio Ambiente

Fonte: Acervo da Pesquisa, 2018.

Durante a prática do jogo observou-se os participantes conseguiram formular frases em Libras (sinais) com objetivo de entender melhor as questões do Meio Ambiente. Uma das curiosidades dessa etapa foi o interesse dos jovens em saber dialogar em Libras os efeitos dos impactos ambientais, causados pela ação das mineradoras, em todo Estado de Minas Gerais.

## 5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

O projeto alcançou seu objetivo inicial, realizando a prototipagem de um novo jogo do Librário, no campo semântico da Sustentabilidade, Meio Ambiente e Ciências Ambientais. De forma a se adequar melhor aos jogos do Librário já existentes e por motivos práticos, o jogo foi nomeado como “Librário do Meio Ambiente”. Por meio da oficina de teste do protótipo do Librário, foi possível coletar alguns dados através de questionário impresso, preenchido pelos participantes da oficina.

Foi possível perceber, por meio de conversas informais durante a oficina e das

respostas aos questionários, que, independente das dificuldades particulares de cada um com a Libras, o Librário é um jogo divertido, que ensina brincando.

Os ouvintes não possuem nenhuma barreira física, intelectual ou emocional que os impeça de aprender a linguagem de sinais (CASTRO; MARQUES, 2017). Nesse sentido, é muito mais viável que os ouvintes aprendam a Libras do que os surdos tenham que se adequar a cultura ouvinte, através da oralização, por exemplo, que, na história surda, é conhecido como um método controverso. Assim, o Librário atua como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem da Libras pelos ouvinte, promovendo a inclusão.

## 6 | CONSIDERAÇÕES

O estudo justificou-se pela necessidade de desenvolver tecnologias sociais que auxiliem na educação e inclusão de surdos e ouvintes, além da demanda do público usuário do jogo por novas categorias de palavras. Existe na academia a vontade de propiciar a inclusão social. Contudo faltam recursos e materiais pedagógicos para isso. A dinâmica lúdica do jogo tende a ser mais eficaz que os demais processos educacionais, pois trabalha-se com o lado direito do cérebro, aquele responsável pela criatividade e dinamismo (EDWARDS, 2004).

Nesse sentido, o Librário tem capacidade para ser uma importante ferramenta de inclusão, conscientização e educação na perspectiva ambiental. Com uma forte característica democrática, podendo ser usado tanto com surdos quanto ouvintes, em qualquer ambiente, podendo ser replicado facilmente, o jogo é acessível e de grande ajuda no ensino interdisciplinar. É importante ressaltar que o objetivo final do jogo não é ensinar por si só a Educação Ambiental, mas sim auxiliar na inclusão de surdos e ouvintes, principalmente nas escolas, e, especificamente nesse caso, no estudo da Educação Ambiental, Meio Ambiente e Sustentabilidade.

Para estudos futuros, propõem-se novas pesquisas em outras áreas de conhecimentos, de forma a aumentar as categorias de palavras do jogo. Estes estudos poderão ser feitos a partir de novos projetos de pesquisa e extensão, visando ajudar na inclusão dos surdos e na educação e conscientização de todos os indivíduos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Gramática**: O guardador de águas. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BRASIL, DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 dez. 2005. 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 10 mai. 2018.

CASTRO, Flávia Neves de Oliveira; MOURÃO, Nadja Maria. **Comunicação e a inclusão de surdos**: uma proposta do jogo Librário em aplicativo para o ensino. Anais do Simpósio de Tecnologia e Educação a Distância no Ensino Superior. Belo Horizonte: UFMG, Março/2018.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de; MARQUES, Stela Maria Fernandes. **O professor de Libras surdo no ensino superior**: desafios e perspectivas na atualidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

DELORS, Jaques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. 7.Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução: Ricardo Silveira. 4º Edição, 2004.

ENGLER, Rita de Castro; CASTRO, Flávia Neves de Oliveira; MOURÃO, Nadja Maria. Librário: libras para todos. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, v. 10, nº 2, p. 77-99, 2015.

ENGLER, Rita de Castro; MOURÃO, Nadja Maria; CASTRO, Flávia Neves de Oliveira; MEIRA, F. C. M. Comunicação imagética do Librário: uma proposta de tecnologia social para ensino interdisciplinar de libras. **Brazilian Journal of Technology, Communication, And Cognitive Science**, v. 06, p. 01-15, 2018.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum Editora, 2010.

MOURÃO, Nadja Maria; CASTRO, Flávia Neves de Oliveira; MELO, Viviane Cunha de **Projeto Librário: inovação e tecnologia em libras para inclusão dos surdos**. In: Anais do III Simpósio Nacional de Empreendedorismo Social Enactus Brasil, Fortaleza: Enactus Brasil, julho/2018.

MOURÃO, Nadja Maria; AZEVEDO, Isabela Cristina Teixeira Azevedo. **Relatório da pesquisa Design, Libras e a Sustentabilidade**: estudos da temática ambiental para inclusão social e desenvolvimento de um novo Jogo do Librário\*, Edital PAPq/ UEMG: 01.2018, Belo Horizonte: UEMG, dez.2018.

# CAPÍTULO 4

## INCLUSÃO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 20/05/2020

### **Marina Barros Batista**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/4093597934891760>

### **Almir Vieira de Sousa Neto**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/9883588486958810>

### **Jackeline Dias Cunha Nogueira**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/8102676773550511>

### **Amanda Azevedo Torres**

Universidade Federal do Piauí  
Parnaíba - PI  
<http://lattes.cnpq.br/2523398477522881>

### **Esther Barata Machado Barros**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/9250699433948810>

### **Yndri Frota Farias Marques**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí

Parnaíba - Piauí

<http://lattes.cnpq.br/1224851520694805>

### **Tamara Simão Bosse**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba – Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/910195360323266>

### **Adriano Joab Meneses Mesquita**

Universidade Federal do Piauí  
Parnaíba – Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/8738543279540317>

### **Rebeca Coêlho Linhares**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/9875494836065835>

### **Luana Cristina Farias Castro**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/2728273801309198>

### **Áurea Izabel de Andrade Barroso**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/3470164831830086>

### **Clesivane do Socorro Silva do Nascimento**

Faculdade de Ciências Humanas, Exatas e da  
Saúde do Piauí  
Parnaíba - Piauí  
<http://lattes.cnpq.br/7465771927913149>

**RESUMO:** As relações sociais que ocorrem entre os surdos e surdos e entre os surdos e ouvintes vêm sendo ampliadas principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foi reconhecida e decretada como língua pela Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Mesmo com muitos avanços, ainda existem muitas barreiras entre a comunicação da criança surda e a ouvinte, sendo necessária a implementação de técnicas para assegurar e proporcionar essa interação. O presente estudo trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo do tipo relato de experiência sobre a participação da Liga Acadêmica de Libras Médica do Piauí (LALIMPI). A atividade foi realizada pelos estudantes vinculados a liga no dia 26 de Outubro de 2019, com o público-alvo englobando crianças de 4 a 8 anos. Acreditando que o lúdico pode propiciar interesse ao público trabalhado, os membros da liga acadêmica propuseram atividades interativas que despertaram a atenção das crianças presentes. Foram elaborados jogos e atividades, todos adaptados, permitindo que as crianças pudessem conhecer os aspectos básicos da LIBRAS, como o alfabeto e os numerais. O processo de ensino-aprendizagem quando inserido precocemente facilita a aquisição da técnica, e, acima de tudo, desperta o interesse do público infantil para o aprendizado da LIBRAS, tornando-as facilitadoras. Além disso, ensinar LIBRAS para ouvintes significa dar ao surdo mais possibilidades de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança; Educação em Saúde; Línguas de Sinais.

#### INCLUSION OF LIBRAS FOR HEARING CHILDREN THROUGH EDUCATIONAL GAMES

**ABSTRACT:** The social relations that occur between deaf-deaf and deaf-hearing has been expanded mainly through the Brazilian Sign Language (BSL), which was recognized and enacted as a language by Law No. 10,436, of April 24, 2002. Even with the several advances, there are still many barriers between the communication of deaf and hearing children, being necessary for the implementation of techniques to ensure and provide this interaction. This study is descriptive research, an experience report about the Academic League of Medical Brazilian Sign Language of Piauí. The activity was realized by the league students on October 26th, 2019, with a child of 4 to 8 years old. Believing that playfulness can provide interest to the working public, the students proposed interactive activities that attracted the attention of the children present. Games and activities were developed, all adapted, allowing children to get to know the basic aspects of BSL, like alphabet and numerals. The teaching-learning process, when inserted early, facilitates the acquisition of the technique, and, above all, arouses the interest of the child audience for the learning of BSL, making them facilitators. Besides that, teaching BSL to hearing people means giving to the deaf more possibilities of communication.

**KEYWORDS:** Children; Health Education; Sign Language.

## 1 | INTRODUÇÃO

A surdez se caracteriza como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na recepção, percepção e reconhecimento de sons, ocorrendo em diferentes graus, do mais leve (que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (que impede o indivíduo de adquirir a linguagem oral) (Silva et al., 2007).

De acordo com o relatório da OMS (Organização Mundial da Saúde) existem cerca de 466 milhões de pessoas surdas, sendo 34 milhões de crianças. As relações sociais que ocorrem entre os surdos e surdos e entre os surdos e ouvintes vêm sendo ampliadas principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foi reconhecida e decretada como língua pela Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Mesmo com muitos avanços, ainda existem muitas barreiras entre a comunicação da criança surda e a ouvinte, sendo necessária a implementação de técnicas para assegurar e proporcionar essa interação.

O presente estudo visa ressaltar a relevância da Língua Brasileira de Sinais para crianças e demonstrar que é possível o processo de ensino para crianças ouvintes de forma lúdica.

## 2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo do tipo relato de experiência sobre a participação da Liga Acadêmica de Libras Médica do Piauí (LALIMPI), vinculada a Faculdade de Ciências Humanas Exatas e da Saúde do Piauí/Instituto de Educação Superior do Vale do Parnaíba – FAHESP/IESVAP. A atividade foi realizada pelos estudantes da Liga no dia 26 de outubro de 2019, na Pastoral da Criança no município de Parnaíba-PI. O público-alvo englobou crianças de 4 a 8 anos.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O simples ato de brincar propicia à criança o desenvolvimento de uma identidade autônoma, cooperativa e criativa, entrando no mundo do trabalho, da cultura e dos afetos através de representações e experimentações. Nesse âmbito, a criança constrói sentidos, objetivando a identificação de papéis sociais, o entendimento das relações afetivas e, assim, a construção de conhecimento (GOMES, 2007). Uma das possibilidades de estratégias no ensino da língua de sinais é o uso de jogos e brincadeiras como instrumento. As expressões e as diferentes linguagens corporais ou verbais são vivenciadas no ambiente educacional por meio das práticas pedagógicas propostas na atuação docente (GONÇALVES; POZZOBON, 2019).

Acreditando que o lúdico pode propiciar interesse ao público trabalhado, os membros da liga acadêmica propuseram atividades interativas que despertaram a atenção das crianças presentes. Foram elaborados jogos e atividades como: jogo da memória, pintura de sinais, músicas e bate-corre, todos adaptados, permitindo que as crianças pudessem conhecer os aspectos básicos da LIBRAS, como o alfabeto e os numerais.

Os materiais didáticos foram usados como recursos facilitadores na aprendizagem e cada criança foi acompanhada por um monitor que a auxiliava na execução dos sinais e os reforçava em diferentes momentos. A atividade lúdica favoreceu a comunicação da criança com o meio e com ela mesma, descobrindo novas formas de comunicar e, com isso, de maneira dinâmica permitiu melhor compreensão do tema abordado.

Ensinar LIBRAS para ouvintes significa dar ao surdo mais possibilidades de comunicação, mais oportunidades de interagir em seu meio, mais chances de aceitação no mercado de trabalho, pois, por intermédio de uma vivência ativa com a comunidade, ele poderá se apropriar de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade. Ainda mais impactante é iniciar essa transformação a partir do público infantil, despertando, desde o início, o interesse pelo próximo e contribuindo para existência de cidadãos atuantes, sendo facilitadores na busca da inclusão social, tão almejada pela comunidade surda.

## 4 | CONCLUSÃO

Percebemos que as crianças são extremamente receptivas à novidade, principalmente ao lúdico, sendo uma ferramenta importante para o ensino. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem quando inserido precocemente facilita a aquisição da técnica, e, acima de tudo, desperta o interesse do público infantil para o aprendizado da LIBRAS, ampliando o olhar dessas crianças para essa comunidade ainda à mercê da sociedade, tornando-as facilitadoras, ao inserir a LIBRAS no convívio familiar, qualificando a relação com os surdos.

Portanto, confirma-se a importância do ensino da LIBRAS para o processo de inclusão da criança surda, bem como para o desenvolvimento de habilidades nas crianças ouvintes, desenvolvendo os aspectos relacionados à motricidade, além do respeito à especificidade linguística e cultural da criança surda.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Adriana da Conceição. **O Brincar e a Psicomotricidade**. Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação Lato -Sensu da Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2007.

GONÇALVES, Cinthia Peres Pacifico; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. **Diferentes linguagens e a música na Educação Infantil em uma turma de crianças pequenas**. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [s. l.], v. 05, ed. especial, 2019.

LIMA, Joseana Luiza Ossoski de; CARDOSO, Marcela Lima. **A importância do lúdico no processo de ensino/ aprendizagem.** Vitrine Prod. Acad., Curitiba, v. 4, n. 1, p. 260-287, 2016.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. **Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 23, n.3. p.279-286, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global estimates on prevalence of hearing loss.** [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.who.int/pbd/deafness/estimates/en/>. Acesso em: 27 out. 2019.

## A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA COM TEA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 15/05/2020*

### **Paloma Rodrigues Cardozo**

PUCRS – Escola de Humanidades

Porto Alegre/RS

<http://lattes.cnpq.br/8838949333891026>

### **Andreia Mendes dos Santos**

PUCRS – Escola de Humanidades

Porto Alegre/RS

<http://lattes.cnpq.br/9544763044134842>

**RESUMO:** Nossa finalidade é apresentar o trabalho realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre no que diz a inclusão no primeiro ano do ensino fundamental. Justifica-se pois, a cada ano percebemos um aumento significativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista -TEA no ensino regular e nos perguntamos se estas estatísticas se dão pelo aumento de casos ou pela garantia de direitos ao acesso à Escola, a partir da legislação vigente. Considerando que o período de ingresso e transição de um espaço escolar para outro gera angústia nos pais, crianças e educadores, este trabalho visa debater o papel do professor do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao contemplar a trajetória escolar da criança na Educação Infantil e se tem por objetivo discutir a inclusão das crianças com TEA na escola. Pertinente à área da Educação, a experiência na escola é importante para o desenvolvimento da criança e neste espaço ela produz sua trajetória escolar. Apoiadas em Mantoan (2003), sobre a identidade sociocultural e a escola como local de legitimação, e Sarmiento (2004) tomando-lhe a invisibilização da infância como uma crise de conceitos, reforçamos a necessidade de (re)pensar a inclusão e adaptação dos alunos com NEES e especificamente os alunos com TEA. É uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, utilizando as observações no cotidiano da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância. Inclusão. Trajetórias de aprendizagem.

### THE CHILD'S PATH WITH TEA: FROM CHILDHOOD EDUCATION TO ENTRY IN FUNDAMENTAL EDUCATION

**ABSTRACT:** Our purpose is to present the work carried out in a Municipal Elementary School in Porto Alegre in what concerns the inclusion in the first year of elementary school. It is therefore justified, each year we notice a significant

increase in children with Autistic Spectrum Disorder in regular education and we wonder whether these statistics are due to the increase in cases or the guarantee of rights to access the School, based on current legislation. Considering that the period of entry and transition from one school space to another generates anguish in parents, children and educators, this work aims to discuss the role of the teacher of Specialized Educational Assistance Teacher when contemplating the child's school trajectory in Early Childhood Education and it aims to discuss the inclusion of autistic children at school. Relevant to the Education area, the experience at school is important for the child's development and in this space it produces its school trajectory. Supported in Mantoan (2003), on the socio-cultural identity and the school as a place of legitimation, and Sarmiento (2004) taking the invisibility of childhood as a crisis of concepts, we reinforce the need to (re) think the inclusion and adaptation of students with and specifically students. It is a qualitative research, exploratory in nature, using observations in the school's daily life.

**KEYWORDS:** Childhood. Inclusion. Learning trajectories.

## 1 | INTRODUÇÃO

No cotidiano da Escola muitos são os questionamentos que surgem principalmente no que se refere à inclusão escolar, sendo este tema amplamente discutido. Partimos do pressuposto de que enquanto Escola (Comunidade Escolar como um todo) necessitamos (re)pensar sobre o ingresso das crianças com NEES, principalmente os alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental, pois aos professores geram questionamentos, dúvidas e desconforto, principalmente pela não linearidade do processo de escolarização.

A cada ano percebemos um aumento significativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculados no ensino regular e nos perguntamos se estas estatísticas se dão pelo aumento de casos ou pela garantia de direitos ao acesso à Escola, a partir da legislação vigente.

Percebemos o quanto precisamos trazer para análise este assunto, uma vez que ao falarmos em não linearidade do processo de escolarização trazemos para discussão a questão das diferenças que o contexto escolar abrange nos seus tempos e espaços. Aprofundar estudos sobre as relações que são estabelecidas entre professor e aluno e o quanto elas interferem na aprendizagem, uma vez que os professores relatam, expressam diversos sentimentos e angústias frente ao desafio de fazer fundamental neste momento e a partir desta perspectiva discutimos a importância de conhecer a trajetória de cada criança.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destaca que todos os alunos devem ser matriculados sem distinção (RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2/2001), tendo a criança com TEA o direito ao espaço escolar e a inclusão com qualidade. Tal questão torna-se uma prioridade a ser (re)discutida pelo campo da educação, pois é

preciso (re)pensar sobre o momento de adaptação ao ingressar no Ensino Fundamental, a imprevisibilidade, a diversidade, a necessidade de adaptações, levam o educador a uma linha muito tênue entre o sentimento de acertos e erros e então faço a seguinte questão

Apresentamos a pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, tendo como problematização: “como a trajetória escolar na Educação Infantil impacta no ingresso das crianças com TEA no Ensino Fundamental”? Temos por objetivo conhecer as trajetórias vividas durante a etapa da Educação Infantil. Com este objetivo pretendemos também analisar como o professor do AEE contribui para a inclusão e adaptação nesta Etapa.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

### 2.1 Inclusão escolar na atualidade: da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental

Ao falarmos de inclusão, destarte compreender o conceito de inclusão e pensar sobre além da criança com deficiência, mas também da diversidade e das peculiaridades de cada criança que ingressa nesta nova etapa de sua escolarização. Segundo a Declaração de Icheon (UNESCO 2016),

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro *status*, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades destaca, ainda, outra lição importante: o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola. (p.6)

No ambiente escolar, os primeiros anos do Ensino Fundamental abrangem um período da infância primordial na vida destes alunos; ainda que para alguns corresponda a primeira experiência de escolarização, significa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que o processo de escolarização exige outras normas, ora antes houvesse mais tempo e espaço para a imprevisibilidade, o brincar e uma adequação maior da rotina. De acordo com a BNCC (2017), os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem consolidar o foco na alfabetização e práticas que oportunizem diversos modos de aprendizagem. Também ressalta que há mudanças significativas neste período da infância e

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de

Desta forma, pensar na adaptação e na inclusão destes alunos, articulado com suas trajetórias já percorridas na educação infantil é efetivar boas práticas pedagógicas e possibilitar a oferta de um atendimento adequado, promovendo uma atitude ativa como citado no trecho acima da Base Comum Curricular. Mantoan (2003) ressalta, que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p.19). Este trabalho parte da premissa de que a inclusão é um conceito e uma prática mais ampla do que contemplar somente os alunos com alguma necessidade educativa especial e a autora aborda em seus estudos esta concepção. Pensando na garantia da matrícula e inclusão das crianças desde os 4 anos na Escola, se faz necessário pensarmos em quem é esta criança que ingressa nos primeiros anos do Ensino fundamental. Como sabemos o ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais nas Escolas regulares vem crescendo cada vez mais e desta forma os estudos sobre a temática contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois estes alunos necessitam no cotidiano das Escolas um olhar mais apurado. Quando se compreenderem as especificidades dos estudantes com TEA, principalmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem e interação o trabalho pedagógico se torna mais qualificado.

Segundo o DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição), o TEA faz parte de um grupo denominado de Transtornos do Neurodesenvolvimento, se manifestando muito cedo, tipicamente antes dos três anos de idade, impactando o desenvolvimento humano nas áreas da comunicação, na área do aprendizado e também da interação social, sendo variável de pessoa para pessoa. Dentre as características que se enquadram dentro destes transtornos, podemos citar os déficits que prejudicam no funcionamento pessoal, social e de aprendizagem, também no que diz respeito ao controle das funções executivas.

Recentemente a Lei Berenice Piana, Lei nº 12764/2012 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com TEA, visado o acesso a um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como o atendimento por profissionais que sejam capacitados a realizar atividades inclusivas.

Da mesma forma, ingressam no 1º ano do ensino fundamental diversas crianças advindas da educação infantil, que irão passar pelo mesmo processo de adaptação. Segundo Meirieu (2005)

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação um clube de desenvolvimento pessoal [...] A Escola propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar

a todos. Sem nenhuma reserva.

Por isso, analisar as trajetórias de escolarização da criança, neste trabalho a escolarização da criança com autismo se faz necessário a fim de compreender como a Escola está contribuindo para a aquisição de saberes e construção de aprendizagens.

### **3 | ASPECTOS METODOLOGICOS**

Como método utilizamos as observações no cotidiano da escola com crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental no período de março à abril de 2019. Foi utilizada entrevista semi estruturada com pais e entrevistas não estruturadas com professores. Entrevistamos 8 famílias, contemplando aqueles que os pais já apontavam ter o laudo no ato da matrícula ou que já estavam em investigação. Entrevistamos nove professores, destes cinco são professores titulares, dois professores de educação física, uma professora de artes e duas professoras volantes. As análises foram feitas a partir dos registros das observações e entrevistas utilizando-se os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que nos permitiram discursar sobre as intervenções e estratégias do professor do AEE em relação a garantia de práticas significativas de escolarização e adaptação, construindo assim suas trajetórias de aprendizagem.

Desta forma, a partir da análise do cotidiano escolar, esta pesquisa será fundamentada pela abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa participante de natureza exploratória que irá triangular diferentes procedimentos para coleta dos dados: entrevistas e diário de campo. Os diários de campo serão produzidos a partir do deambular (PAIS, 2003) na Escola.

Nossa problematização é: “como a trajetória escolar na Educação Infantil impacta no ingresso das crianças com TEA no Ensino Fundamental? Temos por objetivo conhecer as trajetórias vividas durante a etapa da Educação Infantil. Com este objetivo pretendemos também analisar como o professor do AEE contribui para a inclusão e adaptação nesta Etapa. Da perspectiva do afeto, adotamos Vygotsky (1984), pois os vínculos estabelecidos nas trajetórias de aprendizagem vão sendo construídos no cotidiano escolar, com o serviço do profissional do AEE, famílias e professores.

### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como resultados emergentes das entrevistas com os pais, ressalta-se que as concepções pedagógicas das escolas de Educação Infantil anterior muito tem relação com o ingresso no ensino fundamental, pois dependendo daquela prática, as crianças já estão mais acostumadas a interagir, brincar e se expressar. A partir das entrevistas com a família, foi possível perceber o desconhecimento da rotina escolar do ensino fundamental e a preocupação no bem-estar da criança em primeiro lugar, seguida do

desejo e expectativas quanto à aquisição da linguagem escrita. As famílias expressaram terem diversas formas de concepções sobre infância e entendimento sobre direitos dos filhos com NEES no ambiente escolar.

Por outro lado, os professores ressaltam a preocupação com questões comportamentais e despreparo para este trabalho, sendo necessário ao professor do AEE retomar a trajetória de cada criança na Educação Infantil – ou vindas do ambiente de casa para que o professor compreendesse que esta criança tem uma história e potências. Realizar a escuta sobre a trajetória da criança na Educação Infantil nos permitiu pensar no funcionamento da criança. Destacamos a participação de quatro famílias:

1) pai em que a escola sinalizava que havia “atrasos” no desenvolvimento da criança desde os dois anos de idade e ele pensava ser “da idade e por ele ser muito pequeno” e ao ir prestigiar a Mostra Cultural na Escola, vendo o mural de pinturas do alunos, percebeu o quanto a atividade do filho era diferente das outras mais (garatuja desordenada).

2) a fala de outra família de que a escola nunca apontou nada de diferente no comportamento, mas que ao trocar de professora no Jardim B, esta os chamou para conversar sobre a rotina em casa e colocando alguns comportamentos atípicos da criança. O aluno encontra-se em avaliação atualmente.

3) mãe que, embora os médicos diagnostiquem o Espectro Autista, ela pense ser somente uma fase, pois ele passou todos os anos da Educação Infantil sempre muito quieto, se “comportando” e sendo muito elogiado pelas professoras, “apenas não falava”.

4) uma mãe que coloca que na Educação Infantil o filho nunca foi aceito por ser muito frágil e “por não ter acesso as condições necessárias para um ensino de qualidade”, então ela ficava em casa com ele. Neste caso o diagnóstico confirmado foi de Distrofia Muscular de *Duchenne*, não tendo relação com o TEA, como sugerido pela Escola. Estas informações se fazem necessárias para organizar horários de adaptação e a aproximação e observação do professor sobre cada aluno.

Cabe a discussão de que o professor do AEE é o fio condutor da relação entre famílias e professores, ocasiona um diferencial na inclusão deste aluno.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os alunos que ingressaram na escola utilizando o processo de intervenção do professor do AEE tiveram uma adaptação mais satisfatória. Consideramos de extrema importância que o professor do AEE conheça conceitos e discussões sobre Infância e suas peculiaridades, pois entendemos que exerce o papel de mediador, responsável por motivar e organizar o processo de preparação das famílias para o novo cotidiano e rotina que a criança irá vivenciar, bem como retomar os direitos dos alunos de frequentar a escola, para além de um espaço de cuidados mas de aprendizagem.

Cabe destacar que percebemos uma queixa maior sobre os alunos que ingressam

na escola sem diagnóstico prévio, onde os professores apontam o sentimento de menor preparação. Ressaltamos que na Educação Infantil são apontadas questões sobre o desenvolvimento das crianças (deficientes ou não), sendo um espaço importante para a busca de outros atendimentos de estimulação e serviços de saúde.

Realizar o acolhimento das famílias, resgatar suas histórias de vida e informações pertinentes para a adaptação escolar são importantes para o processo de instrumentalização aos professores e se faz fundamental para o ingresso da criança neste novo espaço, em que ela vai assumir um novo papel. Organizar o ingresso e a adaptação se faz necessário na prática do professor do AEE, pois seu trabalho vai além dos atendimentos pontuais na Sala de Recursos e a criança recém-chegada na Escola tem sua história, vivências e muito o que contar.

Na atualidade se faz necessário garantir espaços de escuta e fala – tanto para os professores, quanto para as famílias.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ARANTES, V.A. **Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação**. São Paulo: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 02.12.2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 12.764/12: Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 04.08.19.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRIEU, Phillippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana: Teorias Métodos e Estudos de caso**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais. Edição Brasileira: Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Coord.). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à

educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 12 de outubro de 2019.

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

## LIBRAS E A EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 20/05/2020*

### **Alana Francine Freitas Xavier**

Universidade Federal de Jataí, Unidade  
Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso  
de Biomedicina  
Jataí – Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/1583021324741658>

### **Larissa Ingredy Tavares**

Faculdade Mineirense – FAMA, Centro de Ensino  
Superior Rezende e Potrich Mineiros – Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/3073927339359494>

### **Andreia de Cassia Silva Machado**

Secretária Municipal de Saúde  
Jataí – Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/1263382827317429>

### **Ludmila Grego Maia**

Universidade Federal de Jataí, Unidade  
Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso  
de Enfermagem  
Jataí – Goiás  
<https://orcid.org/000-0002-7771-8040>

### **Patrícia Leão da Silva Agostinho**

Universidade Federal de Jataí, Unidade  
Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso  
de Fisioterapia  
Jataí – Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/7081166644201303>

### **Yolanda Rufina Condorimay Tacsí**

Universidade Federal de Jataí, Unidade  
Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso  
de Enfermagem  
Jataí- Goiás  
<http://lattes.cnpq.br/3510200077622218>

### **Katarinne Lima Moraes**

Universidade Federal de Jataí, Unidade  
Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso  
de Enfermagem  
Jataí- Goiás  
<https://orcid.org/0000-0001-6169-0461>

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão da literatura sobre a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Educação Interprofissional (EIP) na área da Saúde. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada por meio da Plataforma Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A revisão da literatura demonstrou que ainda há barreiras na comunicação entre o deficiente auditivo e o profissional de saúde, assim como entre os profissionais de saúde. A falta na comunicação entre esses atores põe em risco a assistência prestada, podendo prejudicar o contato, o diagnóstico e o tratamento dos usuários.

## POUNDS AND INTERPROFESSIONAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This study aimed to conduct a literature review on the use of Brazilian Sign Language (LIBRAS) and Interprofessional Education (IPE) in the area of Health. It is an integrative review of the literature carried out through the Virtual Health Library Platform (VHL). The literature review showed that there are still barriers in communication between the hearing impaired and the health professional, as well as among health professionals. The lack of communication between these actors jeopardizes the assistance provided, and can hinder contact, diagnosis, and treatment of users.

**KEYWORDS:** Pounds. Interprofessionality. Cheers. Education

### 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil, segundo censo do IBGE 2010, existem cerca de 45 milhões de pessoas portadoras de deficiência. Destes 1,7 milhão de pessoas têm grande dificuldade de ouvir (PAGLIUCA, 2007).

Segundo decreto Nº 5.626, de dezembro de 2005, parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. De acordo com este decreto a língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser inserida nos cursos de licenciatura, nos cursos normais de nível superior, nas diferentes áreas de conhecimento podendo ser optativa em cursos de educação superior e na educação de profissionais, e outros (CARRIAS, 2012).

Já o art. 25, inciso IX garante direito a “atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e no inciso X – é garantido apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação” (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, para suprir as necessidades dos deficientes auditivos na área da saúde, é necessário a utilização da comunicação. Podendo esta ser pela escrita, leitura labial, com a presença de um profissional para tradução da língua brasileira para língua de sinais ou vice-versa, ou pela utilização da LIBRAS por profissionais na conversação direta com o deficiente auditivo (OLIVEIRA, 2012). Sendo de competência não só dos profissionais do SUS, mas de todo os profissionais da esfera da saúde, uma vez que esses profissionais poderão ter deficientes auditivos como pacientes.

Sendo assim, a comunicação em LIBRAS é ferramenta de fundamental importância

no atendimento em locais que promovem saúde. A falta ou falha na mesma impede o trabalho dos profissionais, dificultando assim um atendimento humanizado (OLIVEIRA, 2012).

## 2 | BASE TEÓRICA

No Brasil a língua predominante é o português, porém, esta não consegue alcançar todas as esferas do país devido à pluralidade de culturas existentes. Com base nisso, surgiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com a finalidade de atender a comunidade de surdos. Essa nova linguagem possui um sistema linguístico de natureza gesto-visual e com estrutura gramatical própria (LEVINO, 2013).

Em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei nº 10.436 que oficializa a Libras como uma forma legal de comunicação e expressão. O decreto 5.626 de 2005 regulamenta a lei anteriormente mencionada e estabelece a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de formação para magistérios e licenciaturas nas mais diversas áreas do conhecimento (LEVINO, 2013).

Na área da saúde, a principal forma de estabelecer vínculos entre o profissional e o paciente/familiares é por meio da comunicação, e se tratando de pacientes com surdez, essa comunicação tem sido dificultada. Por isso, se faz necessário a qualificação do profissional da saúde na aprendizagem de libras (RAMOS, 2017).

A dificuldade de comunicação e interpretação entre os profissionais da Saúde para pacientes surdos corrobora para uma má qualidade da assistência médica oferecida (LEVINO, 2013). Vale ressaltar a necessidade do Estado em oferecer medidas para esta qualificação do profissional da saúde e que seja de uma boa qualidade objetivando sempre melhorar a relação profissional – paciente (BRASIL, 2005).

Aliado à qualificação do profissional da saúde no atendimento a comunidade surda, se faz necessário também a implantação de uma Educação Interprofissional (EIP) (COSTA, 2016).

A EIP, tem se mostrado como a principal ferramenta na formação de profissionais aptos para o trabalho em equipe e, principalmente na área da saúde essa demanda vem se tornando cada vez mais necessária (BATISTA, 2012).

Prévios trabalhos demonstraram resultados positivos da inserção da EIP sobre a formação dos profissionais da área da saúde. Neste sentido, na educação superior, tem sido implantada práticas de políticas indutoras como o PET- Saúde, o qual visa trazer a EIP para mais perto dos futuros profissionais da saúde enquanto discentes (BATISTA, 2012).

A prática de EIP também se mostra como uma novidade para os docentes, pois, estes necessitam sair da organização disciplinar que sempre regeu os ensinamentos e abrir-se para uma nova forma de ensinar e pensar, baseado na interprofissionalidade do ensinar

e aprender (BATISTA, 2012).

### 3 | OBJETIVOS

Este trabalho tem por finalidade realizar uma revisão da literatura sobre a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Educação Interprofissional (EIP) na área da Saúde.

### 4 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada por meio da Plataforma Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), com os descritores “LIBRAS e SAÚDE” e “INTERPROFISSIONALIDADE”, nos últimos 10 anos. Foram incluídos os trabalhos completos que apresentassem os descritores propostos e excluídos os que apresentassem as seguintes características: relacionados a atividades físicas, causas da deficiência auditiva, formação de intérpretes de Libras, dentre outras.

### 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO/RELATO DE EXPERIÊNCIA

Inicialmente foram encontrados cerca de 40 trabalhos, que sobre o tema proposto, destes, apenas sete foram excluídos, pois não atendiam ao tema. A principal população alcançada nas pesquisas tratava-se dos enfermeiros, demonstrando a necessidade de capacitação dos demais profissionais da área da Saúde, frente a esses obstáculos. A literatura nos mostra em vários momentos a aplicação de LIBRAS na área da Saúde.

Embora fossem encontrados alguns trabalhos sobre o tema proposto, ainda se faz necessário, a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema e as suas consequências benéficas para a educação e a prática na relação profissional da saúde – paciente. Não ficando apenas a cargo dos enfermeiros o conhecimento acerca da Língua Brasileira de Sinais. (PEDUZZI et al., 2012).

Pesquisas técnicas-científicas devem ser mais trabalhadas a fim de consolidarem termos e consensos que norteiam a EIP, sendo este um tema pouco difundido e muitas das vezes não compreendida pelos profissionais da área da saúde (PEDUZZI, NORMAN, et al, 2012).

Em relação a Libras, este requer uma capacitação tanto por parte dos discentes e docentes da graduação como em cursos específicos de Libras (*strictu senso e lato sensu*), para assim ser capaz de oferecer um atendimento humanizado e eficaz a todos os pacientes, principalmente aqueles que necessitam de uma atenção especializada (SILVIA E PACHÚ, 2016).

## 6 | CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que ainda há barreiras na comunicação entre o deficiente auditivo e o profissional de saúde, a falta na comunicação entre esses atores põe em risco a assistência prestada, podendo prejudicar o contato, o diagnóstico e o tratamento, além de gerar desconforto para ambas as partes. Faz-se necessário que os profissionais de saúde adquiram conhecimento em LIBRAS, por meio de disciplinas específicas na grade curricular da graduação e programas de educação continuada nos serviços de saúde a fim de estreitar os vínculos com os deficientes auditivos (DANTAS, 2014).

Em concordância com a literatura apresentada, está o fato de que a dificuldade na comunicação entre o indivíduo surdo e a comunidade ouvinte é cultural e social, pois há evidências que não temos uma sociedade adequada e preparada para atender a este grupo de pessoas. Resultando na baixa procura por meio dos deficientes auditivos a atendimentos médicos (LEVINO, 2013).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Ministério da Justiça, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Ministério da Justiça, 2005. Disponível em: < [http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs\\_academico/decreto\\_5626\\_libras.pdf](http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/decreto_5626_libras.pdf). > Acesso em 19 set 2019.

CARRIAS, M.I.R.; Andrade, E.G.S.; **A Importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Enfermagem**; 2012.

COSTA, M. V. A educação interprofissional no contexto brasileiro: algumas reflexões. **Revista Interface**. 20(56). p. 197-8. Pau dos Ferros, RN 2016.

DANTAS, T. R. A.; GOMES, T. M.; COSTA, T. F.; et al. Comunicação entre a equipe de enfermagem e pessoas com deficiência auditiva. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2014. mar/abr; v. 22(2) p. 169-74. Rio de Janeiro, 2014.

LEVINO, D.A.; SOUZA, E.B.; CARDOSO, P.C. et al. Libras na Graduação Médica: o Despertar para uma nova língua. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 37 (2) : 291-297; Palmas, TO. 2013

OLIVEIRA Y.C.A., Costa G.M.C.; Coura A.S.; Cartaxo R.O.; et al. A língua brasileira de sinais na formação dos profissionais de Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia no estado da Paraíba, Brasil. **Rev Comunicação Saúde Educação**. v.16(43); p. 995-1008. 2012.

PAGLIUCA, L.M.; Fiúza, N.L.G; Rebouças, C.B.A. Aspectos da comunicação da enfermeira com deficientes auditivas. *Rev. Esc Enferm USP*; v. 41(3); p. 411-8, 2007

PEDUZZI, M.; NORMAN, I.J.; GERMANI, A.C.C.G.; et al. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista Escola de Enfermagem – USP**. v. 47(4). p. 977-83. São Paulo – SP. 2012.

RAMOS, T.S.; ALMEIDA, M.A.P.T.; A Importância do ensino de Libras: Relevância para Profissionais de Saúde. **Id on Line Rev. Psic.** v.10, n. 33. Janeiro. 2017

SILVIA, L.K.M.; PACHÚ C.O.; A Importância da Libras na Formação dos Profissionais de Saúde. II **Congresso Internacional de Educação Inclusiva.** Campina Grande, PB. 2016

## A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA DE ENSINO REGULAR EM FORTALEZA-CE: PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 13.05.2020*

**Francisca Camila Araújo da Silva**

Faculdade Cearense - FaC

Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/7320784681925349>

**Antonia Kátia Soares Maciel**

Universidade Federal do Ceará- UFC

Fortaleza- CE

<http://lattes.cnpq.br/5622655599760906>

**RESUMO:** O presente artigo objetivou investigar as práticas pedagógicas de professores em relação à inclusão de alunos com Síndrome de Down em uma escola de ensino regular, tendo em vista que a inclusão de alunos com deficiência vem se difundindo na escola regular através de políticas públicas e trazendo muitas mudanças a essas instituições. Portanto, destaca-se aqui a importância do professor e suas práticas pedagógicas para que a inclusão do aluno com Síndrome de Down seja efetivada. Este estudo tem abordagem qualitativa, se caracteriza como exploratória. Participaram desta pesquisa 2 professores de sala comum, respondendo a uma entrevista, e foi

observada uma turma de ensino fundamental I, na qual havia um aluno com Síndrome de Down. Utilizamos como registro áudios e fotografias. Verificamos que a inclusão, não apenas de crianças com Síndrome de Down, mas de todas as crianças com deficiência ainda é algo que diverge a prática pedagógica dos educadores em relação a aceitação deste público e que a prática docente deve buscar atualização e mudança. Neste sentido, reflete-se sobre as necessidades formativas dos professores investigados e a todo o corpo docente da escola pesquisada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, Aluno com Síndrome de Down, Prática docente.

THE INCLUSION OF A STUDENT WITH  
DOWN SYNDROME IN A REGULAR  
EDUCATION SCHOOL IN FORTALEZA-CE:  
TEACHING PRACTICES IN THE SCHOOL  
INCLUSION PROCESS

**ABSTRACT:** The present article aimed to investigate the pedagogical practices of teachers in relation to the inclusion of students with Down Syndrome in a regular school, considering that the inclusion of students with disabilities has been spreading in the regular

school through public policies bringing many changes to these institutions. Therefore, the importance of the teacher and his pedagogical practices are highlighted here so that the inclusion of the student with Down Syndrome is effective. This study has a qualitative approach, is characterized as exploratory. Two common room teachers participated in this research, responding to an interview, and a fundamental I class was observed, in which there was a student with Down Syndrome. We used audios and photographs as records. We found that the inclusion, not only of children with Down Syndrome, but of all children with disabilities is still something that diverges the pedagogical practice of educators in relation to the acceptance of people with disabilities and that the teaching methods must be updated and changed. In this sense, it reflects on the training needs of the investigated teachers and the entire teaching staff of the observed school.

**KEYWORDS:** Inclusion, Student with Down Syndrome, Teaching practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência sempre existiram dentro do contexto social, porém eram excluídas e consideradas incapazes de fazer parte das atividades sociais. A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que defende o direito de todos os indivíduos a participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade em que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos demais (FREIRE, 2008).

Para Silva (2002) a educação especial passou por diversas alterações na busca de uma educação de qualidade para todos os indivíduos. Partindo desse pressuposto, a política educacional, com o intuito de criar melhorias na inclusão das pessoas com deficiência, nas escolas comuns cria possibilidades de quebra no paradigma da educação com leis, decretos e discussões voltadas para a inclusão de todos os alunos de acordo com suas particularidades.

De acordo com Fortes (2005) é através de instituições de ensino regular que as atitudes discriminatórias devem ser combatidas, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, que é a base da construção da sociedade inclusiva e conseqüentemente obtenção de uma educação de fato para todos.

A escolha desse tema se deu pela experiência de trabalho com uma criança que tem Síndrome de Down em uma escola particular de ensino regular com proposta inclusiva em Fortaleza-CE tornando-se temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido em 2018. Assim, surgiram algumas dúvidas e questionamentos a respeito deste tema, tais como: qual o papel do professor dentro desse contexto inclusivo? Que estratégias pedagógicas os docentes desenvolvem em sala de aula na proposta inclusiva de alunos com Síndrome de Down? Que saberes docentes são necessários para que a inclusão de um aluno com Síndrome de Down seja concretizada?

Para a área acadêmica, este trabalho trará importantes observações para que os profissionais de educação possam refletir sobre a sua prática pedagógica tornando-a mais inclusiva. E trará algumas reflexões a respeito dos métodos e atividades propostas pelo professor para que haja uma inclusão efetiva de crianças com Síndrome de Down na escola regular.

De forma a responder aos questionamentos, temos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas de professores em relação à inclusão de alunos com Síndrome de Down. Para alcançar esse, objetivo foram elaborados dois objetivos específicos, a saber: verificar que estratégias pedagógicas os docentes desenvolvem em sala de aula na proposta inclusiva de alunos com Síndrome de Down e verificar os saberes docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

## 2 | METODOLOGIA

Nossa pesquisa pode ser apontada como científica, pois de acordo com Leite (2008) a pesquisa científica é a que usa o método científico ou tem por objetivo desvendar ou buscar, através dos métodos e das técnicas específicas as soluções para os problemas do conhecimento em geral. O autor também diz que pesquisa científica é um método para elaborar atividades científicas:

Segundo um conceito clássico, pesquisa científica é uma atividade ou um meio para elaborar atividades científicas, partindo do conhecimento empírico, observação dos fenômenos ou fatos em geral, seja de qual natureza forem, naturais, socioeconômicos ou culturais (LEITE, 2008, p. 43).

A partir das afirmações de Leite (2008), pode-se constatar que toda pesquisa é científica, pois busca a solução de um problema. Assim, para que seja considerada científica é necessário que seja utilizada métodos e técnicas científicas.

Quanto à abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois:

Possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto. A investigação realizada sob este prisma, não peca por desconsiderar as causas e interrelações sutis que possam permear-se entre a análise e as conclusões, considerações essas que podem distorcer verdades entre o meio e o fim. (LEITE, 2008, p.100).

Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

A pesquisa qualitativa trabalha com a relatividade dos fatos. É uma pesquisa que considera o contexto e as variáveis envolvidas no fenômeno estudado. Seus resultados são flexíveis e embasados pela reflexão.

Nossa pesquisa se configura também como exploratória, pois como o próprio nome sugere – explora algo. Para Gil (2002) a pesquisa elabora hipóteses, assim vejamos:

Estas pesquisas tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p.42).

A pesquisa exploratória visa trazer mais proximidade com determinado assunto, busca o aprofundamento no conhecimento de algo. Tal pesquisa procura desvendar algumas hipóteses e assim conseguir uma visão mais ampla a respeito do tema pesquisado. Destaca-se ainda que este estudo se caracteriza como estudo de caso que, segundo Vergara (2000) é o circunscrito a uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país e tem caráter de profundidade e detalhamento, em nosso caso, a inclusão de um aluno com Síndrome de Down em uma escola de ensino regular.

Para isso, Gil (2002) afirma que o estudo de caso é:

[...]uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biométricas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. (Gil, 2002, p. 53).

O estudo de caso permite o aprofundamento detalhado sobre o tema estudado, permitindo assim que tenhamos uma melhor compreensão dos fenômenos individualmente. Através do estudo de caso conseguimos analisar os fatos de acordo com a realidade específica de cada caso.

A partir destas considerações metodológicas, elaborou-se uma entrevista semiestruturada, contendo questionamentos a respeito da compreensão dos professores a respeito da inclusão do aluno com Síndrome de Down dentro da escola regular. Participaram desta pesquisa, dois professores que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública regular de Fortaleza-CE.

### **3 | DESENVOLVIMENTO**

#### **A Educação é um direito de todos: A inclusão de alunos com Síndrome de Down**

De acordo com Freire (2008), a inclusão é um movimento social, político e educacional que defende o direito de todos os indivíduos participarem de forma responsável e consciente na sociedade da qual fazem parte e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia uns dos outros. Referindo-se ao contexto educacional, a inclusão propõe que todos os alunos tenham o direito de desenvolver suas potencialidades através de uma educação de qualidade pautada na singularidade e necessidade de cada um.

Neste sentido, detemo-nos a falar especialmente sobre os direitos relacionados ao

processo inclusivo da criança com Síndrome de Down na escola regular. O direito da criança com Síndrome de Down de ser e pertencer à sociedade e à comunidade escolar de ensino regular ainda é um paradigma que traz consigo muitas mudanças no âmbito educacional. Mudanças essas que implicam não apenas a estrutura, como a forma de pensar e agir de toda a comunidade escolar e a ação educativa do professor.

### **A escola regular na perspectiva inclusiva e práticas docentes**

Para Mantoan (2003), a partir do momento em que a escola regular abre suas portas para receber alunos com deficiência, ela precisa se adequar em todos os aspectos. É necessário adaptar seu projeto político-pedagógico, sua estrutura física, sua forma de avaliação, assim como a forma de atuação de todos os sujeitos participantes da comunidade escolar.

A prática do professor deve ser pautada no pensamento crítico, sabendo que cada uma de suas ações deve visar à inclusão e ao respeito entre todos, reconhecendo as diferenças e valorizando as habilidades de cada um. Para Freire (1996, p. 38), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...)”, ou seja, essa prática deve ser pautada na flexibilidade exigida em cada situação, de acordo com a necessidade de cada um. Um fazer consciente em cada uma de suas ações.

No Conselho Nacional de Educação (CNE) também há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26 apud MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 30).

A partir de então, os professores da rede regular de ensino enfrentam desafios, pois devem se adaptar e adequar suas práticas docentes a esse novo público de educandos. E essa ação deve ser direcionada a preparar as crianças para o convívio com as diferenças.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o desenvolvimentos de nossa pesquisa, realizamos o estudo de caso, no qual fomos observar como funciona atualmente o processo inclusivo dentro da escola regular. Assim, entrevistamos dois professores, cujos nomes descritos aqui são fictícios, no intuito de analisar suas perspectivas e pensamento a esse respeito.

A professora Sandra é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e especialista em Psicopedagogia. Possui 50 anos de idade e 20 anos de experiência de prática docente.

Participou também o professor Herbster, formado em Pedagogia pela Faculdade

Ateneu e especialista em Gestão Ambiental. Ele tem 42 anos de Idade e 16 anos de experiência na área educacional.

Questionamos aos entrevistados sobre o que eles compreendiam por inclusão escolar e as respostas foram as seguintes:

**Professora Sandra:** “Inclusão é quando a criança com deficiência está na escola regular, mas é envolvido em atividades voltadas para o desenvolvimento dela em todos os aspectos”.

**Professor Herbster:** “Inclusão é dar condições para que as crianças que antes eram excluídas agora tenham plenas condições de aprendizagem como as demais crianças”.

Percebe-se na resposta dos dois professores que eles estão de acordo com o que diz a literatura a respeito da inclusão, pois eles entendem que todas as crianças devem aprender juntas. E não apenas estarem dentro da escola regular, mas também receber todo o apoio que for preciso para atender suas necessidades educacionais.

Para Freire (2008), incluir é dar condições para que todos os indivíduos participem de forma ativa da sociedade em que fazem parte. Aceitar e respeitar todos naquilo que os diferencia.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o princípio da inclusão dentro do contexto educacional é que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas diferenças. E as crianças com deficiência devem receber qualquer apoio que seja necessário para que sua educação seja efetivada.

Partindo desse pressuposto questionamos aos entrevistados sobre as dificuldades que eles encontram relacionadas à inclusão no contexto escolar:

**Professora Sandra:** “A falta de tempo para se dedicar a criança com deficiência”.

**Professor Herbster:** “A falta de preparação para lidar com essas crianças com deficiência”.

Agora, pode-se apontar no discurso de ambos os professores uma certa divergência relacionada ao que diz a literatura e aos documentos voltados para a inclusão, pois a Declaração de Salamanca (1994) afirma que as escolas inclusivas devem disponibilizar qualquer apoio extra que seja preciso. Então, quando a professora relata que não tem tempo suficiente para dar uma atenção maior a criança com deficiência devido a demanda do restante da sala. Esta criança deveria ser acompanhada por um profissional de apoio que pudesse lhe auxiliar na realização das atividades.

Miranda (2012) afirma que, por meio de sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada a diversidade do alunado. No Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes.

Os docentes foram questionados sobre o que eles pensavam a respeito da inclusão do aluno com deficiência na escola regular e as respostas foram as seguintes:

**Professora Sandra:** “Acho uma ótima medida, pois proporciona as crianças com

necessidades especiais direitos iguais as demais crianças”.

**Professor Herbster:** “Acho uma medida interessante, porém os professores necessitam de uma formação, um suporte”.

Nota-se que na fala da professora Sandra, a mesma aprova essa medida que trás as crianças com deficiência pra dentro da escola regular. Já na fala do professor Herster, notamos certa insatisfação, pois se sente despreparado para lidar com essa realidade.

Para Mantoan (2003), a dificuldade de alguns alunos não é apenas deles, mas em grande parte é resultado da forma como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida.

Em relação às dificuldades que encontram na inclusão de um aluno com Síndrome de Down, as respostas foram:

**Professora Sandra:** “A resistência da criança em relação a receber ajuda de algumas outras crianças e falta de tempo pra dar uma atenção maior na realização das atividade que ela não possui autonomia pra fazer”.

**Professor Herbster:** “Lidar com problemas comportamentais, dar um maior suporte na realização das atividades. Falta de preparação de como lidar com determinadas situações”.

Observa-se que a prática docente da professora Sandra busca preparar seus alunos para sociedade onde o respeito prevaleça e seja contraria a toda forma de discriminação. Em contra partida, o professor Herbster demonstra despreparo em lidar com situações relacionadas aos alunos com deficiência. Não possui uma ação pautada no pensamento crítico. De acordo com Freire (1996) a prática docente deve estar pautada no pensamento crítico, que o fazer deve estar diretamente ligado ao pensar, tendo em vista que cada uma de suas ações deve culminar em ações inclusivas.

Na compreensão sobre as dificuldades ou necessidades dos alunos com relação a esta condição humana, as respostas foram:

**Professora Sandra:** “A Dificuldade de compreensão do conteúdo escolar. Não tem autonomia para realizar as atividades sozinhas”.

**Professor Herbster:** “Não realiza atividades escolares com autonomia, tem dificuldade na aquisição da leitura, escrita e no desenvolvimento da linguagem”.

Constata-se que a fala dos dois professores condizem com a literatura em relação as dificuldades encontradas em crianças com Síndrome de Down.

Cesarin (2007) afirma que pessoas com Síndrome de Down apresentam uma desordem na sequência cronológica em seu desenvolvimento. Portanto, seu desenvolvimento, além de ser mais lento, acontece de forma diferente. Ao nascer, geralmente elas apresentam hipotonia muscular e isso contribui para o atraso no desenvolvimento motor e de outras áreas de atuação.

Porém, também notamos em alguns momentos a falta de preparo dos docentes ao tratar de como lidar com essas dificuldades e peculiaridades dos alunos com Síndrome

de Down. Despreparo em não saber lidar com situações cotidianas ou adaptar atividades de acordo com as peculiaridades dessas crianças.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de políticas públicas, a inclusão tem sido difundida dentro das instituições de ensino. Têm sido vistas muitas mudanças a esse respeito e uma delas é a presença dos alunos com deficiência dentro da escola de ensino regular. Porém, essa medida não é suficiente para que a inclusão educacional seja efetiva. É necessária uma reestruturação nos sistemas de ensino, em seus projetos político-pedagógicos e, principalmente, na prática docente.

Assim como os demais, as crianças com Síndrome de Down possuem suas características individuais, nas quais é necessário conhecê-las para, então, saber como lidar, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Isso envolve todo o corpo docente e a prática pedagógica deve ser consciente de seus objetivos.

Ao relembrarmos o objetivo de nossa pesquisa – investigar as práticas pedagógicas em relação à inclusão de alunos com Síndrome de Down – a qual se realizou a partir da aplicação de uma entrevista a dois professores regentes e observação ao âmbito escolar, constatou-se uma divergência de atitudes entre os docentes, pois um tem um olhar positivo e busca adaptar-se às medidas inclusivas, buscando o conhecimento para que possa atender não só as necessidades do aluno com Síndrome de Down, mas também atender a diversidade de seu alunado; e o outro tem uma atitude de resistência nessa busca de adaptação, não procurando se atualizar, para então aprimorar e modificar sua prática docente.

Percebe-se que sua falta de conhecimento sobre as características e necessidades a respeito de crianças com Síndrome de Down torna menores suas possibilidades de criar estratégias de ensino e inclusão dessas crianças.

Portanto, alcançamos o objetivo da pesquisa, considerando que a revisão da literatura escolhida trouxe o conhecimento sobre a Síndrome de Down e suas características, bem como sobre as políticas públicas que buscam incluir esses alunos dentro da rede regular de ensino e sobre o que dizem essas políticas em relação à prática docente voltada a incluir alunos com Síndrome de Down e literaturas específicas que abordam a inclusão escolar.

Consideramos que, além de todo o aparato oferecido pelas políticas e ainda que as escolas ofereçam os subsídios para que a inclusão seja real, a prática docente está entre os fatores mais importantes para que todas as diferenças entre as crianças sejam respeitadas em todos os aspectos.

Analisamos como tem se dado essa prática docente, que na verdade diverge entre

os profissionais, no sentido de aceitação e compromisso em pôr em prática a dedicação necessária para que as políticas inclusivas sejam contempladas e a inclusão não apenas de crianças com Síndrome Down, mas de todas as crianças com deficiência, possa se concretizar a contento.

Supomos que essa dificuldade de adaptação dos docentes ao receberem alunos com deficiência, a ausência de formação continuada ou fortalecimento de formações já existentes, com foco na elaboração de estratégias inclusivas, devem ser solucionadas, tendo em vista buscar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Através da formação continuada, é possível entender e perceber esses alunos e despertar uma atitude mais positiva relacionada à inclusão. Portanto, os professores devem adotar uma postura de pesquisador, pois a ação docente deve estar em constante mudança, para então atender as necessidades de seu alunado.

## REFERÊNCIAS

CASARIN, S. Síndrome de Down: Caminhos da vida. 2007. 291f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

GIL, A. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, F. Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações e livros. 2ª ed. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

MANTOAN, M. Inclusão escola: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, T. GALVÃO FILHO, T. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, N; DESSEN, M. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. Interação em Psicologia, v. 6, jul./dez, p. 167-176, 2002.

VERGARA, C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3ª ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

## O PAINEL SENSORIAL COMO UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 12/05/2020*

**Francisca Helen Veloso Euzébio**

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina-PI

LINK

**Ana Caroline Marques de Araújo**

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina-PI

<https://www.cnpq.br/cvlattesweb/>

[PKG\\_MENU.menu?f\\_](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=1C8574AEA67D860B0DC2041FA8E15C67#)

[cod=1C8574AEA67D860B0DC2041FA8E15C67#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=1C8574AEA67D860B0DC2041FA8E15C67#)

**Renata Gomes Monteiro**

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – PI

<http://lattes.cnpq.br/9850579590107968>

**RESUMO:** A partir do convívio das pesquisadoras com alunos na sala de recursos de uma escola pública em Teresina-PI, surgiu a necessidade de buscar estratégias para auxiliar os mesmos em suas dificuldades de aprendizagem. Por isso, buscou-se informações a respeito do “painel sensorial” através desta pesquisa, de cunho bibliográfico. Este trabalho busca analisar o funcionamento de um painel sensorial e sua relação com o processo de

aprendizagem dos alunos público-alvo das salas de recursos. Como objetivos específicos, intentou-se: compreender o painel sensorial em todos os seus aspectos; verificar como o painel sensorial pode auxiliar no desenvolvimento global dos estudantes; verificar, por meio de apanhado na literatura, como o painel sensorial tem sido utilizado nas escolas com os alunos público-alvo da educação especial. Fez-se uma pesquisa bibliográfica de 2 (duas) monografias que descrevem a construção de painéis e atividades sensoriais destinados ao público-alvo da educação especial. Além disso, buscou-se leituras que discorressem a respeito dos fatores que envolvem um painel sensorial. Diante das análises feitas, constatou-se os resultados positivos que este instrumento traz aos alunos das salas de recursos, garantindo seu desenvolvimento tanto no aspecto cognitivo quanto no social. Percebeu-se ainda, que, por mais que existam painéis adaptados para crianças de diferentes faixas etárias e que apresentam diversificadas demandas educativas, há a necessidade de se ampliar e reforçar o uso desse instrumento nos espaços voltados para a educação especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Painel Sensorial. Educação Especial. Dificuldade de aprendizagem. Sala de Recursos

## THE SENSORY PANEL AS A PEDAGOGICAL INSTRUMENT FOR THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION

**ABSTRACT:** Starting from the interaction of the researchers with students in the resource room of a public school in Teresina-PI, the need to look for strategies to help those students in their learning difficulties has come out. For this reason, through this research, which has a bibliographic characteristic, we sought information regarding the “sensory panel” were sought. This work seeks to analyze the functioning of a sensory panel and its relationship with the learning process of students who are the target audience of resource rooms. As specific objectives, we intended: to understand the sensory panel in all its aspects; to verify how the sensory panel can assist the global development of students; to verify, using a collection of literary works, how the sensory panel has been used in schools with students who are the target audience of special education. A bibliographic search was made from 2 (two) monographs that describe the construction of panels and sensory activities focused on the target audience of special education. In addition, readings were sought to discuss about the factors that involve a sensory panel. In view of the analyzes carried out, the positive results that this instrument brings to the students of the resource rooms were verified, guaranteeing their development both in the cognitive and social aspects. It was also noticed that, even though there are panels adapted for children of different age groups and that present diverse educational demands, there is a need to expand and reinforce the use of this instrument in room dedicated to special education.

**KEYWORDS:** Sensory Panel. Special education. Learning difficulties. Resource Room

### 1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem envolve fatores intrínsecos e extrínsecos aos seres humanos. Sabe-se que os problemas de aprendizagem podem decorrer de algum transtorno ou de algum aspecto social que esteja dificultando a atenção e concentração do aluno. Além disso, deve-se ressaltar que cada pessoa tem sua singularidade e habilidades mais desenvolvidas que outras; o que leva a concluir, que, dentre as várias formas de aprendizagem, cada sujeito tem mais facilidade em uma ou mais formas específicas.

Tendo em vista a necessidade de compreender a forma como cada aluno aprende, as pesquisadoras, preocuparam-se em entender como os sentidos e as sensações estariam presentes no processo de aprendizagem dos estudantes atendidos nas salas de recursos das escolas públicas. Para isso, buscou-se informações a respeito do que seria um “painel sensorial” com a intenção de responder à pergunta: De que forma o painel sensorial serve como um recurso pedagógico para a aprendizagem de alunos das salas de recursos?

Desenvolvendo atividades em uma sala de recursos de uma escola pública em Teresina-PI, foi possível ter acesso e conhecimento a respeito de várias demandas que envolvem as dificuldade de aprendizagem. Na sala de recursos em que as referidas

autoras se estabeleceram existem a demanda de autismo, dislexia, TOD (Transtorno Opositor Desafiador) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade), além de crianças que não possuem laudo e estão em um ano escolar avançado e sem o domínio da leitura e nem da escrita esperado para a idade.

Para desenvolver a ideia da construção de um painel sensorial é preciso analisar as demandas e identificar que tipo de painel seria mais eficaz para lidar com as deficiências pedagógicas apresentadas pelos alunos. O painel sensorial é formado por um conjunto de materiais acoplados em um fundo (geralmente de madeira), onde as crianças têm livre acesso para manipular e fazer suas descobertas. Dentre os materiais que podem compor um painel sensorial deve-se pensar em objetos que atinjam os sistemas sensoriais, que são: tátil, visual, gustativo, auditivo, vestibular, proprioceptivo e olfativo (MOMO; SILVESTRE; GRACIANI, 2012 apud FERREIRA, 2017, p. 12).

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a eficiência de um painel sensorial e sua relação com o processo de aprendizagem dos alunos públicos-alvo das salas de recursos. Como objetivos específicos, intentou-se: compreender o painel sensorial em todos os seus aspectos; verificar como o painel sensorial pode auxiliar no desenvolvimento global dos estudantes que fazem uso dele; verificar, por meio de apanhado na literatura, como o painel sensorial tem sido utilizado como ferramenta de aprendizado com os alunos da educação especial.

Tal estudo é relevante devido à necessidade e urgência em auxiliar os alunos que frequentam a sala de recursos e que estão em atraso escolar devido a algum transtorno ou deficiência, pois é sabido que inseridos apenas numa sala de aula regular reduzem as possibilidades de atingirem níveis maiores e melhores de aprendizagem e desenvolvimento.

Para atingir os objetivos citados, fez-se uma pesquisa bibliográfica de 2 (duas) monografias que descrevem a construção de painéis e atividades sensoriais destinados ao público-alvo da educação especial. Além disso, buscamos leituras que discorressem a respeito dos fatores que envolvem o painel: os sistemas sensoriais, o método Montessori, a psicomotricidade e sua relação com a aprendizagem.

Foi necessário ter um maior enfoque em assuntos que abordam e interferem na construção e utilização do painel sensorial, visto que ao que parece, não há muitos escritos sistematizados e divulgados sobre tal tema, o que nos faz pensar que há um desconhecimento por parte da maioria dos professores e outros profissionais da educação em relação ao uso do painel sensorial como recurso pedagógico eficaz. Contudo, foi perceptível a compreensão da importância deste instrumento como forma de estimulação motora e cognitiva, evidenciando-se como um recurso que traz vários benefícios à aprendizagem tanto de alunos típicos quanto dos que apresentam algum atraso escolar.

## 2 | METODOLOGIA

Para este estudo, realizamos uma pesquisa tipo bibliográfica. De acordo com Gil (2010, p. 29-31), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Em vista disso, recorreremos aos estudos clássicos de Montessori para entender melhor a respeito da Pedagogia Científica e do “método Montessori”.

A pesquisa é oriunda de uma análise documental sobre o tema, com base na consulta em obras de cunho científico. Os documentos analisados foram 2 (duas) monografias, a saber: Chamaremos de “Obra 1” a monografia intitulada “A contribuição do estudante de pedagogia na construção de painéis sensoriais, da autora Kely Fernanda Leite Ferreira; e denominaremos de “Obra 2” a monografia intitulada “O ensino de Arte Sensorial/Relacional – uma abordagem no AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Escola Estadual Mestre Zeca Amâncio, da autora Marisa Santos Nepomuceno.

Além disso, foram de extrema relevância para na construção do estudo, conhecimentos evidenciados pelos seguintes autores: Montessori (1965); Borghi & Pantano (2010), Brandão & Martín (2012) e Sanchez, Martinez & Peñalver (2003).

## 3 | DESENVOLVIMENTO

Não há, pelo apanhado que realizamos, no campo educacional, uma vasta literatura específica sobre painéis sensoriais se compararmos com outros temas (por exemplo: Autismo e TDAH) estudados por pesquisadores da educação. Contudo, alguns estudiosos destacam a importância das experiências, dos sentidos e das sensações no processo de aprendizagem, como Maria Montessori (1870-1952), que constatou que as dificuldades no desenvolvimento de crianças com deficiência não era meramente um problema clínico, mas sim pedagógico, e a partir daí, desenvolveu um método que busca afetar tais crianças de forma a evidenciar suas singularidades e a elevar seus padrões de aprendizagens.

Durante a construção dos seus estudos, Montessori (1965, p. 26) entendeu que “não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia.” Dessa forma, o adulto deve intervir o mínimo possível no momento em que a criança estiver em seu processo de descoberta e aprendizagem.

Tal ideia ficou famosa mundialmente, e no Brasil existem várias escolas que a têm como base na sua filosofia educacional. E ainda corroborando com os princípios supracitados, Brandão & Martín (2012, p. 198), afirmam que o método Montessori:

[...]considera a aprendizagem como um processo natural, que se desenvolve através

da interação com o ambiente. As atividades Montessori envolvem a decomposição das tarefas, a provisão de materiais para manipular e o uso de deixas externas, adequando as tarefas às capacidades do indivíduo, diminuindo desse modo a probabilidade de erro e frustração.”

O painel sensorial adequa-se ao método, pois através da interação com os materiais dispostos no painel a criança desperta para um campo amplo de conhecimentos, e conseqüentemente, para a aprendizagem. Nesse contexto, o recurso pedagógico mencionado encaixa-se como ferramenta, que auxilia na prática do professor e contribui para o desenvolvimento da criança. Quanto antes a criança tiver acesso e liberdade para manipular diferentes materiais, mais sua cognição se desenvolverá. Segundo Ferreira (2017, p. 13), “estes estímulos desde cedo, recebem o nome de estimulação precoce e tem como finalidade desenvolver seu intelecto, a parte física, emocional, afetiva e cognitiva.”.

A estimulação precoce é necessária, principalmente, para as crianças que nasceram com alguma disfunção neurológica e que, por conta disso, não possuem o desenvolvimento típico. Estas são as crianças públicos-alvo da educação especial e que são atendidas nas salas de recurso. É preciso estimular o uso dos sentidos e sensações com a finalidade de minimizar os danos e atrasos no desenvolvimento, pois este atraso também afetará seu desempenho escolar e sua aprendizagem.

Montessori (1965, p. 101) reforça a importância de aperfeiçoar os sentidos ainda criança, ao relatar que “a educação sensorial torna-se mais difícil na pessoa adulta, como seria a de um adulto que quisesse aprender a tocar piano. É, pois, indispensável iniciar a educação dos sentidos no período de formação se quisermos, em seguida, aperfeiçoar esses sentidos e torná-los úteis e aptos a todas as modalidades de cultura.”

Sabe-se que muitos adultos e crianças maiores não obtiveram essa estimulação no tempo devido, por isso é preciso buscar e adaptar estratégias para eles no sentido de promover um desenvolvimento de habilidades em que estes apresentem defasagens. Uma das estratégias que podem ser adaptadas é o painel sensorial, no qual existe a possibilidade deste se decompor em atividades diversas e com objetivos variados, buscando-se atingir a necessidade de cada indivíduo. Um dos sistemas sensoriais mais comumente explorados no painel sensorial é o tato, visto que a criança manuseia a maioria dos materiais e objetos através do toque desenvolvendo, assim, a coordenação motora.

Além disso, as habilidades motoras são de extrema importância para o desenvolvimento da cognição, conforme relatam Borghi & Pantano (2010, p. 9) ao destacar que “para a inserção social e desempenho escolar satisfatório deve-se considerar as habilidades cognitivas e cerebrais que envolvem o processo de aprendizagem e nesse ponto destacam-se aqui as habilidades motoras.” Tais habilidades são desenvolvidas através de exercícios motores que envolvem as coordenações motora global e fina, o esquema corporal, a lateralidade, a estrutura temporo-espacial, o ritmo, o equilíbrio, o controle muscular, a força e a velocidade. (BORGHI & PANTANO, 2010, p. 13).

Todas estas habilidades são desenvolvidas no painel sensorial ocorrem através da interação entre a criança e o ambiente, por meio dos sistemas sensoriais. Conforme a repetição dos exercícios, o cérebro aprende os movimentos e aprende também a aprender; desenvolvendo, dessa maneira, a cognição da criança. Estes exercícios podem ser realizados livremente pela criança, mas também podem ser intencionais e direcionados pelo adulto.

Portanto, é certo que as habilidades motoras são anteriores a outras habilidades como a escrita e o cálculo matemático. Aprende-se primeiro a recortar e depois a escrever; aprende-se primeiro o que é direita e esquerda, e depois a matemática. O painel sensorial é uma alternativa lúdica e eficaz, quase que imperceptível, mas que pode trazer grandes benefícios futuros, se realizado da forma adequada à necessidade da criança. O método Montessori é o que mais se encaixa a estas ideias, e por isso, pode oferecer um excelente suporte teórico para a construção deste instrumento.

Tendo em vista que algumas crianças públicos-alvo da educação especial podem possuir atrasos tanto nas habilidades motoras, quanto na cognição, na socialização, entre outros aspectos, no tópico abaixo serão analisadas duas monografias que descrevem a criação e utilização do painel sensorial como instrumento de aprendizagem e de correção destes atrasos.

#### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ambas as monografias analisadas nesse trabalho são resultado de pesquisas de campo em uma instituição educacional, e têm caráter descritivo. A obra 1 é resultado de uma pesquisa realizada no Núcleo de Apoio Integrado ao Atendimento Educacional Especializado “Elizabeth Guedes Chinali”, localizado no município de Lins-SP. Tem enfoque nas pessoas com deficiência e destaca a importância da estimulação destas através do painel sensorial. A obra 2 é resultado de uma pesquisa realizada na Escola Estadual Mestre Zeca Amâncio, localizada no município de Itabira-MG. Tem enfoque na inserção das artes visuais no AEE, através de atividades sensoriais.

Na obra 1, a autora realizou, inicialmente, uma reunião com a equipe multidisciplinar do Núcleo, e buscando um instrumento lúdico, decidiram-se pela construção de painéis sensoriais. Na obra 2, a pesquisadora já foi ao local de pesquisa com a intenção de utilizar atividades sensoriais no AEE, e para isso, inicialmente realizou um apanhado histórico de alguns projetos e trabalhos de artistas que utilizaram a arte como instrumento para incluir pessoas com deficiências; portanto, as metodologias destes projetos foram utilizadas como parâmetro para a criação das atividades sensoriais.

Para a coleta de dados e a definição da estrutura dos painéis de acordo com as necessidades dos alunos, a pesquisadora da obra 1 conversou com os profissionais da área, os quais elencaram os objetivos e apresentaram sugestões. Para a construção dos

painéis, buscou-se parcerias com voluntários e patrocinadores, tanto para a montagem quanto para a doação dos materiais. E assim, foram montados 6 painéis: diversão no parque; faz de conta; a fazenda; castelo de heróis; concerto musical; e biblioteca dos desafios. Em contradição à obra 2, os alunos não participaram da construção dos painéis.

Anteriormente à construção dos objetos sensoriais, a pesquisadora da obra 2, com o auxílio de um professor da escola, colocou em prática o projeto “Ver para Aprender”, em que os alunos da sala de recursos deveriam elaborar uma intervenção urbana, onde o público pudesse perceber uma crítica sobre os problemas da modernidade. O objetivo da realização desse projeto era introduzir o tema de arte sensorial que seria abordado na sala. Para a construção dos materiais, houve um grande interesse e os próprios alunos da sala de recursos e produziram os dois objetos: o tapete sensorial e a bolsa de gel.

Como resultados da experiência, a pesquisadora da obra 1 relata que além das habilidades motoras, o painel também desperta e trabalha a sensibilidade para o reconhecimento e identificação de sons, e ressalta que este instrumento está intimamente ligado ao funcionamento dos sistemas sensoriais, que são essenciais para a aprendizagem. Além disso, levanta a importância do lúdico ao afirmar que “de forma lúdica e contextualizada, poderão trazer aos alunos uma forma eficiente e participativa de aprender conhecimentos básicos para melhor compreensão de tarefas que exijam raciocínio lógico, compreensão, percepção e discriminação visual e auditiva” (FERREIRA, 2017, p. 32) Não houve relato da utilização dos painéis com as crianças.

Contudo, pesquisadora da obra 2, relatou excelentes resultados da experiência dos estudantes com os painéis, pois a partir da confecção dos objetos, as crianças tiveram mudança significativa de comportamento, demonstraram uma evolução no grau de interação, uma vez que queriam utilizar os objetos em grupo. Além disso, foi notória que a assiduidade dos alunos na sala de recursos melhorou significativamente, pois os mesmos não queriam perder as atividades que eram realizadas com os painéis.

Diante dos relatos acima, vale ressaltar que as pesquisadoras desse trabalho despertaram interesse para construir um painel sensorial da sala de recursos da escola em que estão desenvolvendo atividades. Para tal intento, já se obteve muita informação sobre este instrumento, sua eficácia e validade para a aprendizagem. Percebeu-se que, ainda que mais incomum e difícil, existem painéis adaptados para crianças maiores e outros que podem ter um objetivo de alfabetizar, que é maior demanda encontrada na sala de recursos citada.

Para que pudéssemos decidir pela construção do painel sensorial, inicialmente, foi preciso entender a importância da ludicidade como recurso de desenvolvimento de certas dificuldades de aprendizagem e comportamento, já que, quando o aluno está lidando com algo que gosta e sente prazer, o professor pode observar o comportamento espontâneo da criança em um ambiente sem pressão. (SANCHEZ, MARTINEZ & PEÑALVER, 2003). Em vista disso, durante os dias na escola, houve diálogo com os alunos a fim de descobrir

materiais e brinquedos de suas preferências, com a finalidade de construir um painel com objetos nos quais as crianças têm mais afinidade.

Além disso, foi preciso conhecer também a realidade em que vivem as crianças, pois não faz sentido criar qualquer que seja o instrumento de ensino-aprendizagem que esteja descontextualizado com a vivência do aluno, visto que as crianças não despertariam a emoção e a motivação, que são fundamentais para o interesse pela atividade e para a formação de conexões neurais, que levarão à aprendizagem (BORGHI & PANTANO, 2010, p. 10).

Tendo conhecimento do perfil dos alunos, da importância da ludicidade, do método Montessori e do funcionamento do painel sensorial, já é possível então, partir para a construção do mesmo. Os materiais solicitados já foram recebidos e estão disponíveis para uso; portanto, o painel será construído por meio de um projeto de intervenção e com o apoio da escola.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, há pouco conhecimento do painel sensorial pelos educadores, e conseqüentemente, pouca literatura escrita a seu respeito. Entretanto, existem escolas em todo o país que adotam o método Montessori, e assim, utilizam os sistemas sensoriais e a liberdade da criança para aprender através da exploração dos objetos.

Certamente, há a necessidade de novas pesquisas neste campo, bem como diálogos no meio educacional, visto que é uma alternativa possível e eficaz. Ademais, foi muito gratificante pesquisar sobre o tema, e pudemos perceber, através das obras analisadas, a importância deste instrumento e perceber que um painel sensorial só será eficaz, se adequado às necessidades dos alunos. Tendo em vista tudo o que foi pesquisado e as observações feitas, percebeu-se que o painel sensorial da sala de recursos em que as pesquisadoras estão lotadas deve ser adaptado para crianças maiores e deve ter foco na alfabetização, visto que é a demanda mais urgente encontrada.

Podemos dizer, portanto, que os objetivos deste estudo foram contemplados, pois, a partir da análise bibliográfica, foi possível constatar a relação entre o painel sensorial e a aprendizagem, ao verificar os resultados positivos que as experiências trouxeram em ambas as obras. Ao ter acesso a fotos, materiais necessários e passos para a construção, contemplamos o funcionamento do painel em seus aspectos relacionados à aprendizagem escolar.

Por meio dos resultados obtidos nas pesquisas analisadas, percebemos que o painel realmente auxilia no desenvolvimento global dos alunos, e vemos isso claramente na obra 2, uma vez que o recurso auxiliou aos estudantes inclusive no que diz respeito à socialização.

O painel sensorial, pelo que podemos perceber pelo número pífio de estudos sobre esse tema, parece ser um instrumento quase inutilizado nas escolas. Contudo, nas escolas analisadas, estes geralmente estão lotados nas salas de recursos e trazem grandes benefícios à aprendizagem dos alunos. A pesquisa obteve êxito e as hipóteses iniciais a respeito do painel sensorial, foram, em sua maioria, acertadas.

## REFERÊNCIAS

BORGHI, Teresa & PANTANO, Telma. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências**. São José dos Campos (SP). Pulso Editorial, 2010.

BRANDÃO, Daniela Filipa Soares; MARTÍN, José Ignacio. **Método de Montessori aplicado à demência – uma revisão de literatura**. Revista Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2012 jun;33(2):197-204.

FERREIRA, Kely Fernanda Leite. **A contribuição do estudante de pedagogia na construção de painéis sensoriais**. Lins (SP), 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Editora: Flamboyant, 1965. Traduzido por Aury Azélio Brunet.

NEPOMUCENO, Marisa Santos. **O ensino de Arte Sensorial/Relacional – uma abordagem no AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Escola Estadual Mestre Zeca Amâncio**. Itabira (MG), 2013.

SANCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil – uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## POLÍTICAS INCLUSIVAS E COMPENSATÓRIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

*Data de aceite: 03/08/2020*

**Diana Gurgel Pegorini**  
Instituto Federal do Paraná, Brasil

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar e avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) como política inclusiva e compensatória governamental da Educação Básica. Para tanto será avaliado a eficácia dos programas desenvolvidos no Instituto Federal do Paraná no período de 2014 a 2016, buscando analisar a relação entre os objetivos e os instrumentos explícitos dos programas com os seus resultados efetivos e a partir disso avaliar se as metas propostas nos programas foram alcançadas. As principais conclusões do estudo realizado são que os programas de assistência ao estudante são eficazes na medida em que cumprem as metas propostas de distribuições de bolsas-auxílios aos alunos em número determinado previamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação de Políticas; Políticas Educacionais; Educação Básica.

INCLUSIVE AND COMPENSATORY  
POLICIES FOR BASIC EDUCATION:  
NATIONAL STUDENT ASSISTANCE  
PROGRAM AT THE FEDERAL INSTITUTE OF  
PARANÁ

**ABSTRACT:** The aim of this article is to present and evaluate the National Student Assistance Program (PNAES) of the Federal Institute of Paraná (IFPR) as an inclusive and compensatory government policy for Basic Education. To this end, the effectiveness of the programs developed at the Federal Institute of Paraná from 2014 to 2016 will be evaluated, seeking to analyze the relationship between the objectives and the explicit instruments of the programs with their effective results and, from there, assess whether or not the goals proposed in the programs have been achieved. The main conclusions of the study carried out are that the student assistance programs are effective insofar as they fulfill the proposed goals of distributing scholarships to students in a previously determined number.

**KEYWORDS:** Policy Evaluation; Educational Policies; Basic education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é políticas inclusivas e compensatórias da educação básica: programa nacional de assistência estudantil do Instituto Federal do Paraná. O objetivo geral deste trabalho é apresentar e avaliar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Instituto Federal do Paraná como política inclusiva e compensatória governamental da Educação Básica.

Os objetivos específicos são avaliar a eficácia dos programas desenvolvidos no Instituto Federal do Paraná no período de 2014 a 2016, buscando analisar a relação entre os objetivos e os instrumentos explícitos dos programas com os seus resultados efetivos; e avaliar se as metas propostas nos programas foram alcançadas.

Como o PNAES também é oferecido em todas as universidades e institutos federais do país, avaliar a sua implementação e funcionamento no IFPR possibilita conhecer, por extensão, a realidade da efetivação desse programa em toda rede federal brasileira de ensino. Daí a relevância desta pesquisa.

O referencial teórico utilizado foi Crespo e Gurovitz (2002), Rocha (2008) e Cury (2005). Com relação à legislação governamental aqui é apresentado o Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2017a) e o Decreto nº 12.711/2012 (BRASIL, 2017b) referentes às políticas inclusivas e compensatórias voltadas para a educação básica.

## 2 | METODOLOGIA

O método utilizado foi o materialismo histórico. A metodologia escolhida foi a bibliográfica, utilizando a técnica da análise documental. A fonte de coletas de dados foram os relatórios gerados dos programas de assistência ao estudante e os editais dos processos seletivos realizados para selecionar os beneficiários do programa. Os documentos, tanto os relatórios como os editais, foram disponibilizados e analisados na forma digital.

Foi realizado também um estudo de caso qualitativo descritivo para apresentar as políticas educativas governamentais da educação básica no que concerne às políticas inclusivas e compensatórias para a educação básica em uma única unidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O universo pesquisado foi constituído dos alunos beneficiários do PNAES regularmente matriculados nos cursos técnicos de formação em nível médio regulares do IFPR que é constituído de 19 (dezenove) Campi e 5 (cinco) Campi Avançados, espalhados pelo Estado do Paraná, na modalidade integrada ou subsequente.

São eles alunos dos cursos integrados que estudam no período diurno e estão na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos. Moram com as suas famílias, e em função da idade e das aulas no contraturno, ainda não conseguem trabalhar. Já os alunos dos

cursos técnicos subsequentes frequentam a escola no período da noite. Esse grupo é constituído exclusivamente de adultos, a partir de 18 (dezoito) anos, solteiros ou com famílias já constituídas. Trabalham durante o dia e encontram grande dificuldade em chegar à escola no início das aulas em função da distância que precisam percorrer do trabalho à escola. Há os desempregados persistentes, que por serem alunos regulares, conseguem fazer estágio remunerado, garantindo uma pequena renda para a família.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As políticas inclusivas e compensatórias têm por objetivos incluir e compensar as pessoas menos favorecidas. Elas se justificam e se amparam nas enormes desigualdades sociais existentes e perpetuadas na nossa sociedade.

Mas quem são as pessoas menos favorecidas? São pessoas e/ou população pobre que segundo a abordagem referente à pobreza relativa refere-se à situação “[...] em que o indivíduo, quando comparado a outros, tem menos de algum atributo desejado, seja renda, sejam condições favoráveis de emprego ou poder” (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 4). Em seu cálculo leva-se em conta a renda média de toda uma população.

Rocha (2008) considera a abordagem da pobreza relativa mais adequada para identificar bolsões de pobreza em países mais desenvolvidos, mas também considera apropriado usá-lo no Brasil por uma série de fatores: o primeiro é que a economia brasileira é fortemente monetizada; segundo porque o país dispõe de dados estatísticos suficientes e confiáveis para se obter a renda mínima necessária ao atendimento das necessidades do indivíduo e das famílias; e terceiro identificando-se a renda mínima é possível também identificar indivíduo, família e/ou população que não consegue alcançá-la.

Assim é a abordagem da pobreza relativa que é a utilizada para a concessão dos auxílios aos estudantes. A renda da família precisará ser igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* para que o aluno tenha direito a se inscrever no programa. O mesmo decreto destina nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio 50% (cinquenta por cento) das suas vagas aos estudantes com a mesma renda familiar de acordo com o Decreto nº 12.711/2012 (BRASIL, 2017b).

Para garantir a permanência dos alunos e assegurar a conclusão do curso, reduzindo a evasão e a retenção escolar, foi criado o PNAES (BRASIL, 2017a, p. 1), cujos objetivos são:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As ações do PNAES serão desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil,

alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

No IFPR, nos cursos técnicos de nível médio, o PNAES efetiva-se por meio do Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE) com a “[...] concessão de recursos financeiros para o auxílio ao custeio de despesas relativas à alimentação, transporte e moradia do estudante devidamente matriculado nos cursos regulares dos Campi do Instituto Federal do Paraná, em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...]” (IFPR, 2017d, p. 1).

É importante destacar que o PNAES e os demais programas apresentados vigentes atualmente no IFPR estão inseridos nas políticas sociais de cunho compensatório para um público bastante focalizado. Para Cury (2005, p. 3) “focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado”.

Tipo de Auxílio	Nº de auxílios concedidos 2014	Nº de auxílios concedidos 2015	Nº de auxílios concedidos 2016	Valores dos auxílios 2014 a 2016*
Alimentação	1.600	1.600	2.700	R\$ 125,00
Transporte Municipal	800	800	1.350	R\$ 100,00
Transporte Intermunicipal	700	700	750	R\$ 150,00
Moradia	110	110	90	R\$ 220,00**

Tabela 1 - Auxílios concedidos pelo IFPR – Brasil - 2014 a 2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IFPR (2017a), IFPR (2017b) e IFPR (2017c).

\* Valores pagos em 10 parcelas ao longo do ano, de fevereiro a novembro.

\*\* Exceto se o valor do aluguel fosse menor. Para esses casos o auxílio seria igual ao valor do aluguel.

## 4 | CONCLUSÕES

Com os dados obtidos concluiu-se que os programas de assistência ao estudante são eficazes na medida em que cumprem as metas e os objetivos propostos de distribuições de bolsas-auxílios aos alunos. Em função disso é possível afirmar que os programas são exitosos. Infelizmente não é possível atender a todos os alunos que necessitariam de auxílio. Os alunos selecionados são, portanto, os mais pobres dentre os pobres.

Os editais são amplamente divulgados e o processo seletivo é bastante transparente. É feito um controle e acompanhamento dos alunos beneficiários para verificar a frequência dos mesmos, que não deve ser inferior a 75% (setenta e cinco por cento).

Apartir disso sugere-se o acompanhamento mais sistemático dos alunos beneficiários

com relação ao seu desempenho escolar produzindo inclusive relatórios para verificar a evolução desse item. Assim obter-se-ia dados para serem confrontados com os objetivos do PNAES.

Também seria recomendado que os alunos egressos fossem acompanhados, especialmente os alunos que durante o curso não tinham outra renda, em função de desemprego, para verificar se os programas de assistência estudantil contribuíram para a promoção da inclusão social deles pela educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso 08 mar. 2017a.

BRASIL. Decreto nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso 08 mar. 2017b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.124 [cited 2017-03-08], pp.11-32. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 mar. 2017.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. *A pobreza como um fenômeno multidimensional*. *RAE eletrônica*, vol.1, nº 2, jul-dez/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03>>. Acesso em 08 mar.2017.

IFPR. Edital nº 002/2014 - PROENS/IFPR. Disponível em <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/Edital\\_PACE\\_002.2014.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/Edital_PACE_002.2014.pdf)>. Acesso 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Edital nº 001/2015 - PROENS/IFPR. Disponível em <[http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital\\_-001-2015.pdf](http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Edital_-001-2015.pdf)>. Acesso 08 mar. 2017b.

\_\_\_\_\_. *Quadro demonstrativo de auxílios*. Disponível em <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Anexo-I-Quadro-Demonstrativo-de-Aux%C3%ADlios1.pdf>>. Acesso 08 mar. 2017c.

\_\_\_\_\_. *Assistência Estudantil*. Disponível em <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudante/>>. Acesso 08 mar. 2017d.

## A IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO PARA PESSOAS SURDAS: ESPAÇO DE INTERAÇÃO E VISIBILIDADE DA CULTURA SURDA

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 07/05/2020*

### **Marcia Pereira de Sousa**

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: [marciasousa@alu.uern.br](mailto:marciasousa@alu.uern.br)

Mossoró – RN

<http://lattes.cnpq.br/4550175380064992>

### **Normandia de Farias Mesquita Medeiros**

Professora Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: [fariasnorma@hotmail.com](mailto:fariasnorma@hotmail.com)

Mossoró – RN

<http://lattes.cnpq.br/1586489584139405>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo demonstrar a importância da implantação do Núcleo de Atendimento Educacional de Surdos – NAES em uma escola estadual localizada no município de Assu - RN. As reflexões realizadas apresentam como questão norteadora a necessidade de fomentar ações para o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais

- Libras e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pelos alunos surdos, levando em conta o processo de inclusão (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010), as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas (BOTELHO, 2010), e a valorização da língua, cultura e identidade surda (GESSER, 2009). Como metodologia de pesquisa, adotou-se a abordagem exploratória, de caráter qualitativo, e, para fundamentar as discussões, fez-se uso da revisão bibliográfica e análise da legislação pertinente. Os resultados apontam para a necessidade de organização de um espaço de educação bilíngue (STUMPF; QUADROS, 2009) para propiciar o aprendizado da Libras, e da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, e reforçam o quanto esta medida é relevante para a interação e valorização da cultura surda. O reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, bem como a compreensão de que estes apreendem o mundo de forma visual, justificam a implantação do núcleo de atendimento educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Surdos. Inclusão. Libras.

**ABSTRACT:** This work aims to reveal the importance of implementing the Center for Educational Assistance for the Deaf – NAES in

a state school located in the city of Assu - RN. The reflections made present as a guiding question the need to foment actions for the development of the Brazilian Sign Language - Libras and the Portuguese Language, in written form, by deaf students, taking into account the inclusion process (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010), the teaching and learning methodologies used (BOTELHO, 2010), and the enhancement of language, culture and deaf identity (GESSER, 2009). As the research methodology, it adopted an exploratory approach, of qualitative character and, to base the discussions, it used the bibliographic review and the analysis of the pertinent legislation. The results pointed to the need to organize a bilingual education space (STUMPF; QUADROS, 2009) for the purpose of learning Libras, and Portuguese as a second language, in the way of writing, and to change how relevant this measure is for an interaction and appreciation of deaf culture. The recognition of the linguistic and cultural specificities of deaf students, as well as the understanding that they understand the visual world, justify the implementation of the educational service center.

**KEYWORDS:** Deaf Education. Inclusion. Libras.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz reflexões a respeito da necessidade de implantação do Núcleo de Atendimento Educacional para o Surdo – NAES. A implantação do núcleo apresenta-se como uma proposta para atendimento educacional com foco nas especificidades e necessidades dos surdos residentes no município de Assu<sup>1</sup>, localizado no estado do Rio Grande do Norte - RN. Segundo o senso de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o RN possui 6,1% da população com surdez ou deficiência auditiva, assim, torna-se latente a necessidade de ações de incentivo a utilização e valorização da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O reconhecimento da cultura e identidade surda e a garantia de acesso à educação por parte desse segmento da sociedade são direitos que ainda precisam ser assegurados, portanto, convém que ações sejam implementadas, no propósito de favorecer o atendimento adequado desse fragmento social. Além disso, “[...] a colocação dos intérpretes de Língua de Sinais nas escolas inclusivas não é uma educação bilíngue. A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos” (STUMPF; QUADROS, 2009, p. 437).

Neste sentido, foi elaborada a Meta 4, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que assegura a:

---

1. Assú é um município localizado no estado do Rio Grande do Norte (RN) e distante aproximadamente 207 Km da capital do estado, Natal. De acordo com o IBGE, censo de 2010, o Município de Assú possui uma população de 53.245 habitantes, sendo 39.369 habitantes na cidade e 13.876 nas comunidades rurais do município. Em termos políticos-administrativos, a região se divide entre 9 municípios: Alto do Rodrigues, Assu, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Jucurutu, Pendências, Porto do Mangue e São Rafael.

[...] universalização, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2015, p. 69).

A escola *lócus* da pesquisa, localizada no município de Assu, tem 68 anos de existência, ao longo dos quais tem recebido vários alunos surdos. Para o acolhimento destes alunos, realizou ações de inclusão e adaptação do espaço escolar. Estas medidas demonstram o empenho da escola na efetivação da educação. Para tal, conta com três intérpretes de Libras contratadas<sup>2</sup> e um espaço para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A sala de recursos multifuncionais para AEE pertence à outra escola e funciona temporariamente em espaço cedido pela escola pesquisada<sup>3</sup>. Nesta sala, são realizadas atividades pedagógicas e disponibilizados alguns mecanismos de acessibilidade para o ensino de crianças e adolescentes matriculados nas escolas municipais e estaduais vinculadas a 11ª Diretoria Regional de Educação – DIREDE de Assu. Os atendimentos ao público alvo da educação especial<sup>4</sup> são realizados na escola objeto da pesquisa, em turno contrário ao da escolarização, por duas professoras de AEE, sendo que uma realiza os atendimentos no turno da manhã e a outra, no turno da tarde. No que tange ao atendimento dos alunos surdos, tem-se um Instrutor de Libras responsável por ensinar Libras e uma professora de Libras, responsável pelo ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Com a implantação do núcleo de atendimento aos alunos surdos, pretende-se disponibilizar uma equipe de profissionais capacitados para atender às suas especificidades. Além de implementar as ações de inclusão e valorização da Libras e dos sujeitos surdos internamente, almejar-se, com a efetivação da implantação do NAES, criar um espaço que gradativamente tornar-se-á referência para o atendimento de pessoas surdas residentes na região.

A legislação vigente garante o acesso e permanência dos sujeitos surdos no ambiente escolar, contudo, para efetivação do acesso à educação de forma igualitária, é preciso criar espaços de aprendizagem e interação entre surdos e ouvintes, entre professores e seus alunos surdos, como também possibilitar aos sujeitos surdos formas de participação social. Assim, a implementação do núcleo objetiva viabilizar a adequação de espaço próprio para atender os indivíduos surdos em sua especificidade linguística e cultural. Na seção seguinte, são destacados alguns apontamentos sobre os marcos históricos e

2. Houve apenas um concurso no estado do Rio Grande do Norte com vagas para professores Intérpretes de Libras até o momento. Esse concurso foi realizado no ano de 2015, sendo disponibilizadas oito vagas para o cargo de Professor Intérprete de Libras no município de Assu. Apenas duas profissionais foram aprovadas para o cargo, entretanto, o estado não as convocou ainda, mesmo existindo claramente esta necessidade.

3. Houve a aprovação de verbas para a implementação de uma sala de recursos multifuncionais para o AEE na escola estadual pesquisada, mas a efetivação dessa sala não ocorreu até o presente momento.

4. O público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dentre esse grupo estão os alunos surdos, que são o foco deste artigo.

normativos da educação de surdos.

## 2 | MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Grande parte dos direitos dos sujeitos surdos foi negligenciada por muitos anos, principalmente no tocante à educação. O direito à educação deve ser assegurado a todos, não apenas a alguns segmentos da sociedade. Porém sabe-se que nem sempre o acesso a esta garantia foi viabilizada aos surdos, e, mesmo quando ocorria, normalmente era realizado de forma inadequada.

A respeito da trajetória escolar dos sujeitos, constatou-se que as escolas não estavam preparadas para atendê-los, inclusive, algumas negavam a realização das suas matrículas, argumentando não possuírem profissionais qualificados para prestar o atendimento adequado. Entretanto, essa realidade está mudando, e o governo brasileiro tem aprovado algumas leis e documentos oficiais, com o intuito de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade a essa parcela da sociedade.

A Constituição Federal - CF de 1988, em seu artigo 205, preconiza que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, portanto, garante o direito de todos à educação. O artigo 206, da CF, garante a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, aos alunos com algum tipo de necessidade especial (art. 208), a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça o que foi definido na CF, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Destarte, conforme afirmado no ECA, os tutores/pais são os responsáveis pela efetivação da matrícula das suas crianças e adolescentes em estabelecimento de ensino.

Dentre os esforços de formulação de políticas públicas de caráter inclusivo, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), para acentuar a importância de se desenvolver uma integração institucional de acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Essa política objetivava a homogeneização dos alunos que conseguiam acompanhar o processo educativo, sem propor quaisquer alterações nas práticas educacionais empregadas nos sistemas educativos para os alunos surdos.

A principal finalidade da educação é o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua formação para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.294/96, está explícito que a educação é dever

do Estado e da família. O art. 59 dispõe que deve ser assegurado aos alunos “currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. O art. 37 complementa que devem ser garantidas ainda “[...] oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Portanto, a instituição escolar precisa realizar as adaptações necessárias para que os alunos tenham acesso ao conhecimento e para que também tenham suas especificidades respeitadas (CARNEIRO, 2010, p. 624).

Outro marco importante do movimento de inclusão foi a oficialização da Libras, que ocorreu em 2002, por meio da aprovação da Lei nº. 10.436, reconhecendo esta língua como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no Brasil. A oficialização da Libras como segunda língua brasileira representou para os sujeitos surdos uma conquista do direito à comunicação em sua língua natural. Como principais características, destaca-se que a Libras possui um sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015) assegura às pessoas com deficiência a existência de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de aprendizado, ao longo de toda a vida, de forma a garantir “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Além disso, determina que é dever do Estado, da família e da comunidade escolar assegurar o acesso à educação de qualidade à pessoa com deficiência, bem como determina aos sistemas educacionais o aprimoramento da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Percebe-se que a legislação brasileira e os documentos elaborados para a efetivação da educação de surdos representam conquistas significativas para a comunidade surda, mas parte destas garantias ainda são negligenciadas pela gestão pública. Assim, torna-se necessária a realização de ações e projetos que viabilizem a educação de qualidade e participação social dos sujeitos surdos. Pretende-se, com esta pesquisa, demonstrar a importância de implantar o Núcleo de Atendimento Educacional para o Surdos (NAES) em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Assu, como forma de viabilizar o atendimento educacional especializado para estudantes surdos da região, tal qual para o reconhecimento da cultura e da identidade surdas.

### **3 | METODOLOGIA**

A pesquisa realizada é caracterizada como exploratória e qualitativa, e teve como objetivo discutir a importância da implantação do Núcleo de Atendimento Educacional para Surdos (NAES) para os alunos e a comunidade surda. Minayo, Deslandes e Gomes

(2013, p. 17) afirmam que:

Muitas vezes também existem problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas. Nesse último caso, costumamos falar de pesquisa exploratória, na qual o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo.

A pesquisa qualitativa tem o propósito de analisar aspectos subjetivos do objeto de estudo, evidenciando particularidades que dificilmente poderiam ser mensuradas numericamente, como opiniões, comportamentos e ações (GIL, 1999).

Quanto aos meios, fez-se uso da revisão bibliográfica e análise da legislação brasileira voltada para a educação de surdos. Como procedimento técnico para levantamento de dados, realizou-se observação direta na escola. O *lócus* da pesquisa é uma escola da rede pública do município de Assu, no estado do Rio Grande do Norte, que possui alunos surdos matriculados no ensino médio. Atualmente a escola possui dois alunos surdos matriculados, um no 3º ano e uma aluna no 2º ano do ensino médio.

#### **4 | RECONHECIMENTO DA LIBRAS E A CULTURA SURDA**

A Libras é a primeira língua que o sujeito surdo precisa aprender; e essa aquisição deve acontecer, preferencialmente, de forma natural e em interação com outros sujeitos que utilizam a mesma língua. Sabe-se que grande parte das crianças surdas são descendes de pais ouvintes e não fluentes em língua de sinais. Para se comunicarem com os filhos, alguns pais procuram aprender Libras, enquanto outros apenas utilizam gestos para esse fim, o que não se constitui uma comunicação de fato.

Vale salientar que muitas crianças surdas só têm seu primeiro contato com a Libras no ambiente escolar, e essa interação pode ocorrer através de seus pares surdos sinalizadores e/ou adultos que utilizam a Libras para se comunicar com os alunos. Assim, as primeiras aquisições da língua como um processo educacional ocorrem nos espaços de interação escolar. Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 8) argumentam que:

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida.

Essa trajetória dos surdos no ambiente escolar perpassa por muitos momentos de incertezas e dificuldades. Não são todos os professores que se comprometem a adaptar suas aulas de forma que os alunos surdos também consigam acompanhar. Outro agravante é que muitos alunos matriculados na rede regular de ensino ainda se encontram sem intérpretes de Libras para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Caracterizando assim, mais um direito negligenciado e uma barreira ainda mais intransponível para os alunos surdos no processo educacional. Dessa forma, concorda-se com Botelho (2010, p. 54) quando este afirma que:

O que falta aos surdos é o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer um. Frequentemente, quando adquirem essa língua – a língua de sinais – raramente a compartilham com seus professores. E à exceção de poucos que a utilizam na educação de surdos, a maioria dos professores utiliza a comunicação verbal e o bimodalismo (uso de fala e de sinais, o que não constitui uma ou mais línguas).

Para o funcionamento do NAES, faz-se determinante a criação de espaço adequado, que possa proporcionar um ambiente de aprendizagem e interação. Além do espaço físico, é pertinente adquirir mobiliário e materiais didáticos para o ensino de surdos, e profissionais capacitados para a realização dos atendimentos. Os profissionais deverão realizar atendimentos preliminares com os surdos para compreender suas principais necessidades quanto à educação, e, a partir desse mapeamento, planejar os atendimentos.

Convém esclarecer que, nos atendimentos, torna-se essencial priorizar as atividades que facilitem a aprendizagem do português, na modalidade escrita, para os alunos surdos que tiverem dificuldade com essa língua. Para aqueles com pouca fluência na Libras, os atendimentos devem ser voltados para a aquisição desta língua, e, para os surdos que apresentam outras necessidades, serão articuladas ações que possibilitem a superação dessa dificuldade. Esses atendimentos especializados precisam ser realizados, respeitando a cidadania, a cultura e a língua, para a construção do conhecimento e visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem dos surdos.

Além dos atendimentos, o NAES poderá efetivar ações de conscientização sobre a educação de surdos, como a realização de palestras, minicursos e oficinas para o corpo docente das escolas localizadas em Assu, sobre as especificidades dos sujeitos surdos, adaptações didáticas e práticas educativas de inclusão destes no ambiente escolar. Com estas ações pode-se estabelecer uma relação de proximidade e diálogo com os professores e a gestão escolar, para que as barreiras educacionais, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas sejam superadas.

Dentre as principais atividades que poderão ser desenvolvidas no núcleo de atendimento, pode-se destacar: o desenvolvimento de habilidades, o ensino bilíngue, as atividades culturais e as formativas, e experiências com pesquisas.

#### **4.1 Desenvolvimento de habilidades**

A oferta do atendimento ao estudante surdo seguirá os propósitos práticos e teóricos da educação bilíngue de surdos, ou seja, o objetivo dos atendimentos realizados no núcleo é desenvolver a competência linguística em Libras e em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, bem como promover a aquisição da cultura surda e incentivar a participação na comunidade surda.

[...] Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com os nossos semelhantes, construimos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca – e é nesse sentido que a linguagem ocupa ‘um papel essencial na organização

A pesquisadora Gesser (2009) ressalta a importância da comunicação para as relações humanas e para a compreensão do mundo. Os surdos precisam adquirir a língua de sinais para que possam apreender o mundo de forma significativa e para que consigam construir sua própria identidade como sujeito surdo.

#### **4.2 Ensino bilíngue**

Na perspectiva do ensino bilíngue, o professor de Libras fica responsável pelo ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, e o instrutor de Libras fica na responsabilidade de realizar o ensino da Libras, em seus aspectos linguísticos e culturais. É indicado que o instrutor seja surdo, para que o aluno adquira elementos culturais e linguísticos a partir de um de seus pares. Assim, o ensino bilíngue buscará desenvolver o potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico dos alunos surdos.

#### **4.3 Atividades culturais**

A Libras será o ponto de partida de todas as ações, sendo que as atividades culturais do NAES terão por objetivo promover a cultura e a identidade dos estudantes surdos, de modo a possibilitar a visibilidade da segunda língua oficial do Brasil (Lei Federal nº 10.436/2002) e os aspectos sociais, culturais e de identidade interligados à Libras.

#### **4.4 Atividades formativas**

Serão garantidas ofertas de cursos de Libras nos três turnos da escola (matutino, vespertino e noturno). Os cursos terão as seguintes modalidades: básico, intermediário e avançado. Os alunos surdos poderão participar dos cursos, o que oportunizará maior tempo de inserção no aprendizado da língua de sinais e nos aspectos culturais, sociais e políticos que envolvem a comunidade surda.

#### **4.5 Experiências com pesquisas**

As pesquisas implementadas no NAES terão por intuito incluir os estudantes com surdez nas atividades escolares e sociais. Pretende-se que o aluno surdo adquira as experiências necessárias para desenvolver a autonomia em seus próprios estudos e nas pesquisas que intentar desenvolver ao longo de sua vida. De acordo com Bondía (2002, p. 24), “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer para pensar, pensar mais devagar, olhar mais devagar [...]”. Sendo assim, a implantação do NAES pode incentivar os estudantes surdos a desenvolver seu interesse em pesquisas nas diversas áreas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir que a implantação do NAES na escola pesquisada proporcionará um espaço de aprendizagem, interação e troca de experiências entre surdos e ouvintes, bem como pode proporcionar avanços no tocante à educação e participação social dos surdos residentes em Assu - RN.

Ressalta-se ainda, que a implantação do núcleo representa a valorização da cultura e identidade surdas, como também do sentimento de pertencimento à comunidade surda por parte das crianças, adolescentes e adultos que possuem surdez. Desta forma, o NAES pode incentivar a cidadania, autonomia, capacitação e protagonismo dos sujeitos surdos.

Nesse sentido, convém estabelecer parcerias, no empenho de possibilitar a oferta do serviço com melhor qualidade possível quanto aos profissionais, à estrutura do núcleo e às atividades pedagógicas. Espera-se que o NAES seja um marco para outras ações de visibilidade da cultura surda e desenvolvimento da Libras a ser implementadas no município de Assu-RN. Além disso, que possa servir de incentivo para a implantação em outros locais, nos quais não existam centros de referência para atendimentos dos surdos, contribuindo para a efetivação de uma educação, de fato, inclusiva.

A implantação do NAES no município de Assu – RN configura-se um passo importante em meio à realidade de incerteza e de direitos básicos deixados de lado pelo poder público. Sabe-se que ainda é preciso avançar no que se refere à garantia de acesso à educação aos indivíduos surdos, mas, gradativamente, com ações como estas, pode-se avançar em políticas educacionais de qualidade, que atendam às especificidades culturais e linguísticas dos surdos e que oportunizem ascensão social a esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade federal do Ceará – UFC, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 22 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n ° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília – DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 13 mar. 2019.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 24. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_atlas.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtm). Acesso em: 5 abr. 2019.

GESSER, Audrei. **Libras:** que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. (rev. atual.). Petrópolis: Vozes, 2013.

STUMPF, Marianne Rossj; QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos surdos IV.** Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

## REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E O ENSINO DE LIBRAS

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 24/06/2020*

### **Ana Claudia Tenor**

Doutora em Educação. Faculdade Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP Campus de Marília-SP. Mestre em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Botucatu-SP. <http://lattes.cnpq.br/8236272192033480>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi analisar as produções científicas a respeito da educação inclusiva do aluno surdo e o ensino de Língua Brasileira de Sinais. O método adotado foi revisão de literatura e os descritores utilizados foram: educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais. As bases consultadas foram Portal Periódico Capes, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Literatura Latino Americana e Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), plataforma de pesquisa EBSCO host e Google Scholar sobre o assunto de interesse publicado no período de 2003 a 2017. Foram encontrados 30 artigos nacionais e após a análise dos estudos foi feita a categorização

destes em seis eixos temáticos: políticas públicas de inclusão de alunos surdos; inclusão de aluno surdo com a presença de intérprete de língua de sinais; trajetória educacional dos surdos e os movimentos surdos; formação de professores em Libras e para atuar com aluno surdo; concepção clínica e socioantropológica da surdez; o ensino da língua de sinais para surdos nas escolas. As pesquisas apontaram que apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais para os indivíduos surdos ainda existem desafios para garantir uma educação bilíngue e um ensino de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Aluno Surdo. Língua Brasileira de Sinais

### REFLECTION ON THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS AND THE TEACHING OF LIBRAS

**ABSTRACT:** The objective of this study was to analyze scientific productions regarding inclusive education of the deaf student and the teaching of Brazilian Sign Language. The adopted method was literature review and the used descriptors were inclusive education and Brazilian Sign Language. The consulted databases were Capes Portal, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Latin American and Caribbean Literature in Health

Sciences (LILACS), EBSCO host research platform and Google Scholar on the subject of interest published in the period from 2003 to 2017. The researchers have found 30 national articles and carried out their studies analysis. The categorization of these studies were made into six thematic axes: public policies for the inclusion of deaf students; inclusion of deaf students with the presence of a sign language interpreter; educational trajectory of the deaf and the deaf movements; teacher training in Libras and work with deaf students; clinical and socio-anthropological conception of deafness and sign language teaching for the deaf in schools. Research has shown that, despite advances in public education policies for deaf individuals, there are still challenges to ensure bilingual education and quality education.

**KEYWORDS:** Inclusion. Deaf student. Brazilian Sign Language

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação de surdos é um tema polêmico desde seus primórdios. As comunidades surdas do Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para esses indivíduos.

Lacerda, Albres e Drago (2013) apontaram que os resultados de debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, resultaram na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), o que é importante para nortear o atendimento escolar do aluno surdo com atenção a aspectos de abordagem bilíngue.

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, sendo de natureza viso-motora e possuindo estrutura gramatical própria. Com a finalidade de garantir o direito das crianças surdas à aquisição da língua de sinais, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e reforça a necessidade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa.

Outro documento oficial que influencia as diretrizes políticas da educação e inclusão diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, contemplando, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno ao da escolarização regular. No entanto, esse documento tem recebido severas críticas por não aprofundar as ações relativas às especificidades de seu alunado-alvo. Tratando-se de alunos surdos, uma das discussões diz respeito ao fato de não contemplar as condições

linguísticas e culturais desses alunos.

Como se percebe as propostas de inclusão de alunos surdos no ensino regular têm sido criticadas por pesquisadores da área e apesar dos avanços na legislação e do reconhecimento da Libras como uma língua, ainda há obstáculos para implementação de uma educação inclusiva que garanta as necessidades linguísticas do aluno com surdez.

A pergunta norteadora do presente estudo consistiu em: Qual a contribuição da Libras para a inclusão do aluno surdo no ensino regular?

Diante dessas questões, o objetivo desta pesquisa foi analisar as produções científicas nacionais a respeito da educação inclusiva do aluno surdo e o ensino de Libras.

## **2 | METODOLOGIA**

Esse trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós- Graduação em Educação Especial e Inclusiva, intitulado “Contribuições da Libras para inclusão do aluno surdo”, elaborado por Tenor (2018). A metodologia adotada foi a revisão de literatura. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de artigos científicos, disponíveis nas bases de dados do Portal Periódico Capes, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Literatura Latino Americana e Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), plataforma de pesquisa EBSCO host e no Google Scholar sobre o assunto de interesse publicado no período de 2003 a 2017.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em Setembro de 2018 e os descritores utilizados foram: educação inclusiva e língua brasileira de sinais. Na primeira etapa foram identificados os periódicos nas bases de dados consultadas, autoria, título do artigo e ano de publicação. Os critérios de inclusão dos artigos foram: artigos completos publicados em periódicos nacionais; artigos que abordassem a temática do estudo, dentro da área educação inclusiva de surdo e Libras publicados nos últimos 14 anos. Foram selecionados neste estudo 30 artigos nacionais.

Na segunda etapa foi realizada a leitura dos resumos dos artigos, a metodologia adotada e as conclusões dos estudos. Após a análise das pesquisas encontradas estas foram categorizadas em seis eixos temáticos conforme o assunto abordado: 1) Políticas públicas de inclusão de alunos surdos; 2) Inclusão do aluno surdo com a presença de intérprete de língua de sinais; 3) Trajetória educacional dos surdos e os movimentos surdos; 4) Formação de professores em Libras e para atuar com aluno surdo; 5) Concepção clínica e socioantropológica da surdez; 6) O ensino da língua de sinais para alunos surdos nas escolas.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A seguir será apresentada a literatura encontrada e as discussões segundo a

classificação dos eixos temáticos.

Os artigos de Quadros (2003), Felipe (2006), Fernandes e Moreira (2009), Tenor et al. (2009), Lacerda Albres e Drago (2013), Lodi (2013), Fernandes e Moreira (2014), Streichen et al. (2017) apresentados no eixo temático I abordam a temática políticas públicas de inclusão de alunos surdos e denunciam algumas dificuldades especialmente no que diz respeito às necessidades linguísticas e educacionais desses alunos.

Quadros (2003) pontuou que o primeiro entrave diz respeito à questão da linguagem. A autora questionou como a escola vai garantir a aquisição da linguagem por meio da língua de sinais brasileira e salientou que é necessário pensar em quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum, como garantir o acesso aos conhecimentos escolares por meio da Libras, a alfabetização na língua escrita e o ensino de português com estratégias baseadas em segunda língua.

Ao discorrer sobre a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, os estudos advertiram que os mesmos não podem ser incluídos com alunos ouvintes nas salas regulares da maneira como vem ocorrendo na maioria das escolas públicas (FELIPE, 2006; FERNANDES; MOREIRA, 2009). Tenor et al. (2009) acrescentaram que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos no contexto educacional inclusivo ainda encontra obstáculos, faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da inclusão pela língua de sinais, que requer um grande investimento na formação de professores.

Outro aspecto discutido na literatura é que existe uma diferença significativa entre o que menciona a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005), no que diz respeito ao sentido da educação bilíngue para surdos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LODI, 2013).

Streichen et al. (2017) acrescentaram que a política do MEC preconiza que os alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes, porém as barreiras comunicativas encontradas por toda a comunidade escolar impede que o processo de ensino/aprendizagem, de fato, ocorra. Dessa forma Fernandes e Moreira (2014) consideraram que as classes e escolas bilíngues para surdos são necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção a real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros.

Dessa forma Fernandes e Moreira (2014) consideraram que as classes e escolas bilíngues para surdos são necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção a real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros.

No eixo 2 será discutido os artigos de Lacerda (2006; 2007), Dorziat e Araújo (2012), Oliveira (2012), Junior Zancanaro e Zancanaro (2016) que discorrem sobre o contexto da

inclusão de surdo com a presença do intérprete de língua de sinais.

Os estudos de Lacerda (2006; 2007) alertaram que a simples presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de providências para que esses alunos sejam atendidos adequadamente, tais como: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos a serem adotados, conhecimentos sobre a surdez e a língua de sinais, entre outros.

Dorzat e Araújo (2012) observaram a ausência de um planejamento prévio entre o professor e o Tradutor- Intérprete de Língua de Sinais (TILS), e a responsabilização apenas do TILS por eventuais progressos ou fracassos dos surdos. Face ao exposto, o estudo constatou a necessidade de inserir as políticas inclusivas em um projeto maior da escola, que envolva todos os profissionais, desde a gestão, a coordenação pedagógica, os professores e a equipe técnica multidisciplinar.

Oliveira (2012) observou por meio de entrevistas que as famílias dos alunos surdos reconhecem a importância do trabalho do intérprete de libras, no entanto destacam a necessidade de o governo investir mais em cursos na área da surdez e libras tanto para os professores quanto aos funcionários da escola e também para os alunos ouvintes e para os familiares dos surdos.

Junior Zancanaro e Zancanaro (2016) acrescentaram ainda que poderia ser proposto às escolas que possuem salas de aula inclusivas com alunos surdos, a implementação da Libras como disciplina curricular, da mesma forma que se tem a língua inglesa por exemplo, ampliando as possibilidades de comunicação e interação da pessoa surda, evitando prejuízos no processo de aquisição da linguagem.

No eixo 3 os estudos de Monteiro (2006), Thomas e Klein (2010), Campello e Rezende (2014), Piconi (2014), Beltrami e Moura (2015), Agnes et al (2016), Ribeiro e Silva (2017), discutem a trajetória educacional dos surdos e os movimentos surdos.

A história educacional dos surdos no Brasil vem sendo debatida por diversos pesquisadores da área. Piconi (2014) chamou a atenção para as questões linguísticas e culturais sobre o reconhecimento do surdo em contextos brasileiros. Essas questões estão no centro das iniciativas que visam expandir a participação de surdos e seu reconhecimento no contexto social.

De fato, a educação desses sujeitos sofreu um embasamento teórico muito forte ligado a um diagnóstico errado, declarando ser o surdo uma pessoa deficiente para a sociedade (BELTRAMI; MOURA, 2015).

Dessa forma, por muitos anos, os surdos não conseguiam alcançar suas metas e seus objetivos devido ao preconceito e a marginalização existente na sociedade, em relação à Língua de Sinais e à construção da Identidade e Cultura Surda Brasileira (MONTEIRO, 2006).

É notório que apesar da luta constante da Comunidade Surda pelo respeito e aceitação como grupo cultural distinto, ainda há uma dificuldade muito grande de desenvolvimento

da inclusão dos surdos com base no respeito a suas diferenças (AGNES, et al., 2016).

Nesse contexto, Ribeiro e Silva (2017) apontaram que as experiências dos surdos na escola têm sido caracterizadas por uma variedade de estratégias de ensino, marcada por fracasso e evasão escolar.

Face ao exposto, para que as políticas e práticas pedagógicas atendam às necessidades e anseios da comunidade surda, as mesmas precisam ser construídas pautadas por olhares sobre os surdos, constituindo outros modos de fazer essa educação, de ser professor de surdos e de ser surdo nas suas múltiplas possibilidades identitárias (THOMAS; KLEIN, 2010).

Como se percebe as questões linguísticas e culturais tem sido o foco das discussões. Nessa perspectiva, Campello e Rezende (2014) constataram a importância de lutarmos por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as Pessoas Surdas.

A seguir no eixo 4 as pesquisas de Misseno e Carvalho (2005), Gonçalves e Festa (2013), Conceição e Martins (2016) discutem a formação de professores em Libras e para atuar com aluno surdo.

As pesquisas têm apontado a importância do domínio da Língua de Sinais por professores da educação básica como um dos fatores que contribuem para a inclusão educacional das pessoas com surdez (MISSENO; CARVALHO, 2005). Nessa perspectiva, Gonçalves e Festa (2013) acrescentaram que as escolas além de inclusivas e garantir os recursos necessários ao aluno surdo, precisam também de professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Ao analisar os cursos de formação de professores dos anos iniciais, Conceição e Martins (2016) constataram que esses mantêm a lógica da educação inclusiva. As representações da surdez enquanto deficiência e da língua de sinais como instrumento influenciam as políticas formativas, tais como: carga-horária mínima para a disciplina de Libras e nenhum direcionamento para a alfabetização de crianças surdas. Tal perspectiva na opinião das autoras fomenta a proposta de educação de surdos baseada pelo atendimento educacional especializado (AEE) e não pela lógica de salas bilíngues, Libras/ Língua Portuguesa.

No eixo 5 os estudos de Gesser (2008), Nunes et al. (2015), Martins (2016), Carvalho e Martins (2016) debatem sobre a concepção clínica e socioantropológica da surdez.

A literatura apontou que as representações e os discursos no contexto da surdez baseados em modelos conceituais opostos (modelo clínico versus modelo socioantropológico) consiste em uma forma reducionista de se olhar o surdo e a surdez (GESSER, 2008).

Carvalho e Martins (2016) acrescentaram que na visão antropológica da surdez,

há uma constante luta dos movimentos surdos pela desvinculação da pessoa surda dos discursos da deficiência. Para as autoras esse processo não considera a surdez como uma condição de ineficiência corporal, mas como uma diferença linguística do surdo.

Nunes et al. (2015) analisaram as duas propostas educacionais (clínico- terapêutica e socioantropológica) e discutiram a educação inclusiva e a escola bilíngue. Os autores concluíram que as políticas públicas que valorizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto nos espaços escolares como nos demais espaços sociais seria um caminho para que o aluno surdo não tivesse acesso a Libras apenas na escola.

Nessa perspectiva Martins (2016) considerou que os surdos são marcados por uma experiência visual distinta da do ouvinte, e têm a necessidade de constituírem-se por meio de uma língua visual- gestual, a língua brasileira de sinais. A autora apontou que isso tem marcado a petição de uma educação bilíngue no Brasil: língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa.

A seguir no eixo 6 os estudos de Barboza (2011), Barboza et al. (2015), Macedo e Matsumoto (2015) discutem o ensino da língua de sinais para alunos surdos nas escolas.

A literatura destacou que para tornar possível a inclusão entre surdos e ouvinte, é necessário conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Barbosa (2011) destacou que a escola como espaço de democratização e de busca de conhecimento deveria dar importância ao ensino de Libras para os demais alunos e profissionais da comunidade escolar. Para o autor é preciso um trabalho conjunto para que todos tenham acesso à comunicação, principalmente os alunos surdos, que são a minoria. Dessa forma, é necessário discutir, nos espaços escolares, a importância de aprender a língua de sinais, tanto pelos alunos, quanto pelos professores e demais profissionais, para que a inclusão dos alunos surdos efetive-se integralmente.

No contexto educacional inclusivo, Barboza et al. (2015) consideraram que o educador com domínio da língua de sinais absorve a cultura surda, começa a ter uma comunicação eficaz para realizar uma verdadeira avaliação a respeito das capacidades/ habilidades desses alunos, trazendo-os para perto do seu convívio e de seus colegas de classe. Na opinião dos autores o professor bilíngue possui maior acesso aos alunos surdos, compreende com maior facilidade sua cultura e seu mundo, responde as suas dúvidas e detém a confiança de seus alunos, podendo exercer então, de modo pleno, suas propostas pedagógicas.

Ao discutir o processo de aquisição da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais pelo aluno surdo e sua relação no ambiente escolar, Macedo e Matsumoto (2015) consideraram que apenas inserção da Libras não é suficiente. Os autores consideraram que a Língua de Sinais deverá passar a ser compreendida no currículo e no programa escolar, apontando para o atendimento das diferenças das línguas, reconhecendo-as de fato. Nesse sentido, a Libras estabelece-se como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas evidenciaram que houve avanços nas políticas públicas educacionais, no sentido do reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos, mas ainda existem entraves no contexto de inclusão de surdos para garantir a aquisição da linguagem por meio da língua brasileira de sinais.

Os estudos destacaram a importância do ensino da língua de sinais para alunos surdos e apontaram a necessidade de a escola oferecer o ensino de Libras aos alunos e demais pessoas da comunidade escolar para que haja uma comunicação entre surdos e ouvintes no convívio escolar. Além disso, consideraram necessária a presença de profissionais surdos no contexto escolar para que os alunos surdos tenham mais fluência de sua língua e contato com a cultura surda.

Seria interessante em estudos futuros investigar como está ocorrendo a inclusão de alunos surdos e o ensino de língua de sinais em outros países, pesquisando artigos da literatura internacional.

## REFERÊNCIAS

- AGNES, J.S. et al. Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu- Paraná. **HOLOS**, ano 32, v. 8, p. 338- 354,2016.
- BARBOSA, L.R.S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social de surdos no sistema educacional. **Revista Polyphonia**, v. 22, jan/jun, p. 174- 187, 2011.
- BARBOZA, C.F.S. et al. A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, p. 192-218, 2015.
- BELTRAMI, C.M.; MOURA, M.C. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos. **Revista Eletrônica de Biologia**, v. 8, n. 1, p. 146-161, 2015.
- BRASIL. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10.436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10.436.htm)>. Acesso em: 04 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>.Acesso em: 04 set. 2018
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.
- CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P.L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p. 71-92, 2014.
- CARVALHO, A.F.; MARTINS, V.R.O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra- ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**, v, 12, n. 24, mai.-ago,, p. 391- 415, 2016.

CONCEIÇÃO, B.S.; MARTINS, V.R.O. Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais. **Educação, Cultura & Comunicação**, v. 8, n. 2, p. 1-26, 2016.

DORZIATT, A.; ARAÚJO, J.R. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, Jul.-Set., 2012.

FELIPE, T.A. Políticas públicas para a inserção da LIBRAS na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 25, jan.-jun., p. 34-47, 2006.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Desdobramentos político- pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, mai.-ago, 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Política de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2, p.51-69, 2014.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica de paradigmas. **Trabalho Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p.223-239, jan.-jun., 2008.

GONÇALVES, H.B.; FESTA, P.S.V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios Pedagógicos**, p. 1-13, 2013.

JUNIOR ZANCANARO, L.A.; ZANCANARO, T.M.L. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p.83-94, jan.-abr., 2016.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, Mai-Ago., 2006.

\_\_\_\_\_. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, Mai-Ago.,2007.

\_\_\_\_\_. ; ALBRES; DRAGO. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos no município de São Paulo. **Educação, Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p. 65-80, jan.-mar., 2013.

LODI, A.C. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p.49-63,jan.-mar., 2013.

MACEDO, A.R.R.; MATSUMOTO, A.S. Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças. **Revista SOLETRAS**, n. 30, p. 206- 220, jul.-dez.,2015.

MARTINS, V.R.O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul.-set., 2016.

MISSENO, E.; CARVALHO, R.M.A. Curso de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS on- line: relato de experiências. **Colabor@- Revista Digital da CVA- Ricesu**, v.3, n. 9, P. 1-6, 2005.

MONTEIRO, M.S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 295-305,2006.

NUNES, S.S. et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.537-545, set.-dez., 2015.

OLIVEIRA, F.B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

PICONI, L.B. Teaching Languages to Deaf Students in Brazil at the Intersection of Discourses. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 881-904, 2014.

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

RIBEIRO, C.B.; SILVA, D.N.H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, 2017.

STREIECHEN, E.M. et al. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n.1, p.91-101, Jan.-Mar., 2017.

TENOR, A.C., et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 21, n. 1, p. 7-14, abr, 2009.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da Libras para a inclusão do aluno surdo**. 2018. 18 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós- Graduação em Educação Especial e Inclusiva – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade do Norte do Paraná, 2018.

THOMA, A.S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 107-131, mai.-ago, 2010.

## LIBRAS EM MODALIDADE SINALIZADA E O PORTUGUÊS EM MODALIDADE ESCRITA: OS SURDOS EM MEIO À SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA

*Data de aceite: 03/08/2020*

**Josiane Coelho da Costa**

Universidade Federal do Maranhão

São Luís, Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/7780181109353360>

**Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira**

Universidade Federal do Maranhão

São Luís- MA

<http://lattes.cnpq.br/3143175326460687>

**RESUMO:** As pesquisas acerca das Línguas de sinais são relativamente recentes, alguns autores destacam o surgimento a partir de 1960, através das pesquisas do americano Willian Stokoe, pioneiro nos estudos relacionados às línguas de sinais, nos foi possível perceber que se tratava de uma língua estruturada e não simples códigos. Depois de um longo período de disseminação no mundo, chega ao Brasil através do professor francês Ernest Huet, que a convite da família real, funda a primeira escola para surdos no Brasil, originando assim, a Língua brasileira de sinais (Libras). Hoje, no atual cenário das políticas inclusivas, muitas discussões envolvem a área da surdez, sobretudo no tocante à educação de surdos e seus aspectos envolvendo a escrita, que se dá ainda, ainda,

de forma muito fragilizada. Nessa acepção, as constantes transformações da sociedade em que vivemos exigem novas definições de práticas sociais e a escrita desempenha um papel importantíssimo para estar integrado socialmente. Assim, o sujeito surdo enquanto usuário do Português como segunda Língua (L2), torna-se mais independente e membro efetivo desse novo modelo social, a partir dos códigos gráficos. Todavia, mesmo amparados por aparatos legais, algumas vulnerabilidades podem, ainda, ser notadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, principalmente na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Assim, considerando o dispositivo legal, a Lei 10.436/2002 que discorre acerca Libras não substituir a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, buscou-se por meio do presente trabalho analisar a importância do ensino do Português, sob a perspectiva de segunda Língua (L2) para os surdos, haja vista, que esta torna-se um aspecto essencial para autonomia e independência nesta sociedade majoritária ouvinte. Para fins metodológicos, a pesquisa desenvolveu-se a partir da bibliografia de Skliar (2016), Martins e Sá (2009), Falcão (2015) e Vieira (2011), sendo este um trabalho de abordagem qualitativa de natureza básica. Os resultados do estudo apontam que o uso do

Português é essencial para que de fato haja mais surdos em diversas áreas na sociedade; e verificou-se ainda que em espaços que não possuem a presença de um profissional intérprete de Libras a escrita torna-se essencialmente uma forma de comunicação eficiente e eficaz entre surdos e ouvintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Surdos. Libras. Português.

## LIBRAS IN SIGNALLED MODE AND PORTUGUESE IN WRITTEN MODE: THE DEAF IN THE MIDST OF THE GRAPHOCENTRIC SOCIETY

**ABSTRACT:** Research on sign languages is quite recent, some authors highlight the emergence from 1960, through the research of American William Stokoe, pioneer in studies related to sign languages. In his early studies, he realized that these were not dialects but a living and dynamic language. After a long period of dissemination in the world, he arrives in Brazil through the French teacher Ernest Huet, who, at the invitation of the royal family, founds the first deaf school in Brazil, thus originating the Brazilian Sign Language (Libras). Even today, in the current scenario of inclusive policies, many discussions involve the education of deaf people, especially writing, which is still very fragile. In this sense, the constant transformations of the society in which we live require new definitions of social practices, and writing plays a very important role in being socially integrated. Thus, the deaf subject as a user of Portuguese as a Second Language (L2), becomes more independent and effective member of this new social model. However, even supported by legal apparatuses, some vulnerabilities can still be noted in the teaching and learning process of deaf students, especially in the Portuguese language. In this sense, the research was developed from the bibliography of de Skliar (2016), Martins e Sá (2009), Falcão (2015) e Vieira (2011), which is a qualitative approach work. The results of the study indicate that the use of Portuguese is essential for the fact that there are more deaf people in various areas in society; It was also found that in spaces that do not have the presence of a Libras interpreter, writing becomes essentially an efficient and effective form of communication between deaf and hearing people.

**KEYWORDS:** Writing. Deaf. Libras. Portuguese.

### 1 | INTRODUÇÃO

Vivemos hoje em uma sociedade marcada fortemente pela prática da escrita, quer seja em atividades essenciais ligadas às atividades profissionais ou em situações básicas diárias. O percurso histórico da humanidade tem apontado para a dimensão gigantesca da escrita nas relações sociais. Os povos, com o passar do tempo, perceberam a necessidade de registrar a oralidade para desenvolvimento e progresso social. Na contemporaneidade, para se estar socialmente integrado nos são exigidos competências linguísticas, sobretudo em modalidades escrita, em esferas diversas.

No contexto da surdez, os dispositivos legais que orientam a presença de surdos nos

setores sociais, bem como, a aprendizagem de Língua Portuguesa em modalidade escrita é, primordialmente, uma forma de integração social, uma vez que, a Libras não possui ainda grafia oficializada. Partindo do pressuposto que a Língua primeira dos sujeitos surdos é a língua sinalizada, o Português apresenta-se na qualidade de segunda língua (L2), representando grande relevância na construção de cidadania desses indivíduos.

Desse modo, buscou-se neste trabalho analisar a importância do ensino do Português, sob a perspectiva de segunda língua (L2) para os surdos, haja vista, que esta se torna um aspecto essencial para autonomia e independência em uma sociedade majoritária ouvinte. Para realização deste estudo, partiu-se de pesquisa bibliográfica com base na literatura de autores como Skliar (2016), Martins e Sá (2009), Falcão (2015) e Vieira (2011) e optou-se por abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001) não busca quantificar, mas investigar as interpretações sociais.

O interesse à temática justifica-se pela relevância à comunidade surda, que estas reflexões trazem a fim de voltar os olhares para políticas públicas e reformulações educacionais a estes sujeitos. Nota-se que muitas pesquisas buscam demonstrar a importância da Libras aos surdos, mas é relevante pensar também, que os surdos necessitam de um canal comunicativo que seja comum na sociedade na qual estão inseridos, sendo assim, destaca-se, neste estudo, a Língua Portuguesa em modalidade escrita.

Os resultados obtidos apontam que o uso do Português é um fator crucial para que de fato os sujeitos surdos exerçam suas atividades em diversas áreas na sociedade; notou-se ainda que em espaços que não possuem a presença de um profissional intérprete de Libras a escrita torna-se o canal de comunicação principal entre surdos e ouvintes.

Embora o reconhecimento da Libras tenha sido uma conquista valiosa à comunidade surda, é necessário que esta seja disseminada para que, a partir desse conhecimento amplo da Libras em sociedade, os surdos sejam acolhidos de forma eficiente em comunidade ouvinte. Enquanto não acontece, a Língua Portuguesa assume papel significativo na construção social dos sujeitos surdos em contexto inclusivo.

## **2 | LEITURA, ESCRITA E SOCIEDADE**

Entre o fim do século XX até os dias atuais o sistema educacional tem passado por inúmeras modificações, vivemos hoje em uma sociedade marcada pela comunicação escrita muito mais que pela oralidade, como pontuam Martins e Sá (2008). A afirmativa pode-se ratificar durante a rotina dos sujeitos sociais que estejam, hoje, desenvolvendo qualquer atividade, quer seja, no trabalho, nas instituições educacionais ou em momentos de lazer. A comunicação escrita é perceptivelmente necessária até em pequenas atividades domésticas.

A importância que a escrita e leitura possuem, enquanto fatores possibilitadores

de aquisição aos conhecimentos diversos e integração à sociedade vem sendo notada e discutida por pesquisadores e educadores durante décadas. Os códigos escritos são, indiscutivelmente, imprescindíveis na interação humana, desde as primeiras comunidades, como bem afirma Higounet (2003).

Já nas primeiras civilizações, a escrita se constituía importante elemento nas relações sociais, sendo utilizada com o objetivo de dinamizar as transações comerciais. Os fenícios, povos do antigo mediterrâneo, por exemplo, perceberam, que a escrita era uma forma de comunicação essencial, que contribuía para ascensão econômica da época.

Retomando à atualidade, tem-se hoje, as instituições escolares como principais agentes nesse cenário de responsabilidade no tocante ao ensino das habilidades de leitura e escrita, haja vista, que a prática destas ocorre no âmbito escolar de forma mais sistematizada, de acordo com Bortone (2008). Nessa acepção, Martins e Sá (2008) discorrem:

Vivemos numa sociedade que se alimenta da circulação da informação, nomeadamente da informação escrita, e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso a esta, bem como de capacidade de uso dessa mesma informação. É, pois, natural que se atribua às capacidades de compreensão e de produção da escrita um interesse cada vez mais proeminente. O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deverá desempenhar um papel crucial neste contexto (MARTINS e SÁ 2008, p.235)

Nesse sentido, é a partir do ensino de Língua Portuguesa que os alunos entendem o uso da linguagem e fatores comunicacionais essenciais para a vida em sociedade; o que chama atenção para os aspectos voltados aos estudos de educação de surdos, que será abordado neste trabalho. Considerando-se que, se a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, assume grande relevância aos sujeitos ouvintes, para os surdos esta modalidade representa estar incluído em sociedade, ativamente, haja vista que há uma ausência de um dos canais comunicativos, a audição, sendo assim, a escrita torna-se fator primordialmente integrador, tanto em atividade mais rotineiras, como no tocante às que propiciem independência e autonomia.

As práticas de leitura e escrita não se constituem em um ato solitário, tampouco em atividades individuais, o sujeito sempre será parte de um grupo social e absorverá elementos nessa leitura que acarretará funcionalidades para sua vida, como demarca Silva (2017). Para Martins e Sá (2008), cabe à escola o papel de contribuir para compreensão dessas práticas, bem como na resolução de possíveis dificuldades. Nesse contexto, o professor torna-se, também, autor nesse processo de construção de alunos e cidadãos instigando a aquisição de saberes e construindo conhecimentos, uma espécie de agente intermediador na construção de cidadania.

Partindo, pois, destes pressupostos, a história de educação dos surdos, vêm ao longo dos anos, perpassando por muitos entraves, entre estes registros de sofrimentos e segregação, segundo destaca Strobel (2009); e somente recentemente, a Libras teve seu reconhecimento, pela Lei 10.436/2002, que agrega muita significação à comunidade

surda do Brasil e em seu Artigo primeiro, discorre que:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...]. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Acertadamente, este representa um grande marco na vida da comunidade surda do país, que partir da regulamentação em 2005, através do Decreto 5.626 foi possível conhecer, de forma mais específica, acerca de muitos direitos assegurados aos surdos, entre eles, o acesso aos âmbitos educacionais, o que permitiu a presença destes atuando em setores comerciais, assim como, um leve aumento de estudantes surdos em nível superior.

No que concerne à Lei de Libras, um aspecto importante a ser destacado, está disposto em seu Art. 4º, parágrafo único, que explana: “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL 2002). Percebe-se assim, que Libras ainda não possui, oficialmente, registro gráfico, o surdo faz uso da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua, na escola, em ambientes comerciais, consultas, entre outras.

Importa destacar que não é questão de imposição de uma identidade ouvinte sobre a identidade surda, mas é a realidade social, na qual tem-se um idioma oficial, o Português, que é utilizado em trâmites jurídicos ou qualquer processo legal no País, que inclui também os cidadãos surdos do Brasil a utiliza-lo. Sendo este, um dos motivos que escolheu-se explicar sobre a temática no contexto da surdez. Nessa acepção, para sobreviver, em meio à sociedade grafocêntrica, torna-se necessário, ter competências e habilidades com a escrita.

Nesse sentido, com algumas limitações orais, os surdos, em situações comunicacionais comuns no dia a dia podem estabelecer diálogos através da escrita, assim, hipoteticamente precisando de serviços em uma farmácia, livraria ou outro setor comercial, mesmo a Libras não sendo de conhecimento amplo, nesses ambientes, o sujeito surdo apresenta na forma escrita aquilo que deseja comprar, estabelecendo assim, comunicabilidade.

No contexto de escolarização de surdos, o bilinguismo apresenta-se como uma proposta que considera a língua sinalizada e a língua do país, em modalidade escrita, sendo usadas concomitantemente no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o bilinguismo é uma proposta que está em consonância com a declaração de Salamanca UNESCO (1994) e também é demarcado no Decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei de Libras:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio de organização de:

I – Escola e classes de educação bilíngues abertas a alunos surdos e ouvintes, como o professor bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

“II – Escola bilíngue ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas para alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Profissional, com docentes diversos área do conhecimento, ciente da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de libras e língua portuguesa (BRASIL 2005).

Destaca-se assim, que a educação de surdo vem acontecendo na interface de educação inclusiva e bilíngue, pelo menos é o que muitas instituições tem tentado realizar, mas grandes entraves podem ser observados mesmo hoje, anos depois do citado Decreto. Segundo demarca Vieira (2011), as propostas de educação para surdos ainda são tratadas como se fossem experimentais sob condições insuficientes. E sob este aspecto, chama-se atenção: o que nós, enquanto professores podemos fazer para contribuir na história de educação de surdos? É possível um professor em meio à uma sala com 40 alunos, fazer a diferença?

### **3 | A PRÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Retomando às reflexões anteriores, a prática docente, indiscutivelmente, é aspecto preponderante para fazer sair do papel e tornar exequível a educação de surdos. Vieira (2011) desenvolveu um estudo com o propósito de observar a educação bilíngue para surdos em algumas escolas do Estado de São Paulo. Nas primeiras escolas, *lócus* da pesquisa, a autora entrevistou professores que trabalhavam com alunos surdos e durante esse processo, percebeu que o conceito de classe bilíngue e sala de recurso era bastante indefinido e confuso. A fala das professoras entrevistadas chamou atenção para questões acerca da responsabilidade em capacitar o professor que desenvolve esse tipo de atividade.

No que tange trabalhar a Libras e o Português, concomitantemente, muitas pesquisas vem narrando sobre as dificuldades de atuar em sala inclusiva com surdos. É imprescindível compreender que a prática está para além das instruções dos decretos, leis e ou hierarquia institucional. Vieira (2011), a partir também, de observação em sala de recurso percebeu que nem a primeira língua da criança surda tem o cuidado necessário para que possa desenvolver a segunda língua (português). Em determinado momento, em sala de recurso, a professora responsável trabalhou com uma atividade na qual precisaria escrever a palavra CACHORRO e a aluna surda sinalizou equivocadamente<sup>1</sup>, mas não foi corrigida pela professora e em seguida, anotou a palavra CAHORRO.

Nessa perspectiva, chama-se atenção para as colocações de Falcão (2015),

1. O sinal cachorro em Libras é realizado com a mão em concha na boca com movimento para frente e para trás, assemelhando-se a uma focinheira do animal; a aluna ao tentar fazer na sala de recurso, realizou na bochecha.

quando discorre que o trabalho docente tem sido feito, muitas vezes, na superficialidade, sem considerar as especificidades do aluno surdo. O estudo apontou que ao tratar a língua de sinais sem considerar a importância que esta tem para o surdo, impossibilita a aprendizagem efetiva desses alunos, mostrando ainda, grandes equívocos no ensino dentro das salas de recursos. Um fator preocupante, pois este processo depende, em grande parte, do profissional professor que se propõe a fazer ou não o fazer.

Para algumas pessoas que desconhecem fatores da surdez ou estão iniciando os estudos é comum perguntar-se “Para que o surdo precisa aprender Português?” Ou ainda, “Somente a Libras não é suficiente”? Durante certo tempo de experiências empíricas e também teóricas com surdos, começa-se a atentar-se que a Libras, mesmo representando o canal comunicativo principal para o surdo, não é ainda, de conhecimento amplo da sociedade ouvinte, o que inviabilizaria a inclusão social destes sujeitos.

A Libras é utilizada, atualmente, por profissionais da área, pela comunidade surda ou familiares de surdos, entretanto, vale destacar que os referidos sujeitos não vivem num mundo particular, é preciso comunicar-se, interagir e para manter-se independentes demanda utilizar um canal comunicativo que seja comum a todos, como discutido, aqui neste trabalho, a escrita.

À luz dessas considerações, Antunes (2003) destaca que a escrita, na diversidade dos seus usos cumprem funções sociais relevantes, assim, estar integrados nas atividades da sociedade contemporânea requer estabelecer relações comunicacionais e, considerando a concepção de língua como prática social torna-se essencial ao surdo aprender português.

A romantização da Libras em espaços sociais pode ser perceptível com colocações, tais como: “como queria aprender”, “como é bonitinho falar com as mãos”, “como é lindo a língua de gestos”. Mas na prática, a ausência do sentido da audição tem sido fator segregador a estes sujeitos que vem lutando para manter-se ativos nos espaços educacionais, profissionais, entre outros, como bem afirma Skliar (2016).

Nesse sentido, a escrita assume função de de inserção da pessoa com surdez, conforme apontam Martins e Sá (2008, p. 235):

A língua portuguesa é ainda a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no país. Deste modo, o seu domínio é também muito importante no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, na integração social, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania de todos aqueles que têm a língua portuguesa como língua estrangeira ou como língua segunda.

Compreende-se, então, que o aprendizado da Língua Portuguesa é também importante para a formação profissional, considerando que a maioria das seleções, concursos, vestibulares, mesmo com o advento da Lei n. 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua a ser utilizada pela comunidade surda, dispõe que a Libras não substitui a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Falcão (2015) e Skliar (2016) vêm demarcando que a escola, no âmbito do ensino das duas línguas, na educação de surdos, vem enfrentando dificuldades de diferentes ordens, em especial da metodológica, o que muitas vezes culmina com o não aprendizado nem da Língua Portuguesa e tampouco da Libras, pois para aprender o Português em sua modalidade escrita, o estudante surdo precisa ser alfabetizado em Libras.

Chama ainda a atenção o fato de ser a língua portuguesa uma língua de sobrevivência, pois em determinados contextos, como por exemplo, no atendimento médico hospitalar, quando geralmente não há intérpretes, a pessoa surda pode se valer do Português escrito para se comunicar, segundo destaca Custódio (2016).

Nessa acepção, observa-se que uma das problemáticas que impedem a pessoa surda de se comunicarem por meio do Português escrito, pode ser, muitas vezes, a falta de uma formação adequada dos professores, a má estruturação de políticas educacionais, que não têm logrado êxito no tocante à educação de surdos e, em vez de empenhar esforços para que estes aprendam, os promovem de forma indiscriminada, sem a competência textual necessária, para se expressarem por meio da escrita da Língua Portuguesa, como propõe os estudos de Falcão (2015).

Um aspecto essencial no contexto da educação de alunos surdos é reflexão acerca da concepção errônea da prática docentes, que se confunde, muitas vezes, com o assistencialismo, tendo a figura do estudante com surdez como pessoa inferior, incapaz, que precisa passar de série e ou ser inserida no mercado de trabalho, independentemente de sua qualificação.

Nessa direção Mazzotta (2001) demarca que no contexto da educação especial, é necessário disponibilizar acesso à recursos que os tornem independentes. Que propiciem aos sujeitos surdos identificar-se nas atividades sociais que venham desenvolver. Corroborando à assertiva, Custódio (2016) dispõe que em geral, as vagas para surdos no mercado de trabalho ou nos espaços escolares são determinados para preenchimentos de cotas, ou por exigências jurídicas, sendo este um ponto a ser repensado, quer seja pela prática docente ou instituições governamentais.

Nessa perspectiva, pensa-se que a educação, e conseqüentemente, o acesso aos conhecimentos do Português escrito torna-se condição precípua para que a pessoa surda sobreviva em sociedade majoritariamente ouvinte. Ressalta-se a importância da Língua sinalizada, dos aspectos culturais da comunidade surda, todavia, é necessário demarcar que é de grande relevância, para o surdo, o acesso aos códigos gráficos visando mais autonomia social.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola, no que concerne a sua função social, não vem logrando êxito no que diz respeito ao ensino do Português escrito para pessoas surdas, conforme pesquisas

atuais vêm mostrando. Entre dificuldades de políticas educativas e a própria prática docente, observa-se ainda que os textos produzidos por surdos ainda apresentam muitas fragilidades, do ponto de vista de sua estrutura, o que acaba interferindo no sentido dos textos produzidos ou refletindo no distanciamento das práticas em comunidade.

O conhecimento acerca da Língua Portuguesa, como segunda Língua (L2), em sua modalidade escrita, possibilita ao sujeito surdo, maior independência, possibilitando sua inserção social, em um mundo essencialmente letrado, onde predomina a escrita das línguas orais auditivas. Torna-se importante destacar que ainda há muito a ser realizado: reformulações políticas, programa de incentivo e compreensão acerca de como estes alunos em sala comum de ensino, as salas ditas inclusivas, estão sendo acolhidos.

O uso do Português é então fundamental para a continuidade dos estudos, pelos sujeitos surdos, bem como, uma forma de sobrevivência, em situações cotidianas, quando estes precisam se comunicar com pessoas ouvintes, não usuárias da Libras. Até o presente momento, a Libras não tem oficializada uma escrita, fazendo-se necessário o uso do Português. Vale destacar que, embora o percurso do trabalho tenha focado na importância da escrita, não diminui-se em nada, a relevância da Língua sinalizada para o surdo, compreendendo-se todos os aspectos relacionados à identidade surda. Mas é necessário investigar as questões que podem assegurar participações mais ativas dos surdos em comunidade, que neste trabalho, evidenciou-se o Português em modalidade escrita.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 de jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Libras. 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: 5 de jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 5 de jun. 2020.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **A construção da Leitura e da escrita: do 6 ao 9 ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CUSTÓDIO, Adriana Cristina de Castro. A inserção do surdo no mercado de trabalho, frente às políticas públicas de inclusão: as duas faces de uma mesma moeda. **V CEPAE, Seminário Nacional de Educação especial**, Uberaba, MG, 2016.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Educação de surdos: comportamentos, escolarização e o mercado de trabalho**. Recife: Ed do autor, 2015.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira; SÁ, Cristina Manuela. Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. **Universidade Aveiro**, 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/62496654>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial do Brasil**: história e política pública. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Gerson Pindaíba da. **A Importância da Leitura para a Formação Social**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v.1, n. 2, pp 540-549, 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-social>>. Acesso em: 5 de jun. 2020.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin. **História de educação de surdos**. Florianópolis, 2009. 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: 10 de jun. 2020.

VIEIRA, Claudia Regina. Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. **Dissertação de Mestrado**. Piracicaba, SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190997/VIEIRA%20Claudia%20Regina%202011%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UNIMEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

## ANÁLISE CONCEITUAL DE TERMINOLOGIAS EM LIBRAS DAS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E BIOLOGIA

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 06/05/2020*

### **Tháisa Cardoso Nascimento Borges**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás-IFG

Cidade de Goiás-GO

<http://lattes.cnpq.br/4305335200268968>

### **Maloní Montanini Mafei César**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás-IFG

Cidade de Goiás-GO

<http://lattes.cnpq.br/1662786834724893>

### **Michelly Christine dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás-IFG

Cidade de Goiás-GO

<http://lattes.cnpq.br/8902223931472240>

### **Lourena Cristina de Souza Barreto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás-IFG

Goiânia-GO

<http://lattes.cnpq.br/9850252784905754>

em evolução. Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar conceitualmente os sinais já existentes que envolvem a linguagem científica de Química e Biologia e verificar se os sinais criados proporcionam qualidade na interpretação e compreensão de conceitos científicos. Para isso, foi realizado inicialmente um mapeamento do dicionário enciclopédico ilustrado Trilíngue de CAPOVILLA E RAPHAEL (2001) e, devido à ausência de sinais específicos da Química e Biologia, foi feita uma busca em outros sinalários disponibilizados por instituições de ensino, nacional e internacional, a fim de reconhecer as terminologias já catalogadas e, posteriormente, foi feita a análise conceitual. A inexistência de sinais em Libras para muitos conceitos básicos de Química e Biologia torna a atuação do intérprete em sala de aula, um desafio, que acaba utilizando recursos que inviabilizam o entendimento de significados pelos surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terminologias de Química e Biologia em Libras. Sinais Específicos. Conceitos Científicos.

**RESUMO:** O reconhecimento oficial de Libras como meio de comunicação e expressão, é muito recente ao se comparar com a Língua Portuguesa e sua consolidação ainda está

## CONCEPTUAL ANALYSIS OF TERMINOLOGIES IN LIBRAS FROM THE CHEMISTRY AND BIOLOGY DISCIPLINES

**ABSTRACT:** The official recognition of Libras as a means of communication and expression, is very recent when compared to the Portuguese language and its consolidation is still evolving. Thus, this research was developed with the objective of analyzing conceptually the already existing signs that involve the scientific language of Chemistry and Biology and verifying if the created signs provide quality in the interpretation and understanding of scientific concepts. For this purpose, a mapping of the illustrated trilingual encyclopedic dictionary by CAPOVILLA AND RAPHAEL (2001) and, due to the absence of specific signs in Chemistry and Biology, a search was made in other signs provided by educational institutions, national and international, in order to recognize the terminologies already cataloged and, later, a conceptual analysis was made. The lack of signs in Libras for many basic concepts of Chemistry and Biology makes the performance of the interpreter in the classroom a challenge, which ends up using resources that hinder the understanding of meanings by the deaf.

**KEYWORDS:** Terminology of Chemistry and Biology in Libras. Specific Signs. Scientific Concepts.

### 1 | INTRODUÇÃO

A presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula, ao se comparar com a Língua Portuguesa, é muito recente. ALBRES (2006) aponta que existem conceitos que não possuem sinais em Libras, o que torna um desafio a atuação do intérprete em sala de aula, fazendo com que este utilize recursos que não permitem o entendimento de significados e conceitos pelos surdos, como a datilologia, que corresponde ao soletramento da palavra em português usando o alfabeto em Libras.

Esse problema se intensifica quando se trata dos conceitos científicos discutidos nas disciplinas de Química e Biologia, que apresentam simbologia própria e muitos termos específicos. A não compreensão dos conceitos pode contribuir para a falta de interesse e, conseqüentemente, um baixo rendimento escolar dos alunos surdos. Por isso, a análise conceitual (e a criação) de sinais-terminos utilizados para terminologias destas duas disciplinas é uma forma de contribuir para a relação do aluno surdo com o conhecimento científico, pois é possível avaliar se os sinais têm sentido e significado adequado para sua aprendizagem. Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar conceitualmente sinais-terminos já existentes para termos específicos em Química e em Biologia, além de verificar se os sinais criados proporcionam qualidade na interpretação e compreensão de conceitos científicos. Para isso, realizou-se o levantamento de sinais-terminos para terminologias das referidas disciplinas no; Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAHAEL; MAURICIO, 2012), BSL Glossary, disponibilizado pelo Scottish Sensory Centre, da Universidade de Edimburgo, o sinalário

do Instituto Phala – Centro de Desenvolvimento para Surdos, com sede em Itatiba – SP e do Glossário do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue, como material complementar. Para a análise conceitual, foram realizados dez encontros entre professores de Química e Biologia e intérprete para discussão sobre os sinais-termos já existentes.

Com a análise conceitual destes sinais já utilizados, espera-se contribuir para o melhor entendimento de seus sentidos e significados nas disciplinas de Química e Biologia, visando a melhoria do rendimento escolar de alunos surdos e o interesse dos mesmos nas aulas das referidas disciplinas.

## 2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feito levantamento sobre os sinais relacionados à Química e à Biologia, frequentemente utilizados durante as aulas dessas disciplinas. Para isso, foi utilizado o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAHAEL; MAURICIO, 2012). Em seguida, foi realizada a tabulação dos sinais-termos encontrados agrupados em cinco categorias: materiais; processos/ações; instrumentos/equipamentos; propriedades dos materiais; corpo humano; medicina, saúde e sexualidade; outros termos.

Como foi observada a escassez de sinais relacionados às disciplinas de Química e Biologia, decidimos pela pesquisa investigativa de sinais em glossários e sinalários disponibilizados por instituições de ensino. Os sinais de Biologia e Química foram selecionados do glossário online, BSL Glossary, disponibilizado pelo Scottish Sensory Centre, da Universidade de Edimburgo<sup>1</sup>. Foram selecionados 35 sinais presentes no glossário e frequentemente utilizados nas aulas de Biologia do ensino médio. Além disso, foram analisados alguns sinais presentes no sinalário desenvolvido e divulgado pelo Instituto Phala – Centro de Desenvolvimento para Surdos, com sede em Itatiba – SP<sup>2</sup>. Para a comparação com o BSL Glossary, alguns sinais foram selecionados de outros glossários brasileiros devido a ausência no sinalário do Instituto Phala, como, Sousa e Silveira (2011) e Glossário do IFSC – Campus Palhoça Bilíngue.

Em seguida, foram estabelecidas a tabulação dos sinais-termos apresentados no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012). Separados em: Materiais; Processos/Ações; Instrumentos/Equipamentos; Propriedades dos materiais; Corpo humano; Medicina, saúde e sexualidade e outros termos.

Posteriormente, foram realizadas dez reuniões com a equipe da pesquisa investigativa composta por: professores das disciplinas de Biologia e Química e intérprete (graduada em Letras/Libras), houve colaboração também de um professor surdo de Libras para contribuir com a análise que foi possível promover discussões, em que todos se posicionaram quanto à visão sobre os termos em Libras selecionados e foi feita a

análise conceitual desses sinais, acompanhada da tabulação da análise de terminologias de Biologia e Química em Libras selecionadas.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde os anos 80, as discussões a respeito do uso da língua de sinais começaram a se desenvolver e caminharam para uma abordagem bilíngue, que a considera como de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. Alguns documentos foram de suma importância para garantir o uso e reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos.

A participação do Brasil na construção e aplicação da Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco para a inserção de alunos surdos em classes regulares e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de propostas e estratégias a fim de proporcionar a emancipação das pessoas com deficiência. Defendendo assim, a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais (UNESCO, 1994).

O reconhecimento oficial de Libras como uma forma de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria, capaz de transmitir ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, só ocorreu através da Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002. No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, considerou que a presença do intérprete de Libras em sala de aula, onde haja surdos matriculados, é relevante, pois garante a aquisição dos conteúdos escolares em sua língua materna.

A Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor Intérprete de Libras, considera que uma de suas atribuições é traduzir/interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino com o objetivo de permitir o acesso dos alunos aos conteúdos do currículo escolar (Brasil, 2010). Os intérpretes educacionais, que atuam em sala de aula, têm a responsabilidade de proporcionar ao surdo a compreensão e apreensão dos conteúdos, e se deparam com situações linguísticas peculiares, cujo ato de traduzir/interpretar em Libras, se torna um desafio, pois nem sempre há o léxico específico para conceitos ensinados na escola. O sistema linguístico (Libras) se encontra em constante construção e a necessidade de busca de sinais em diferentes áreas é real, visto que, termos específicos ainda não estão registrados no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012).

ALBRES (2006) indica que, uma vez que existem conceitos sem sinais em Libras, o procedimento adotado pelos intérpretes é o uso do alfabeto datilológico ou a criação de novos sinais com motivação espaço-visual, como um acordo entre intérprete e

aluno surdo. A organização de conceitos específicos por tradutores-intérpretes não é completamente efetiva e o uso do alfabeto não é adequado, pois o recurso de datilologia apenas reproduz em Libras a palavra dita em português, não acrescentando nenhum referencial significativo. Outros autores como FREITAS (2001) e BRITO (1993) confirmam a ausência de terminologias científicas em Libras, o que pode interferir na negociação de sentidos dos conceitos científicos por docentes, alunos e intérpretes, dificultando o ensino-aprendizagem em geral.

Sabe-se que, quanto maior o grau de abstração, maior a dificuldade de apreensão e entendimento pelos surdos. Em disciplinas como Química e Biologia, utilizam-se muitos conceitos em nível teórico, cuja simbologia é específica e representacional (fórmulas, equações, modelos, termos específicos). Aliado a isso, LUCENA e BENITE (2007) relatam que o ensino de Química para Surdos no Brasil é deficitário, não havendo estrutura para que esses alunos sejam atendidos. Esse estudo aponta a falta de professores de Química preparados para lidar com os Surdos, além da dificuldade no processo ensino-aprendizagem devido a falta de saberes dos docentes em relação à língua de sinais, que não conseguem auxiliar na construção dos sentidos dos conceitos químicos em Libras.

A partir destas dificuldades apresentadas, se faz necessário criar instrumentos que possibilitem minimizar o impacto negativo que a ausência de termos específicos em Libras pode causar no ambiente escolar, tais como, exclusão, desinteresse dos alunos surdos nas aulas, baixo índice de compreensão do conteúdo (ALBRES, 2006). SASSAKI (2003) mostra que a inclusão social é um processo no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Apenas a presença do aluno surdo na instituição de ensino não garante sua inclusão, pelo contrário, pode reforçar processos excludentes, uma vez que, se este aluno participa apenas de ações isoladas e de pouco impacto, não estará interagindo efetivamente com outros alunos e docentes durante as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas no ambiente escolar (SOUSA; SILVEIRA, 2011).

SOUSA E SILVEIRA (2011) apresentaram reflexões e apontamentos sobre a utilização de sinais em Libras referentes a termos discutidos na Química. Assim, os autores da pesquisa, apontaram que, em parte, a dificuldade na aprendizagem em Química dos alunos surdos é devido às especificidades das terminologias e do reduzido número de sinais existentes para estas. Além disso, os intérpretes desconhecem o conhecimento químico escolar e os docentes não estão preparados adequadamente para utilizar sinais durante as aulas.

Os autores ainda selecionaram termos discutidos em Química no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de CAPOVILLA e RAPHAEL (2001) e verificaram a escassez de termos químicos na língua de sinais, insuficientes para a discussão de muitos. Apesar de apresentarem muitos sinais relacionados a alimentação, corpo humano,

medicina, saúde e sexualidade, animais e vegetais, essa escassez também é verificada para termos em Biologia. Os termos dicionarizados que são frequentemente citados nas aulas de Química e Biologia foram selecionados e são apresentados no Quadro 1.

Materiais	Aço, açúcar, água, água sanitária, álcool, alumínio, ar, areia, argila, borracha, cubo de gelo, detergente, diamante, espuma, ferro, ferrugem, fósforo, gasolina, gelo, ímã, leite, magneto, material, metais, óleo, ouro, oxigênio, palha de aço, plástico, pó, prata, sabão, sal, vidro, vinagre, vinho.
Processos/Ações	Abortar, absorver, acasalar, aferir a temperatura, agitar, aglomerar, aquecer, aspirar, atear fogo, aumentar, banhar, borbulhar, condensar, congelar, contaminar, derreter, dispersar, dissolver, dividir, doer, esvaziar, evaporar, extrair, ferver, filtrar, flutuar, gelar, gotejar, incinerar, injetar, inspirar, medir, medir a temperatura, mensurar, misturar, modificar, moer, multiplicar, pesar, pesquisar, planejar, preparar, respirar, tomar vacinas, vacinar, vaporizar, volatilizar.
Instrumentos/Equipamentos	Bomba, bomba de ar, conta-gotas, espátula, laboratório, lupa, luva, microscópio, óculos, peneira, técnico em laboratório, termômetro, tubo.
Propriedades dos materiais	Aroma, azedo, calor, combustível, cor, doce, efervescente, fétido, frio, gás, gosto, grau, inodoro, odor, olfato, oval, paladar, pesado, prateado, quente, sabor, sólido, veneno.
Corpo humano	Abdômen, antebraço, ânus, aparelho auditivo, audição, bíceps, boca, braço, cabeça, cabelo, cérebro, corpo, costas, costela, coxa, crânio, dedo, estômago, fêmur, fígado, garganta, intestino, intestino delgado, intestino grosso, joelho, laringe, língua, mama, músculo, nariz, nervo, osso, ovário, pele, pênis, pulmão, pupila, sangue, unha, urina, útero, vagina, veia, vísceras.
Medicina, saúde e sexualidade	Acidente vascular cerebral, aids, alergia, câncer, derrame cerebral, doença, doença sexualmente transmissível, doente, dor, drogas, ereção, esperma, espermatozoide, febre, febre amarela, hanseníase, hemorragia, helminto, hepatite, herpes, HIV, influenza, osteoporose, pílula anticoncepcional, pneumonia, preservativo masculino, prevenção de doenças, pus, saúde, sexo, sífilis, tuberculose, vida, vírus, vitamina.
Outros termos	amamentação, animal, árvore, atração, biologia, divisão, ebulição, eletricidade, esfera, evolução, fator Rh negativo, fator Rh positivo, fêmea, feminino, fervura, fogo, força, fumaça, hereditário, higiene, homem, inseto, interação, kg, larva, legumes, ligação, litro, lombriga, luz, mamífero, material, medida, metro, mofo, mosca, mosquito, mulher, natureza, negativo, organismo, parasita, porcentagem, peso, planta, pó, quilograma, química, símbolo, suor, tabela, teoria, unitário, veneno, verduras, verme, vertebrado.

Quadro 1: Termos apresentados no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2012).

Diante da escassez de sinais, muitas vezes, o intérprete cria sinais com base em seu entendimento do que é exposto em sala de aula pelo professor. Além disso, há diálogo insuficiente e pouca ou nenhuma negociação entre o aluno surdo, o intérprete e o docente sobre o sentido e significado dos sinais criados, resultando, muitas vezes, na criação de sinais descontextualizados, dificultando o processo de aprendizagem do surdo (GOMES, 2014).

Essa escassez de sinais foi verificada na disciplina de Biologia, em que trabalhos científicos que discutam sinais específicos para esta disciplina são praticamente

inexistentes. Por isso, decidiu-se pela análise de sinais encontrados em um glossário online, BSL Glossary.

Foram selecionados 35 sinais presentes no glossário e frequentemente utilizados nas aulas de Biologia do ensino médio. A análise dos sinais está apresentada no Quadro 2.

<b>Terminologia</b>	<b>Comentários</b>
ATP (adenosina trifosfato)	O sinal não faz referência à transferência de energia que ocorre nas células, que é papel da ATP. É realizada configuração de mãos do numeral “3” e da letra “S”.
Célula animal	É realizada a configuração de mãos de “animal” utilizada no inglês. No entanto, é importante observar que, em alguns casos, há um sinal diferente em cada país para uma mesma terminologia. Por exemplo, o sinal para animal utilizado no Brasil é diferente do sinal proposto no glossário. O sinal para “célula” é satisfatório pois faz referência ao formato da célula, mas não há configuração de mãos referente ao núcleo celular, abrangendo também células que não possuem núcleo.
Bactéria	O sinal sugere a simplicidade da bactéria, organismo unicelular e de célula procariótica. Também faz referência ao movimento da bactéria e à sua capacidade de disseminação.
Carboidrato	O sinal é constituído por quatro diferentes configurações de mãos: a primeira configuração é a letra “C”, fazendo referência ao carboidrato; a segunda configuração sugere a atuação do carboidrato no organismo, sinalizando o local onde atua; e, por fim, as duas últimas configurações sugerem o sinal de “açúcar”, no sentido de facilitar o entendimento dos alunos, pois os carboidratos são açúcares.
Célula	O sinal para esta terminologia é satisfatório pois demonstrou o formato da célula, considerando também que existem estas unidades sem núcleo. Em alguns sinais criados para terminologias de Biologia, esta generalização deve ser considerada para evitar a criação de muitos sinais e o entendimento errôneo e limitado do conceito.
Divisão celular	O sinal é satisfatório pois sugere um corpo se dividindo em duas partes. O intérprete utiliza muito bem a expressão facial para demonstrar que houve rompimento, divisão de algo. Percebemos que é essencial ao aprendizado do aluno surdo a apresentação de imagens referentes ao sinal pois isto carrega o sinal de sentido. Afinal, a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, diferente do que ocorre nas línguas orais, que pertencem a modalidade oral-auditiva.
Membrana celular	O sinal expressa a localização da membrana na célula. Primeiramente é feita a configuração de mãos de “célula” e em outra configuração de mãos aponta/mostra o envoltório celular em questão.
Parede celular	O sinal sugere que não é referente ao primeiro envoltório celular (membrana plasmática), mas aponta/mostra este segundo envoltório, que é a parede celular, expressando a existência de um envoltório a mais. A expressão facial complementa o sinal no sentido de enfatizar a presença de “algo a mais”, lembrando que nem todas as células apresentam parede celular.
Clorofila	O sinal é satisfatório pois faz referência à absorção de luz realizada pela clorofila, sua função principal durante o processo de fotossíntese.
Cromossomo	Consideramos que o sinal representa o sinal satisfatoriamente, pois faz referência à molécula do DNA, que constitui o cromossomo, porém em uma configuração diferente.
Citoplasma	O sinal é constituído pela configuração de mãos referente a “célula”, seguido de configuração de mãos com movimento que remete ao aspecto fluido e gelatinoso do citoplasma.
Cloroplasto	O sinal enfatiza novamente a importância da imagem no aprendizado do aluno surdo, pois esse faz referência à estrutura do cloroplasto, demonstrando que a imagem é importante para a construção do sinal. Além disso, a expressão facial é essencial para o significado deste sinal, pois representa o desenvolvimento da estrutura de “moedas empilhadas” do cloroplasto.
DNA	O sinal faz referência ao pareamento de bases nitrogenadas e não há configuração de mãos referente à estrutura de dupla hélice do DNA. Sugere-se a inclusão do movimento helicoidal nessa configuração de mãos apresentada.

Fertilização	De forma clara e objetiva, o sinal faz referência à união entre os gametas.
Embrião	O sinal sugere as divisões celulares que ocorre após a fertilização, fazendo referência ao processo ocorrido na formação do embrião.
Enzima	O sinal faz referência ao papel da enzima no organismo: quebra/ divisão de substâncias em partículas menores.
Evolução	O sinal é constituído por duas configurações de mãos em que o movimento é alternado: um para frente e outro para trás. O sinal faz referência às mudanças sofridas pelas espécies ao longo do tempo, que podem ser ou não favoráveis à sobrevivência da espécie. É importante lembrar ainda que o sinal depende muito do contexto em que é utilizado; por exemplo, o sinal para “evolução” no sentido de melhora e aperfeiçoamento apresenta sinal diferente da “evolução” como processo de modificação das espécies ao longo do tempo.
Fungo	O sinal faz referência à disseminação de algo, sugerindo relação com os esporos, estruturas reprodutoras dos fungos. Na execução desse sinal é utilizado o recurso de leitura labial em que o movimento dos lábios representa a oralidade da palavra.
Gameta	Considera-se que o sinal representa bem o conceito pois faz referência aos gametas feminino e masculino separadamente. É relevante observar que a criação dos sinais, muitas vezes, tem relação com a sequência de ações envolvidas em um fenômeno biológico. Além disso, o sinal de gameta remete ao sinal de fertilização.
Gene	O sinal faz referência à localização dos genes nos cromossomos.
Homozigoto e Heterozigoto	Os sinais fazem referência aos genes, em que mostra o par de genes idêntico para o homozigoto e, em outro sinal, mostra o par de genes diferente para o heterozigoto.
Mitocôndria	O sinal sugere a disposição das invaginações no interior dessa organela, fazendo referência à estrutura da mitocôndria.
Microscópio	Analisando este sinal, tem-se um classificador, exemplo de movimento aliado à ação, ação esta de observar. O sinal, além de mostrar o movimento aliado à ação de observar no microscópio, apresenta a cabeça em determinada posição, remetendo, mais uma vez, à ação realizada com o substantivo em questão.
Núcleo	O sinal faz referência à localização deste componente no interior da célula.
Organela	O sinal remete à localização das organelas na célula: dispersas no citoplasma. Além disso, a expressão facial complementa o sinal, mostrando que há várias organelas citoplasmáticas.
Organismo	O sinal faz referência a um sistema completo. O sinal inicia com a configurações de mãos em aberto e finaliza com a junção de todos os dedos, sugerindo a representação de um sistema.
Fotossíntese	Inicialmente a configuração de mãos faz referência a absorção de luz pela planta e segue mostrando, através da próxima configuração de mãos, que o resultado final da fotossíntese é a produção da glicose, que permite o crescimento da planta.
Célula vegetal	O sinal faz referência a “planta” e a próxima configuração de mãos é a representação para “célula”.
Ribossomo	O sinal sugere a estrutura dessa organela, mostrando a organização das duas subunidades que constituem o ribossomo.
Reprodução	Sugere-se que o sinal apresenta o conceito de reprodução como forma de perpetuação da espécie. Inicialmente, o sinal apresenta configuração de mãos referente a “gameta”. A continuidade do movimento para cima remete então à perpetuação. A expressão facial complementa o significado do sinal, indicando a união dos gametas. Percebe-se na elaboração deste e de outros sinais que sua construção é com base nos processos e estruturas mais prevalentes na Biologia, ocorrendo certa categorização. A categorização é necessária para o entendimento da representação do conhecimento e do significado linguístico, dando origem a conceitos (MCCLEARY; VIOTTI, 2009).
Vertebrado e Invertebrado	O sinal para “vertebrado” faz referência à presença da coluna vertebral e ao movimento associado a esta. O sinal para “invertebrado”, mais uma vez, faz referência à coluna vertebral, no entanto, seguido da configuração de mãos e a expressão facial de negação, sugerindo a ausência dessa estrutura.
Vírus	Sugere-se que o movimento representa o contato entre o vírus e a superfície de uma célula.

Zigoto	Inicialmente, o sinal faz referência à fertilização e depois sugere que há a “divisão de algo”, comparado com a primeira divisão celular que dá origem ao zigoto.
--------	---

Quadro 2: Análise de terminologias de Biologia em Libras selecionadas no BSL Glossary, da Universidade de Edimburgo.

A escassez de sinais também foi verificada para terminologias de Química, com a diferença de que foram encontrados glossários brasileiros com alguns termos químicos, como o glossário apresentado por SOUSA E SILVEIRA (2011) e trabalhos científicos que discutem sinais em Libras para a Química (REIS, 2015). Além disso, foram encontrados sinais desenvolvidos e divulgados pelo Instituto Phala – Centro de Desenvolvimento para Surdos, com sede em Itatiba – SP, cujo objetivo é proporcionar melhor atendimento à saúde, educação, trabalho e assistência social às pessoas surdas. Ainda foram identificados sinais de Química no mesmo glossário online que continha terminologias de Biologia: BSL Glossary.

Foram selecionados 30 sinais presentes no glossário BSL Glossary e no sinalário do Instituto Phala, e frequentemente utilizados nas aulas de Química do ensino médio. Foi realizada a análise dos sinais encontrados nestes dois glossários, sendo que, alguns sinais foram selecionados de outros glossários brasileiros devido à ausência no sinalário do Instituto Phala. Os dados são mostrados no Quadro 3.

Terminologia	Comentários – BSL Glossary	Comentários – Sinalário do Instituto Phala*
Átomo	O sinal é constituído por configuração de mão mostrando o elétron se movimentando em todas as direções ao redor do núcleo. Apresenta ainda expressão facial com movimento vibratório dos lábios remetendo a movimento. Consideramos que este sinal representa mais satisfatoriamente o conceito que o sinal brasileiro pois evidencia o movimento dos elétrons em várias direções ao redor do núcleo.	O sinal é formado por configuração de mão que mostra o núcleo e limita o movimento do elétron ao redor do núcleo com configuração de mão circular, remetendo à trajetória circular do elétron.
Elétron	O sinal faz referência ao núcleo e ao movimento circular, demonstrando a localização e o movimento do elétron. O sinal pode causar confusão com o sinal para “átomo”. Acreditamos ainda que o sinal é restrito pois oferece informações apenas sobre o movimento do elétron.	No sinal, há configuração de mão que faz referência à energia e o sinal é realizado no ponto de articulação “espaço neutro” com movimento vibratório, simbolizando a energia. Concordamos com este sinal pois se refere a esta partícula subatômica isoladamente.
Próton	O sinal faz referência à localização do próton no núcleo atômico e também informa a carga elétrica desta partícula subatômica.	O sinal se limita a mostrar a carga elétrica do próton. Uma vez que concordamos com o sinal de elétron se restringindo à partícula e não fazendo referência à localização, acreditamos que este sinal representa o conceito de “próton” de forma satisfatória.

Nêutron	O sinal sugere a identificação do núcleo atômico (localização da partícula) em uma primeira configuração de mão e depois faz referência a carga zero desta partícula.	Neste sinalário, é possível verificar uma primeira configuração de mão de letra “N” e depois um movimento remetendo a entrada e saída da partícula de dentro do núcleo (localização).
Núcleo	O sinal é constituído por configuração de mãos fechada, fazendo referência ao formato circular desta região atômica, com movimento vibratório.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Íon	O sinal se limita ao sinal positivo e negativo, demonstrando as cargas elétricas dos íons, cátion e ânion, respectivamente. Portanto, unifica estas duas espécies químicas, sem mais informações. Ainda foi verificado que este glossário não apresentou sinais para cátion e ânion, separadamente.	Não foi encontrado sinal no sinalário do Instituto Phala, porém, Sousa e Silveira (2011) sugerem um sinal para este conceito: “mão esquerda em O estática e mão direita em I horizontal, palma para baixo, próxima ao lado direito da boca. Movê-la em torno da mão esquerda, tremulando-a rapidamente”.
Íon positivo	Não foi encontrado sinal para este conceito no referido glossário.	O sinal faz referência ao átomo, mas acrescenta outra configuração de mãos de letra “I” e, logo em seguida, sinal positivo.
Íon negativo	Não foi encontrado sinal para este conceito no referido glossário.	O sinal faz referência ao átomo, seguida de configuração de mãos de letra “I” e sinal negativo, para demonstrar a carga elétrica desta espécie química e diferenciar de “íon positivo”.
Ligação	O sinal é composto por configuração de mão que remete a dois átomos que se unem.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Líquido	O glossário apresentou dois sinais para esta terminologia. O primeiro sugere uma visão macroscópica de materiais neste estado físico, mostrando o movimento e a fluidez dos líquidos.	O sinal faz referência a “água” e depois mostra um movimento que remete a característica de fluidez dos líquidos.
Sólido	O sinal faz referência ao arranjo regular dos átomos na maioria dos materiais no estado sólido e à distância intermolecular menor que nos outros estados físicos.	O sinal refere-se à dureza dos materiais, propriedade de sólidos.
Gasoso	O sinal traz uma visão atômica do estado físico em questão, fazendo referência ao movimento aleatório das partículas.	O sinal sugerido faz referência a volatilidade, mostrando um material que se dispersa no ar. Sugere-se que a intenção do sinal é demonstrar uma propriedade que caracteriza macroscopicamente o material.
Molécula	A configuração de mãos faz referência a dois átomos, duas partículas que se ligam, se unem.	Não foi encontrado sinal no sinalário do Instituto Phala, porém, o IFSC – Campus Palhoça Bilingue apresenta um sinal em seu glossário em que a configuração de mãos sugere também a união de partículas.
Número atômico	O sinal reporta ao conceito de átomo, fazendo primeiramente configuração de mãos de “número” e depois apontando para o átomo, mostrando os prótons existentes no núcleo.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Número de massa	O sinal reporta ao conceito de átomo, realizando configuração de mãos de “número” e indica o núcleo atômico. O sinal, portanto, informa que o número de massa é a soma de prótons e nêutrons localizados no núcleo do átomo.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.

Tabela Periódica	O sinal para este conceito faz referência às linhas horizontais e colunas verticais as quais a tabela periódica é dividida, remetendo aos períodos e grupos, respectivamente. Ainda faz referência ao elemento químico, constituintes da tabela, demonstrando que cada elemento apresenta propriedades únicas.	Como observado no sinal do BSL Glossary, este também faz referência às linhas horizontais e colunas verticais as quais a tabela é dividida, remetendo aos períodos e grupos. Em sequência, é realizado o sinal brasileiro de “Química”.
Reação química	O sinal remete à transformação, à mudança, fazendo referência aos reagentes, substâncias existentes antes da reação e produtos, substâncias formadas após a reação.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Carbono	O sinal é composto por configuração de mãos referente à letra “C” e ainda utiliza a oralidade na expressão facial.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Hidrogênio	Não foi encontrado sinal para este conceito no referido glossário.	É realizado configuração de mãos em “Y” para representar a Química, em seguida, move as mãos para o lado referenciando à Tabela Periódica, disposição sistemática dos elementos químicos, e que, portanto, pode-se localizar o elemento hidrogênio. Por fim, realiza a configuração de mãos da letra “H”, inicial do elemento químico hidrogênio.
Oxigênio	O sinal faz referência ao processo de respiração, mostrando uma das funções do gás oxigênio, cujo constituinte é o elemento oxigênio. Este sinal pode causar confusão entre o elemento químico oxigênio e o gás oxigênio.	É realizado configuração de mãos em “Y” para representar a Química, em seguida, move as mãos para o lado referenciando à Tabela Periódica, disposição sistemática dos elementos químicos, e que, portanto, pode-se localizar o elemento hidrogênio. Por fim, realiza a configuração de mãos da letra “O”, inicial do elemento químico oxigênio.
Nitrogênio	O sinal é constituído por configuração de mãos referente a letra “N” e usa a oralidade como expressão facial.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Equação química	A configuração de mãos do sinal remete à união de substâncias que produzem nova(s) substância(s). O movimento com as duas mãos unidas deslocando para o lado mostra transformação, mudança. Sugere-se que o sinal para reação química representa mais adequadamente o conceito de equação química e vice-versa.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Reagente	O sinal faz referência às substâncias que existem antes da reação química com a configuração de mãos para a direita e depois movimento com as mãos para o lado esquerdo, sugerindo a transformação em produtos.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Produto	O sinal faz referência às substâncias que são produzidas após a transformação química com a configuração de mãos para a esquerda e depois movimento com as mãos para o lado direito, sugerindo a localização dos produtos na equação química.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.

Solubilidade	O sinal faz referência a solúvel e não solúvel e, logo depois, configuração de mãos para alternativa, possibilidade, pois um material pode ser solúvel ou não dependendo do outro material. A expressão facial é importante neste conceito pois se refere à dissolução de algo no “solúvel” e negativa no “insolúvel”.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Solúvel	A expressão facial é fundamental neste sinal pois remete à dissolução e a configuração de mãos remete a algum material que se desfaz, se dissolve.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Insolúvel	Novamente a expressão facial é fundamental neste sinal pois mostra uma negativa, ou seja, material “insolúvel” é aquele que não se dissolve. A configuração de mãos remete a algum material que dissolve, mas, logo em seguida, vem a negativa expressa na expressão facial.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Soluto	Neste sinal, a expressão facial é praticamente neutra, mas o movimento das mãos mostra a dissolução do material.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Solvente	O sinal remete a um líquido.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.
Solução	O sinal faz referência a soluto e depois configuração de mãos se reporta a “mistura”.	Não foi encontrado sinal brasileiro para este conceito.

Quadro 3: Análise de terminologias de Química em Libras selecionadas no BSL Glossary (Escócia) e no Sinalário do Instituto Phala (Brasil).

\*Alguns sinais foram selecionados de outros glossários brasileiros devido a ausência no sinalário do Instituto Phala: SOUSA E SILVEIRA (2011) e Glossário do IFSC – Campus Palhoça Bilingue.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Química e a Biologia trabalham com conceitos científicos, divididas nas subáreas: Físico-Química, Química Analítica, Geral, Orgânica e Inorgânica, e ainda utilizam fórmulas, equações, modelos, para explicar os fenômenos químicos; na Biologia: Biologia Celular, Ecologia, Taxonomia, Microbiologia, Botânica, Zoologia, Histologia, Fisiologia Humana, Embriologia, Genética e Evolução. Essas subáreas apresentam simbologia própria e muitos termos específicos que, inclusive, não possuem sinal próprio em Libras. O que torna um agravante para o processo ensino-aprendizagem é a falta de saberes dos docentes quanto ao uso da Língua Brasileira de Sinais, por isso a importância da orientação dos sentidos desses conceitos aos intérpretes e, posteriormente, uma negociação com sujeitos Surdos, a fim de propiciar a criação de sinais coerentes com o conteúdo trabalhado.

O presente trabalho veio ao encontro a necessidade de criação de sinais referentes a terminologias especificamente das disciplinas de Química e Biologia. Inicialmente, através do levantamento de sinais já existentes no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (CAPOVILLA; RAHAEL; MAURICIO, 2012), foi observado que há escassez de sinais em Libras para conceitos científicos.

Foi realizada a análise conceitual de 65 sinais em Libras específicos do ensino de

Química e Biologia no ensino médio. A partir da análise dos sinais, foram observados alguns aspectos importantes, tais como, a existência de sinais distintos para diferentes países; a utilização prudente de generalizações e categorizações durante a criação e negociação do sinal; a importância da expressão facial e do contexto para o sentido do sinal; e a utilização de classificadores. Além disso, há sinais que relacionam uma sequência de ações de um determinado fenômeno científico e sinais construídos com base em características e propriedades de materiais e estruturas biológicas.

No decorrer da pesquisa, notou-se grande escassez de sinais para terminologias de Química e Biologia. Mesmo encontrando sinalários brasileiros e de outros países, a área de construção de sinais é defasada e a publicação de artigos científicos propondo novos sinais é pequena. Pensando e discutindo sobre isso durante os encontros entre os participantes da pesquisa, decidiu-se por selecionar alguns conceitos utilizados durante as aulas de Química e de Biologia para a criação de sinais. A seleção foi realizada entre as professoras de Química e Biologia e a intérprete. Os conceitos de Química selecionados foram: material/sistema homogêneo, material/sistema heterogêneo, modelo atômico de Dalton, modelo atômico de Thomson, modelo atômico de Rutherford. Os conceitos de Biologia selecionados foram: células procarióticas, células eucarióticas, reprodução assexuada, reprodução sexuada, nutrição autotrófica e nutrição heterotrófica. Esta etapa foi seguida pelo encontro entre a intérprete e um professor de Libras Surdo.

Após a finalização dessa pesquisa investigativa das terminologias, visto a falta de sinais específicos para tais disciplinas, deu prosseguimento ao projeto iniciando a construção do escopo dos sinais. As próximas etapas, seguem com a equipe de professores das áreas abordadas, intérprete e professor surdo de Libras; e como colaboradores, uma acadêmica de Licenciatura em Letras: Libras (Universidade Federal de Goiás- Campus Goiânia) para discussão dos sinais criados e a posterior produção de vídeos com o auxílio de alunos dos cursos de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Produção de Áudio e Vídeo (Instituto Federal de Goiás- Campus Cidade de Goiás). Já está em andamento, os protótipos dos vídeos de alguns sinais-termos, como objeto de aprendizagem.

A continuidade do trabalho proporcionará, a produção dos referidos vídeos que colaborarão para a integração de discentes de diferentes cursos e níveis, professores e intérprete que desenvolverão o trabalho utilizando conhecimentos específicos da formação que contribuirá com todos que buscam uma educação verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão.** V Simpósio Multidisciplinar - UNIFAI. São Paulo. 23 a 27 de outubro de 2006.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, 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: 04/ago/2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília DF, 2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>>. Acesso em: 05/ago/2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Diário Oficial da União. Diário Oficial da União, DF, Brasília, 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)> Acessado em 06/08/2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. v. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. v. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2012.

FREITAS, M. A. E. S. **A aprendizagem dos conceitos abstratos de ciências em deficientes auditivos**. Ensino em Revista, v. 9, n. 1, p. 59-84, 2001.

GOMES, M. F. **Estratégia Bilíngue (Português/Libras) para o Ensino do Tema Condutividade Elétrica**. 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso) – IFSC, São José, 2014.

LUCENA, T. B. D.; BENITE, A. M. C. O ensino de química para surdos em Goiânia: um alerta! In: **Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**, 30, São Paulo. Livro de Resumos, São Paulo, 2007.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. **Semântica e pragmática**. Coleção Letras Libras. Florianópolis, 2009.

REIS, E. S. **O ensino de Química para alunos surdos: desafios e práticas dos professores e intérpretes no processo de ensino e aprendizagem de conceitos químicos traduzidos para Libras**. 2015. (Dissertação de Mestrado) – UFC, Fortaleza, 2015.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WWA, 2003.

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. **Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos**. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011.

## A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 05/05/2020*

### **Ana Beatriz Guimarães Quadros**

Universidade Federal do Pará, UFPA,  
Bragança – Pará

<http://lattes.cnpq.br/2505602760537662>

### **Daniele Pereira de Sousa**

Universidade Federal do Pará, UFPA,  
Bragança – Pará

<http://lattes.cnpq.br/8307614110162372>

### **Simone Maria Campelo Machado**

Universidade Federal do Pará, UFPA,  
Bragança – Pará

<http://lattes.cnpq.br/3416892716546686>

### **Degiane da Silva Farias**

Universidade Federal do Pará  
Bragança – Pará

<http://lattes.cnpq.br/2996317268837531>

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo investigar como a ludicidade utilizada enquanto prática pedagógica pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O referencial teórico deste estudo é composto por Pinto (2016), Maria Montessori e Almeida (1995) entre outros. Na

metodologia é utilizada a abordagem qualitativa da pesquisa, a partir de um levantamento de dados documentais e bibliográficos, assim como, pesquisa exploratória em uma escola de educação infantil do município de Bragança/Pa. Como resultados aponta-se que a utilização da ludicidade como prática pedagógica com alunos autistas ajuda a aprimorar seus conhecimentos, relações sociais, seus talentos e habilidades, para tanto, é necessário qualificação profissional para os docentes, ajuda e incentivo da família e da escola, apoio e compromisso do Estado na construção e implementação de políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** ludicidade; autismo; inclusão.

LUDICITY AS A TOOL FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

**ABSTRACT:** The article aims to investigate how ludicity used as a pedagogical practice may reinforce the teaching-learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical framework of this study is based on Pinto (2016), Maria Montessori and Almeida (1995) among others. The methodology adopts the qualitative approach of research, from a

survey of documental and bibliographic data, as well as an exploratory research in an early childhood school in the municipality of Bragança/PA. As its results, it is pointed out that the use of ludicity as a pedagogical practice with autistic students helps to improve their knowledge, social relations, their talents and abilities. Therefore, it is necessary to promote professional qualification for teachers, help and encouragement from family and school, State support and commitment in the construction and implementation of public policies.

**KEYWORDS:** ludicity; autism; Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado primeiramente como parte das atividades avaliativas desenvolvidas na disciplina Ludicidade e Educação, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança. Surgiu a partir de reflexões e questionamentos a respeito da ludicidade: ela pode ser usada como ferramenta pedagógica? E quanto aos alunos com autismo? Pode ser trabalhado com eles?

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 27 estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Desse modo o papel da escola é de suma importância para o desenvolvimento completo desse ser humano. Porém quando se tratar de pessoas com deficiências, principalmente crianças, é quase sempre difícil encontrar o método adequado e inclusivo para se ensinar esses alunos e para o cumprimento dessa lei.

Portanto procuramos expor como a utilização da ludicidade é capaz de contribuir para o aprendizado da criança para que ela possa ampliar seus talentos e habilidades. Desse modo utilizamos como base para discursão do referencial teórico: Pinto (2016), Maria Montessori e Almeida (1995) entre outros autores, juntamente com uma pesquisa exploratória realizada na E.M.E.I.F. Gerson Alves Guimarães.

O objetivo geral deste artigo é investigar como a ludicidade utilizada como prática pedagógica auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos específicos são: investigar como os professores podem trabalhar o lúdico na sala de aula e como essa metodologia pode contribuir no processo de ensino inclusão escolar e social do aluno com autismo.

A relevância desta pesquisa se baseia no sentido em que investiga na teoria e na prática a relação da utilização do lúdico como ferramenta pedagógica de ensino-

aprendizagem aplicada a crianças com espectro autista, e assim contribuirá para ampliar o conhecimento de novos métodos de aprendizagem para o meio acadêmico e escolar.

## 2 | O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. Segundo a Revista Autismo “O autismo — nome técnico oficial: Transtorno do Espectro Autismo (TEA) — é uma condição de saúde caracterizada por déficit em três importantes áreas do desenvolvimento: comunicação, socialização e comportamento”, e seu diagnóstico “é clínico, baseado nos critérios do DSM-IV. Os exames de neuroimagem e neurofisiologia e os estudos genéticos contribuem para o melhor entendimento da neurobiologia do autismo” (GADIA, TUCHMAN e ROTTA, 2004, p. 83). Sua epidemiologia “corresponde a aproximadamente 1 a 5 casos em cada 10.000 crianças, numa proporção de 2 a 3 homens para 1 mulher.<sup>15</sup> Observa-se assim uma predominância do sexo masculino, conforme citado por Frith (1989)<sup>16</sup> ou pelo próprio DSM IV” (ASSUNÇÃO JR e PIMENTEL, 2000). Para se identificar em crianças os sintomas do autismo é recomendada pela Sociedade Brasileira de Pediatria a escala M-CHAT, que é um teste com perguntas respondidas pelos pais sobre o comportamento do filho e quando se possui uma pontuação avançada é feita a avaliação com uma equipe de especialista para se confirma ou não se a criança possui o Transtorno do Espectro Autismo. Os principais sintomas que se deve ficar atento é quando a criança: (REVISTA AUTISMO)

- Não manter contato visual por mais de 2 segundos;
- Não atender quando chamado pelo nome;
- Isolar-se ou não se interessar por outras crianças;
- Alinhar objetos;
- Ser muito preso a rotinas a ponto de entrar em crise;
- Não brincar com brinquedos de forma convencional;
- Fazer movimentos repetitivos sem função aparente;
- Não falar ou não fazer gestos para mostrar algo;
- Repetir frases ou palavras em momentos inadequados, sem devida função (ecolalia);
- Não compartilhar seus interesses e atenção, apontando para algo ou não olhar quando apontamos algo;
- Girar objetos sem uma função aparente;

- Interesse restrito ou hiperfoco;
- Não imitar;
- Não brincar de faz-de-conta.

Assim sendo a pessoa que possui o Transtorno do Espectro Autismo é considerada uma pessoa com deficiência para todos os termos legais, sancionada em 27 de dezembro de 2012 pela Lei Berenice Piana (12.764/12), que garanti a sua proteção e inclusão no ambiente escolar:

§ 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

I - A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multi-profissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

VI - A responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - O incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

Outro avanço significativo para a inclusão escolar foi a implementação do atendimento educacional especializado – AEE regulamentado pelo do Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 *“que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”* (BRASIL, Ministério da Educação). Desse modo os alunos com deficiência estudam no contraturno com o auxílio de atividades e recursos extras de acessibilidade para superar suas dificuldades escolares e possam acompanhar com mais facilidade sua turma regular. Porém para garantir a inclusão das crianças com autismo no ambiente escolar é preciso mais do que só esses espaços especializados, como o AEE, pois *“os espaços especializados, por si só, não garantem a inclusão escolar dos alunos com deficiência”* (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 2015 p. 101), pois é preciso que o professor esteja qualificado para saber como trabalhar com seu aluno especial, conhecer suas habilidades, dificuldades, sua forma de interação, seu ritmo de aprendizagem, etc, e também ajudar a se adaptar e ter uma boa relação com seus outros colegas, porque *“em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem,*

*especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas” como é ressaltado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.*

### 3 | LUDICIDADE

A palavra “lúdico” vem do latim “ludus” que quer dizer “brincar”, a ludicidade está presente em todas as atividades que envolvem jogos, brincadeiras, desenhos, música, dança, etc. Desse modo esta diretamente relacionada com a aprendizagem, pois possibilita um ensino divertido e prazeroso. Esta pratica esta presente na história da humanidade desde a antiguidade até os dias atuais:

As crianças, desde a antiguidade já brincavam com brincadeiras de construir e demolir, jogos de pular objetos e tantas outras atividades lúdicas. Ao longo da história, as atividades lúdicas foram sendo compreendidas e discernidas pela sociedade conforme a sua concepção de mundo. As famílias desenvolviam atividades lúdicas por meio das brincadeiras com suas crianças para oportunizar conhecimento, ensinando-os assim suas responsabilidades e obrigações. (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Portanto o lúdico é importante porque é através do mesmo que segundo Vygotsky (1991) que a criança desenvolve relações sociais, cognitivas e afetivas, aprendi a se relacionar com o mundo que a cerca utilizando sua capacidade de imaginar, como também enfatiza Piage (1976, p. 160), *“o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à realidade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu [...]”*, desse modo por meio de simples jogos como queimada, pega-pega, pira se esconde, amarelinha, adedonha, elástico, entre outros, a criança aprende a importância do companheirismo, das regras, do respeito, superar desafios, superar conflitos e frustrações como perder, etc.

No ambiente escolar a ludicidade é de suma importância, pois é uma prática pedagógica que desempenha atividades que ajudam a fugir da “rotina”, baseada no modelo tradicional de ensino onde o professor somente ensina o seu aluno praticas repetitivas e cansativas que geralmente é fundamentado na repetição, utilizar o lúdico, principalmente na educação infantil, *“significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”* (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 230), e como também ressalta Almeida (1995, p. 41 apud DALLABONA e MENDES, 2004, p. 107):

“A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.” Almeida (1995, p. apud DALLABONA e MENDES, 2004, p. 107).

## 4 | METODOLOGIA

A seguinte pesquisa ocorreu no município de Bragança, nordeste do Estado do Pará, tendo como lócus a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Gerson Alves Guimarães, localizada na Avenida Nazeazeno Ferreira, s/n – centro. Os sujeitos da investigação foram os alunos da educação infantil e do ensino fundamental, a diretora do colégio e três professoras, sendo duas do 1º ano do ensino fundamental e uma do Pré I da educação infantil.

Metodologicamente escolheu-se a abordagem qualitativa que segundo Minayo (2001, p.22) é *“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes.”*

Desse modo a pesquisa ocorreu em duas etapas: a primeira com o levantamento de dados documentais e bibliográficas sobre os temas discutidos neste artigo, na segunda etapa realizou-se uma pesquisa exploratória na escola E.M.E.I.F. Gerson Alves Guimarães, onde houve a observação da estrutura do prédio, do horário do intervalo, da prática do professor em sala de aula e principalmente da interação social e escolar de um aluno do 1º ano do ensino fundamental diagnosticado com o Transtorno de Espectro Autista (TEA), efetuou-se também entrevistas e diálogos informais com a diretora da instituição de ensino, com a professora do aluno autista do 1º ano do ensino fundamental, com a professora da outra turma do 1º ano e com uma professora do Pré I da educação infantil.

Os materiais utilizados na pesquisa foram lápis, canetas e cadernos para se fazer anotações das informações obtidas nas observações, diálogos e entrevistas, aparelhos celulares para se realizar registros fotográficos da instituição de ensino, dos alunos e professores nas salas de aula e no horário do intervalo.

Por fim ocorreu-se a análise dos dados que como ressalta Lüdke e André (1986, p. 45) é *“analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”* [grifo do autor], desse modo fizemos uma análise e intercruzamento dos documentais e bibliográficos com as informações das entrevistas, observações e fotografias obtidas na pesquisa exploratória.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A diretora da escola E.M.E.I.F. Gerson Alves nós recebeu para a pesquisa exploratória contou-nos que o prédio no geral não era o mais apropriado para o funcionamento de uma escola, pois não é espaçoso, as salas são pequenas e tiveram que diminuir as turmas por esse motivo, o corredor é pequeno e muito estreito, e assim tiveram que fazer algumas

adaptações na rotina escolar para não prejudica seu funcionamento. Contou-nos também que em uma das turmas do 1º ano do ensino fundamental se possui entre os alunos um menino de 6 anos que é uma criança especial que foi comprovado esse ano através de laudo médico que o mesmo tem um grau de autismo leve, que de acordo com Pinto (2016): *“O autismo também é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação da criança”*.

Desse modo ela nos disse com muito orgulho que o aluno é um artista talentoso que faz pinturas abstratas e tem um de seus quadros exposto no corredor como pode ser observado abaixo: (imagem 1)

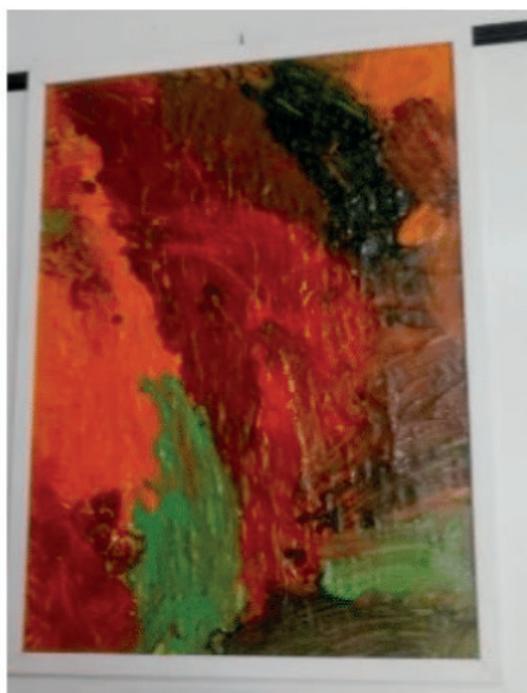


Imagem 1: pintura abstrata do aluno

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Pode-se perceber pela pintura abstrata (imagem 1) que o aluno em questão pintou que o mesmo tem um grande talento, e a diretora contou que a escola desde que descobriu esse seu dom artístico vem o incentivando no desenvolvimento da pintura com ajuda dos pais, tanto que o menino já fez uma exposição de arte no museu da maruja da cidade, já vende seus quadros, algumas escolas e instituições já encomendaram seus quadros, entre outras coisas mais. Este incentivo a sua arte é muito importante para esta criança, não somente desenvolver seu talento, mas também para ajudar nas suas dificuldades decorrentes do autismo, porque *“uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e*

*adaptação social*” (ALBINATI, 2009, p. 4 apud SILVA et al, 2010, p. 98). Desse modo através dessa atividade lúdica, que é a pintura, pode-se incentiva-lo a expressar suas dificuldades sociais, emocionais e escolares que o mesmo não consegue expressar em gestos e palavras, e aprender como o mesmos ver o mundo ao seu redor.

A diretora nós deu permissão para observar os alunos no horário do intervalo, que é um dos horários mais importantes, pois é lar que a criança desenvolve conhecimentos significativos para a sua vida, interage com as outras, é através do jogo “[...] *que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana: a capacidade de imaginar.*” Vygotsky (1991, p. 122). Observamos sobre tudo o comportamento social do aluno autista com as crianças da sua faixa etária. Realizamos registros fotográficos desse momento como pode ser visto abaixo (imagens 2 e 3):



Imagem 2: alunos da educação infantil no intervalo

Fonte: arquivo pessoal, 2019



Imagem 3: alunos do ensino fundamental no intervalo

.Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Observou-se que por conta da estruturação do prédio da escola o recreio dos alunos é dividido por etapa, a educação infantil que são crianças menores e pouco mais agitadas acabam tendo seu intervalo realizado no corredor estreito (imagem 2), onde as professoras e as cuidadores colocam brinquedos diversos, túnel, cabanas, entre outros, para os alunos se divertirem neste horário; já as turmas do 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental tem mais liberdade em seu recreio (imagem 3), pois o mesmo é do lado de fora onde as professoras e cuidadoras colocam traves e uma bola para eles jogarem futebol, algumas meninas brincam de casinha com bonecas e utensílios domésticos de brinquedos, jogam amarelinha que é pintada no chão da escola, leem alguns livros no cantinho da leitura, correm, entre outras.

O aluno autista mencionado acima durante o intervalo brincou de bola, correu e interagiu normalmente com seus coleguinhas de turma e com as crianças de outras

turmas. Nessa forma lúdica do brincar no intervalo/recreio com seus colegas percebe-se sua importância social e pedagógica para as crianças, principalmente as especiais, pois a brincadeira *“pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar e a interagir com o outro. Certamente, há muitas brincadeiras que podem ser transmitidas às crianças por elas próprias ou pelos adultos, como as brincadeiras tradicionais recorrentes no recreio (SOUZA, 2009, p.79)”*.

Porém o mesmo ficou relutante na hora de voltar para a sala de aula no final do intervalo. Com a autorização da diretora da escola fomos até a sala da turma do 1º ano onde o aluno estuda, pedimos para a professora da classe se podíamos observar a sua aula e ela aceitou. A aula do dia era uma atividade para os alunos identificarem palavras com a letra M e as escreverem em seus cadernos e os alunos participaram da atividade e a professora ia de aluno em aluno os ajudando (Imagem 4).



Imagem 4: sala de aula do 1º ano

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Durante a aula o aluno autista não participou da atividade, ficava distraído mascarando um chiclete e dava para se perceber que ele estava em seu próprio “mundo particular”, depois de um tempo sentado ele não parou mais na sala de aula, saindo a todo momento para passear pela escola, conversando com as funcionárias e professoras que via pelo seu caminho, elas pediam para ele voltar para a sala e ele voltada, mas ficava nesse entre e saía da sala de aula (imagem 5). A professora da classe estava sozinha na sala com sua turma, pois a cuidadora dele não estava presente, e a mesma o chamava pelo seu nome e pedia para ele se sentar e fazer a atividade, e o mesmo não a obedecia, e a professora não podia deixar os seus outros alunos para ficar a todo momento atrás de seu aluno especial, conseqüentemente o aluno acabou não participando das atividades escolares e não aprendeu como seus colegas.

Deste modo pode-se perceber na realidade escolar, com o caso deste aluno, a importância do cuidador escolar que é direito da pessoa com autismo conforme a lei nº 12.764/12, Estatuto da Pessoa com Transtorno Global, nos termos do art. 3º, Parágrafo único: *“em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante*

*especializado*”, pois este profissional auxilia a professora da classe a ensinar este seu aluno especial que precisa de uma maior atenção e por isso sua importância neste processo de ensino-aprendizagem.



Imagem 5: aluno passeando pela escola durante a aula

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A professora relatou que seu aluno especial ficava muito disperso, distraído e não gostava de fazer os deveres e ainda ficava distraído seus colegas de turma tentando conversar, só fazia as atividades escolares, a não ser as que envolviam de algum modo a pintura que é seu maior interesse, em seus “momentos de ataque” como disse a professora ele começava a gritar e a chorar bem alto que dava para se ouvir por toda a escola, o aluno não gostava de nenhum modo de ser contrariado e a professora põe a culpa dessa “desobediência” e “maus modos” nos pais de seu aluno que não impõe limites no seu filho e por isso esse comportamento na escola.

Porém esse comportamento encontrado nesse aluno é algo comum para crianças que são autistas, pois as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são *“anormalidades qualitativas nas três áreas seguintes: interação social, comunicação e comportamento, que é restrito e repetitivo (OMS, 1993)”* (MARQUES e ARRUDA, 2007, p. 115), desse modo pode-se constatar que a professora não tinha conhecimento sobre essas características, acabando por conta disso se equivocando em suas afirmações, o correto seria esta professora ter uma qualificação adequada como é previsto na lei, e também *“[...] ter paciência, conhecer seu aluno e buscar estratégias para atender a todos os tipos de deficiência em uma mesma sala de aula. [...]”* (MANICA e CALIMAN, 2015, p. 250 apud RODRIGUES e PASSERINO, 2018), para desse modo saber como interagir e ensinar o seu aluno especial e seus futuros alunos que possam vir ter alguma deficiência.

Além disso foi investigado mais duas turmas da escola E.M.E.I.F. Gerson Alves Guimarães, uma outra turma do 1º ano do ensino fundamental e a segunda turma observada foi uma do Pré I da educação infantil, com o objetivo de se perceber como estava sendo trabalhado a ludicidade como forma de aprendizagem na escola. Observou-se que ambas estavam tendo atividades lúdicas envolvendo a pintura e o desenho com

os alunos.

A primeira professora do 1º ano estava utilizando a atividade de pintura como forma de deixar os seus alunos mais relaxados (imagem 6), pois já tinham acabado suas atividades de ensino propostas para o dia, e a professora disse que faz isso com frequência, pois gosta muito de incentivar o lado artístico de seus alunos.



Imagem 6: alunos do 1º ano na atividade lúdica

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A segunda professora do Pré I nos contou que primeiramente passou um pequeno vídeo animado de menos de cinco minutos que tinha alguns gatinhos coloridos que ensinavam sobre boas maneiras e a importância de se usar “palavrinhas mágicas”: com licença, por favor, obrigado, desculpa, no final do vídeo ela conversou com seus alunos sobre os ensinamentos repassados no vídeo e por fim pediu as crianças para desenharem o que aprenderam com o vídeo (imagem 7) para ver se os mesmos tinham de fato aprendido. Por meio dos desenhos feitos por essas crianças do Pré I (por exemplo das imagens 8 e 9) e também pelos relatos por elas mesmas, onde nos contavam em detalhes sobre a história dos gatinhos podemos perceber que elas realmente prestaram atenção no vídeo e na conversa com a sua professora, elas falavam sobre as cores dos gatinhos e o que cada um representava, por exemplo.



Imagem 7: alunos do pré I na atividade lúdica

Fonte: arquivo pessoal, 2019.



Imagens 8: desenho de um aluno do pré I

Fonte: arquivo pessoal, 2019.



Imagens 8: desenho de um aluno do pré I

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Desse modo podemos perceber que as professoras da escola Gerson Alves Guimarães já utilizam com suas turmas a ludicidade como ferramenta pedagógica e este é um ponto muito positivo do ensino repassado na escola, pois como ressalta Almeida (1995, p. 41 apud DALLABONA e MENDES, 2004, p. 107):

“A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.” Almeida (1995, p. apud DALLABONA e MENDES, 2004, p. 107).

O método de Maria Montessori é muito importante para ser utilizado com crianças autistas, sobre tudo porque ela observou e estudou essas crianças para desenvolver este método, onde “[...] os conhecimentos que se aplicam em sala de aula devem fundamentar-se na observação e na experimentação[...]” (ANTUNES, 2005, p. 30), para isso o ambiente, a sala de aula, é adaptado para estimular o auto conhecimento: os objetos ficam a altura da criança, os materiais didáticos são bem coloridos e estimulantes ao sentidos, para despertar a atenção e o interesse do aluno em aprender, e principalmente os professores são mediadores e não “donos” do conhecimento.

Portanto com essa pesquisa pode-se perceber que a ludicidade é uma ferramenta de prática pedagógica eficaz para se utilizar com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois a mesma ajudou aprimorar seus conhecimentos, relações sociais e com o meio, seus talentos e habilidades, entre outras. Conhecer o aluno, seus interesses e hobbies seria uma maneira importante de usar a lúdico, o professor também “deve-se compreender as manifestações simbólicas dessas atividades lúdicas e procurar-se adequá-las às necessidades das crianças” (PIAGE, 1976, p. 48), como ressalta Piage, pois assim poderia usar a atividade proposta de forma correta, faz com que o aluno tenha interesse e assim não cometendo o erro de excluir o aluno, ao em vez de incluí-lo e não conseguir obter nenhum tipo de aprendizagem. No exemplo do aluno com autismo encontrado na escola pesquisa, por exemplo, utilizar a pintura é umas das formas mais eficazes para ajudá-lo com suas dificuldades escolares, pois a mesma é um dos seus

grandes paixões e interesses, neste sentido seria muito importante a professora deste aluno trabalhar a pintura com ele pois:

A pintura trabalhada com as crianças tem objetivos que vão além do simples prazer em manipular mãos e pincéis. Através do contato com diversos materiais disponíveis para a manipulação com as tintas, cola, álcool, entre outros, as crianças podem expressar sentimentos diversos na superfície trabalhada, além de desenvolver, assim como o desenho, sua habilidade motora que, futuramente, na sua alfabetização, será fundamental no desenvolver das letras. (SILVA et al, 2010, p. 99).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto para o professor saber trabalhar práticas pedagógicas utilizando a ludicidade com seus alunos com autismo, ou qualquer outro tipo de deficiência, é preciso que o mesmo possua uma qualificação profissional adequada, ajuda e incentivo da família e da escola, apoio e compromisso do Estado para proporcionar estas qualificações profissionais, oferecer uma escola com boas estruturas físicas e pedagógicas, pois como resalta MOYLES (2002, p. 106): *“para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de companheiros de brincadeiras, materiais, áreas, oportunidade, espaço, tempo, entre outros”*.

Ser professor (a) da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é mais do que simplesmente dá aulas, é preciso ter amor a profissão e pelos seus alunos, ter compreensão e paciência, principalmente se tiver crianças autistas, pois responsabilidade do mesmo *“a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas”* (SANTOS, 2008, p.30), assim contribuir para esse processo de inclusão do aluno na sala de aula com seus colegas, buscar sempre que possível obter novos conhecimentos de ajudar todos os seus alunos a desenvolverem o máximo de suas habilidades, como enfatiza o mestre Paulo Freire (1996) que diz que o professor deve criar as possibilidades durante as suas aulas para seus alunos mesmos façam perguntas e questionamentos, serem curiosos, desinibidos, etc. E desse modo possam se tornar serem críticos e criarem por si só a sua própria produção ou construção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, O embrião do espírito. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia–Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 28-37, 2005.

ASSUNÇÃO JR, Francisco B, PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2000;22(Supl 1):37-9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>>. Acessado em: 3 de jan. de 2020.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 17 de nov. de 2019.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acessado em: 4 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12.764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12.764.htm)> Acesso: 3 de jan. de 2020.

DALLABONA, Sandra R.; MENDES, Sueli M. S. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR, BRINCAR, UMA FORMA DE EDUCAR. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004. ISSN 1415-6396.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADIA, Carlos A; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria* - Vol. 80, Nº2(supl), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10>>. Acessado em: 3 de jan. de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

**MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS**. [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. — 5. ed. — Dados eletrônicos. — Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acessado em: 4 de jan. de 2020.

MARQUES, Carla Fernandes Ferreira da Costa; ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya. **Autismo infantil e vínculo terapêutico**. *Estud. Psicol.* (Campinas) [online]. 2007, vol. 24, n. 1, p. 115-124. ISSN 0103-166X. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2007000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2007000100013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acessado em: 17 de nov. de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; LIMA, Katia do Socorro Carvalho; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 1, p. 101-126, jan./jul. 2015.

OLIVEIRA, J. R. **O prazer de aprender brincando**. Niterói: Ática, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Znanh, 1976.

PINTO, R. N. M et al. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares**. *Ver. Gaúcha Enferm.* 2016, set; 37(3): e61572.

REVISTA AUTISMO. O que é autismo?. Disponível em: <<https://www.revistaautismo.com.br/o-que-e-autismo/>>. Acessado em: 3 de jan. de 2020.

SANTOS, Ana Maria T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVIA, Elizangela Aparecida da. et al. **Fazendo arte para aprender**: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>>. Acessado em: 4 de jan. de 2020.

SOUZA, A. P. V. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio**: Constituindo Singularidade Sobre a Criança. Belém, 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2009. Disponível em: . Acesso em: 18 de nov. de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTOS DISTINTOS: BRASIL E MOÇAMBIQUE

*Data de aceite: 03/08/2020*

**Amisse Alberto**

<http://lattes.cnpq.br/7936737303018757>

**Márcia de Fátima Barbosa Corrêa**

<http://lattes.cnpq.br/0990899605661204>

**Neusa Teresinha Rocha dos Santos**

<http://lattes.cnpq.br/5871046843193429>

**Cláudia Aparecida Prates**

<http://lattes.cnpq.br/7590236831926852>

**RESUMO:** O presente capítulo, cujo objeto é a legislação de educação inclusiva, tem como objetivo identificar os aspectos gerais da legislação que orienta a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Moçambique. A estratégia metodológica adotada para o estudo consistiu fundamentalmente na pesquisa documental que permitiu a consulta de diferentes dispositivos legais que regulamentam a atividade educativa, com foco na especificidade de Atendimento Educacional Especializado nos contextos analisados. Atendendo que a política da educação inclusiva compreende uma complexidade maior de elementos, os eixos de análise incidiram sobre três aspectos designadamente: níveis de ensino, público-

alvo e serviço de apoio aos alunos. A análise dos dados revelou algumas similaridades e diferenças entre as legislações dos dois países. As similaridades são essencialmente referentes à recomendação ao uso de recursos multifuncionais no processo de atendimento especializado, enquanto as diferenças consistem no critério da definição do público-alvo. A política de educação inclusiva brasileira define o público-alvo da educação especial tendo em conta as deficiências, o transtorno do espectro autista e as altas habilidades ou superdotação enquanto a moçambicana procura realçar as NEE severas, deficiências físicas, sensoriais e mentais, deficiências múltiplas graves e atraso mental profundo como critérios principais de elegibilidade dos alunos para a educação especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Contextos. Brasil. Moçambique.

### SPECIAL EDUCATION IN DIFFERENT CONTEXTS: BRAZIL AND MOZAMBIQUE

**ABSTRACT:** This article, whose object is the legislation on inclusive education, aims to identify the general aspects of the legislation that guides the Special Education policy from the perspective of inclusive education in Brazil

and in Mozambique. The methodological strategy adopted for the study consisted mainly of documentary research that allowed the consultation of different legal provisions that regulate educational activity, focusing on the specificity of Specialized Educational Assistance in the analyzed contexts. Given that the policy of inclusive education comprises a greater complexity of elements, the axes of analysis focused on three aspects namely: levels of education, target audience and support service for students. Data analysis revealed some similarities and differences between the laws of the two countries. The similarities are essentially related to the recommendation to use multifunctional resources in the specialized service process, while the differences consist of the criterion for defining the target audience. The Brazilian inclusive education policy defines the target audience of special education taking into account the disabilities, the autism spectrum disorder and the high abilities or giftedness while the Mozambican seeks to highlight severe SEN, physical, sensory and mental disabilities, severe multiple disabilities and profound mental retardation as major criteria for students' eligibility for special education.

**KEYWORDS:** Special education. Contexts. Brazil. Mozambique

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação, tal como outras atividades providenciadas pelo Estado, a sua prática é regulamentada por uma política. De forma geral a política é entendida como conjunto de dispositivos, geralmente, planejados e concebidos “nos limites de Estados-Nação ou de fronteiras nacionais [como] uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer as coisas” (BALL; MAINARDES, 2011, p.14).

Sendo a educação um vasto campo de práticas educacionais, envolve uma diversidade maior de políticas. Neste contexto, esta abordagem centra a sua atenção na política da educação inclusiva, na perspectiva de Atendimento Educacional Especializado tendo como objetivo identificar as práticas de inclusão escolar no Brasil e em Moçambique sublinhando os aspectos comuns e específicos de cada um dos contextos.

A problemática da inclusão escolar, embora seja relativamente recente no campo educacional é amplamente discutida. Mantoan (2003) afirma que a partir do momento em que a escola se democratizou abrindo-se à novos grupos sociais (constituídos por pessoas com deficiências e outros que foram discriminados por conta das suas condições pessoais e sociais), no pensamento educacional inclusivo emergiram dois vocábulos nomeadamente a integração e inclusão. Estes permeiam tanto as práticas como as políticas educacionais que orientam o ensino especial e regular nas escolas públicas e privadas.

Na ótica da autora, “os dois vocábulos – integração e inclusão – enquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos divergentes” (MANTOAN, 2003, p. 15). Por um lado, a integração

refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiências nas escolas comuns, mas emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiências, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes (idem, p.15).

Por outro lado, a inclusão “prevê a inserção de escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aulas do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16).

No entanto, analisando as concepções de integração e inclusão apresentadas, podemos referir que ambos os conceitos têm em comum o fato de tanto um como o outro se referir, de alguma forma, à inserção dos alunos nos sistemas educacionais diferenciando-se apenas nos critérios usados para tal inserção.

#### A legislação brasileira que orienta a educação concebe a Educação Especial

como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (MEC, 2008, p.8).

Nestes termos, a organização do sistema educacional nos leva ao entendimento de que a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, constitui, implicitamente uma das formas de integração na medida em que a transversalidade supõe flexibilidade que “oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento [especializado]” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Enquanto a política educacional brasileira considera a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, a moçambicana concebe-a como uma das modalidades do ensino escolar e técnico-profissional e considera seu público-alvo como sendo constituído de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) “cujo grau de afecção é severo e devem ser atendidas em escolas especiais” (Resolução nº 8/95, p. 180).

Deste modo, as orientações gerais das perspectivas das políticas educacionais de ambos os países, embora tenham como intencionalidade comum: garantir o direito à educação aos seus cidadãos, nos permitem constatar existência de especificidades características de cada uma. Ou seja, não obstante, o fato de ambos os países partilharem o mesmo código linguístico e possuírem uma história que envolve Portugal como a mesma potência imperialista europeia colonizadora, do ponto de vista sociocultural, econômico, político, educacional, trata-se de contextos diferentes. Nesse sentido, o estudo justifica-se por trazer as políticas de educação instituídas em de cada país, buscando identificar os aspectos gerais da legislação que orientam a política de inclusão educacional.

A análise feita constitui um estudo que, em termos metodológicos, fundamenta-se na pesquisa documental sobre a política de inclusão educacional nos dois países e está organizado com a descrição metodológica, resultados e discussão, em que são

apresentados os dados e objetivação dos resultados e; considerações finais, nas quais são ressaltadas as inferências mais expressivas decorrentes da pesquisa em pauta.

## 2 | METODOLOGIA

O estudo foi feito por meio da pesquisa documental que consistiu fundamentalmente na consulta de documentos oficiais que orientam a política de educação especial na perspectiva no Brasil e em Moçambique. As legislações do Brasil foram pesquisadas na internet especificamente no *site* do Ministério da Educação-MEC, onde foram consultadas nomeadamente a LDB nº 9.394/96; o CNE/CEB, 04/2009 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

As de Moçambique foram consultadas no site do governo e nos boletins da república. Os documentos são as principais Leis que regem o Sistema Nacional de Educação Moçambicana desde a Independência Nacional (1975) à atualidade, nomeadamente a Lei nº 4/83 e a Lei nº 6/92, a resolução nº 8/95. O estudo dessas leis foi complementado pela análise de Diplomas Ministeriais e Resoluções que foram implementadas nos últimos anos. A pesquisa dos documentos de ambos os países foi feita tendo como referência quatro variáveis nomeadamente: o conteúdo da legislação, o público-alvo da educação especial, os níveis de ensino e o serviço de apoio especializado. A seguir são apresentados os dados e a discussão dos principais resultados do estudo.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A consulta de diferentes documentos oficiais que orientam a atividade educativa no campo da inclusão escolar permitiu a elaboração do quadro abaixo que apresenta as principais legislações do Brasil e Moçambique. O quadro apresenta sinteticamente o que tratam as leis, com destaque aos eixos de análises: *níveis de ensino, público-alvo da educação especial e serviço de apoio especializado ao aluno.*

Política da Educação Especial		
	Brasil	Moçambique
Legislação	LDB nº 9.394/96; CNE/CEB, 04/2009; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	SNE, Lei nº 4/83 SNE, Lei nº 6/92 Resolução nº 8/95 Diploma Ministerial nº 191/2011
Níveis de Ensino	Todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino	Todos os graus de ensino escolar e Ensino Técnico-profissional

Público-alvo da educação especial	Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	Crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento social, e as com deficiências múltiplas graves e atraso mental profundo; Crianças com NEE cujo grau de afeção é severo,
Serviços de apoio especializados	Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; Libras e guia-intérprete; cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.	Atendimento feito por professores capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especializado Uso de recursos multifuncionais no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos (nos CREI)

Quadro 1- Política da educação especial: Brasil e Moçambique

Fonte: produção dos autores

O quadro 1 nos permite verificar, pelo menos ao nível do conteúdo da legislação que orienta a inclusão escolar no Brasil e em Moçambique, a existência de similaridades e diferenças. **No eixo 1 - níveis de ensino**-as legislações possuem diferenças, enquanto uma (a brasileira) prevê o acesso do seu público-alvo à todos os níveis, a outra (moçambicana) disponibiliza o acesso ao ensino escolar e técnico profissional não tendo ainda previsto, por exemplo a educação infantil e superior.

Um aspecto que se afigura como similaridade diz respeito a possibilidade de ambas as políticas utilizarem programas escolares especializados para compensar as dificuldades de aprendizagem no sentido de garantir o direito à educação dos seus cidadãos cumprindo assim convenções internacionais sobre o direito à educação.

Quanto ao **eixo 2 – público-alvo**, a despeito da garantia legal do acesso ao ensino, a condição do aluno assume um papel importante para que este usufrua desse direito. A legislação brasileira que orienta a política de inclusão e educação especial considera como público-alvo dessa política todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em Moçambique, a política de educação especial define como seu público-alvo as crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento social, e as com deficiências múltiplas graves e atraso mental profundo.

Na definição do público-alvo para essas políticas educacionais há um aspecto não sutil que podemos constatar entre os dois contextos. A política brasileira define seu público tendo como referência a condição do sujeito que se pode caracterizar como um problema severo e a superdotação, enquanto a política moçambicana está mais preocupada com alunos que apareçam a escola com NEE significativas.

Para além da relativa diferença no que refere à definição da elegibilidade dos alunos para a educação especial, um aspecto que se caracteriza com alguma similaridade na política de educacional está relacionado ao serviço de apoio. **Eixo 3 – serviços de apoio** - A política brasileira institui o AEE como principal serviço de apoio e recomenda o uso de recursos educativos e organização específicos; libras e guia-intérprete; cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. O mesmo acontece com a política moçambicana que, por meio dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) disponibiliza recursos multifuncionais com serviços de diagnóstico e orientação e produção de material específico. O serviço de apoio a alunos que frequentam esses estabelecimentos conta com pessoal docente e especialistas de outras áreas como psicólogos e médicos.

No entanto, atendendo os aspectos analisados: níveis de ensino, público-alvo e serviços de apoio, os resultados ao nível do conteúdo da legislação e da sua intencionalidade política vale afirmar que as práticas de inclusão e atendimento especial escolar variam no Brasil e em Moçambique fundamentalmente no que se refere ao tempo de permanência dos alunos alvos da educação especial no sistema escolar e aos critérios de definição da elegibilidade de alunos para essas modalidades de atendimento.

Contudo, apesar de haver diferenças há aspectos que coincidem, como o caso de utilização de um conjunto de recursos multifuncionais para atendimento e a possibilidades de participação de pessoal não docente especializado em técnicas e metodologias de atendimento especial.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procurou-se analisar os aspectos gerais da legislação que orienta a política de educação especial no Brasil e em Moçambique tendo-se constatado a existência de similaridades no diz respeito ao “espírito da lei”, e diferenças não muito significativas. Entre as diferenças podemos ressaltar o tempo de permanência e a garantia de acesso aos níveis de ensino, em que a política brasileira está aberta à totalidade de níveis e modalidade de ensino enquanto a moçambicana pode garantir a provisão de educação especial ao seu público até ao fim dos ensinos escolar e técnico-profissional.

E, no contexto das similaridades, ambas as políticas entendem que a educação especial deve servir se um conjunto de recursos multifuncionais e de pessoal capacitado sobre técnicas e metodologias de atendimento especial

Contudo, destacamos que as políticas não constituem “fórmulas” para resolver os problemas do cotidiano, elas precisam ser reformuladas e traduzidas à luz do contexto em que atuam, ou seja, a operacionalização das políticas depende de fatores sociais, culturais, econômicos e outros que caracterizam cada país. Assim análise dos documentos

formulados ao nível macro, não garante afirmar a sua exequibilidade ao nível do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org), **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. SEDH. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Brasília-DF, 2007.

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

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

MANTOAN. M. T. E. **inclusão escolar o que é? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). **Lei nº 6/92 de 6 de Maio**. 19. ed. Maputo: Bolem da República, 1992. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). **Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto**. Maputo: Bolem da República, 1995. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembleia da República (Ed.). **Ministério da Educação**: Diploma Ministerial nº191/2011 de 25 de julho. 29. Ed Maputo: Bolem da República, 2011. (I Série).

MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. (Comp.). **Lei nº 4/83 de 23 de Maio**: Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). 12. ed. Maputo: Bolem da República, 1983. (I Série).

## PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO DO IFRN

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 05/05/2020*

### **Josanilda Mafra Rocha de Moraes**

Instituto Federal do Rio Grande do Norte -IFRN  
Santa Cruz- RN  
ORCID:0000-0002-0449-8550

### **Lenina Lopes Soares Silva**

Instituto Federal do Rio Grande do Norte -IFRN  
Natal-RN  
ORCID:0000-0002-0517-4742

**RESUMO:** Este trabalho apresenta a percepção dos professores do IFRN acerca da formação inicial e continuada que possuem para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência. Os dados aqui expostos foram obtidos durante a realização de uma pesquisa empírica que integrou a materialização de uma dissertação de mestrado. A investigação citada, ocorreu através do envio de um questionário eletrônico, via internet, para todos os professores do IFRN, entre os meses de junho a agosto de 2018. Foram contabilizados 196 participantes que correspondem a aproximadamente 10% do total de professores do referido instituto. Os dados obtidos foram analisados com base

na hermenêutica-dialética, num processo de aproximação com o materialismo histórico-dialético. Os resultados revelam que 63,3% dos professores do IFRN afirmaram não conhecer a existência de políticas de formação de professores para a EP das PcD, assim como os participantes da pesquisa informaram que as ações ensejadas pelo IFRN ainda são principiantes perante a falta e/ou incipiência de conhecimentos que seus professores possuem para lidar com as PcD. Desse modo, em cada um dos relatos expostos, os participantes avaliam que a relação entre formação de professores e inclusão da PcD precisa ser melhorada no âmbito do IFRN. Para tanto, reivindicam que sejam efetivadas, no âmbito do instituto ora mencionado, políticas próprias de formação de professores para atuar na EP das PcD. Consideramos, assim, que, apesar dos avanços legais alcançados no que diz respeito aos direitos concernentes às pessoas com deficiência, bem como referentes as políticas de formação de professores para atuar na EP do segmento supracitado, a realidade brasileira ainda se encontra permeada por entraves que provocam um distanciamento entre o que é preconizado em lei e o que é implementado na vida cotidiana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores;

## PEOPLE WITH DISABILITIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: TEACHERS' PERCEPTIONS OF IFRN TRAINING ACTIONS

**ABSTRACT:** This work presents the perception of IFRN teachers about the initial and continuing education they have to work in the professional education of people with disabilities. The data exposed here were obtained during an empirical research that integrated the materialization of a masters dissertation. The aforementioned research took place by sending an electronic questionnaire, via internet, to all IFRN teachers, between June and August 2018. 196 participants were accounted for, corresponding to approximately 10% of the total professor of that institute. The data obtained were analyzed based on hermeneutics-dialectics, in a process of approximation with historical-dialectical materialism. The results reveal that 63.3% of the IFRN professors said they did not know the existence of teacher training policies for the professional education of people with disabilities, as well as the research participants reported that the actions brought about by the IFRN are still beginners before the lack and/or incipience of knowledge that their teachers have to deal with people disabilities. Thus, in each of the reports exposed, the participants assess that the relationship between teacher training and inclusion of people with disabilities needs to be improved within the scope of the IFRN. To this end, they claim that, within the scope of the aforementioned institute, their own policies for the training of teachers to act in the professional education of people with disabilities are implemented. We consider, therefore, that, despite the legal advances achieved with regard to the rights concerning people with disabilities, as well as referring to teacher training policies to work in professional education of the aforementioned segment, the Brazilian reality is still permeated by obstacles that cause a gap between what is advocated by law and what is implemented in everyday life.

**KEYWORDS:** Teacher Education; Professional education; Disabled people.

### 1 | INTRODUÇÃO

A questão da formação inicial e continuada de professores vem sendo abordada como uma temática central para a melhoria da qualidade da educação, assim como para a valorização profissional dos docentes. Este entendimento está presente no Parecer CNE/CP 02/2015<sup>1</sup> que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), o qual explicita em seu artigo 3º:

---

1. Aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 09 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 24 de junho de 2015.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015).

Assim, a formação inicial e continuada de professores é concebida como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão acerca dos conhecimentos e práticas que materializam a educação e o ensino, de modo que, essa formação deve ser desenvolvida com vistas a garantir a melhoria da qualidade educacional e do ensino, bem como à valorização dos docentes. Então, podemos questionar em meio às determinações legais e políticas, como professores que lidam com formação profissional de pessoas com deficiência percebem as ações institucionais nos espaços em que atuam, direcionadas ao trabalho com essas pessoas?

No que diz respeito à formação continuada, ao analisar o referido documento Dourado (2015) expõe que abrange dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, como também contempla um repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, de maneira que envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações que ultrapassam à formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica, cuja primazia se encontra na reflexão sobre a prática educacional permeada pela busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Dessa forma, concordamos com Dourado (2015) no sentido em que, entendemos que a formação continuada se configura como uma estratégia essencial para contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes formativos, sobretudo, pelo respaldo que oferece aos profissionais docentes que irão ministrar aulas para essas pessoas, uma vez que, através dessa formação os professores adquirem novas oportunidades para se aprofundar em temáticas que a formação inicial não contemplou de forma satisfatória, a exemplo para o trabalho com PcD.

Cabe notar que compreendemos por pessoa com deficiência o conceito apresentado pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, a qual em seu Art. 2º apresenta: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015).

Desse modo, existem vários tipos de deficiências e nos espaços educativos são consideradas as deficiências: física, mental, intelectual, múltipla, visual, auditiva, entre outras que irão carecer de conhecimentos para serem compreendidas, e a partir dessa compreensão, podem ser planejadas e adotadas ações para tornar possíveis as intervenções com vistas a garantir a inclusão das PcD que encontram alguma limitação para ingressar em determinados locais e/ou para exercer seus direitos, bem como para

aprenderem um trabalho, ofício ou profissão, tendo em vista a deficiência que possuem.

Esta concepção também é defendida por Silva (2009, p.141) quando enfatiza que a atuação docente numa perspectiva inclusiva perante a discentes com deficiência visual, deve considerar alguns aspectos na consecução dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, estabelecidos entre o professor e o discente com deficiência no âmbito da sala de aula:

Conhecer as características dos alunos (história individual, resultados de diferentes testes, observações, entrevistas); realizar planejamento adequado, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto aos métodos de ensino; prever os recursos necessários: metodologia, estratégias, materiais didáticos específicos, tempo, etc; avaliar de maneira contínua os resultados obtidos; avaliar os programas e métodos de trabalho, a fim de introduzir alterações quando necessário; preparar material em diferentes versões; considerar o grau de perda visual, o que o aluno sabe, as experiências que teve anteriormente, as oportunidades que lhes foram oferecidas; buscar estratégias diferenciadas para o trabalho com seus alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção [...]; estimular o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem através de ações compartilhadas com os colegas de classe.

Desse modo, o professor ao lidar com os discentes com deficiência, deve possuir um arcabouço de conhecimentos que norteie a sua prática profissional no intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Os estudiosos já reconhecem que esse acúmulo de conhecimentos é proveniente dos espaços de formação inicial e continuada, desenvolvidos por instituições formativas e/ou nos espaços de trabalho. (CUNHA, 2016).

Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa com professores do IFRN objetivando compreender a formação inicial e continuada que possuem para atuar na educação profissional da pessoa com deficiência, a qual ainda possibilitou compreendermos como esses professores percebem a questão da formação de professores no âmbito do IFRN, conforme expomos neste trabalho.

A referida temática se tornou objeto de investigação, na medida em que constatamos que nos anos 2000 a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual o IFRN faz parte, assumiu o compromisso de se tornar uma instância inclusiva, por meio do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), e desde então, vem sendo realizadas atividades no âmbito desses institutos federais com o vistas a promover a inclusão das PcD na seara da educação profissional.

Sendo assim, este trabalho objetiva apresentar a percepção de professores acerca das ações de formação para a atuação na educação profissional das pessoas com deficiência, promovidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Os dados aqui apresentados e discutidos foram obtidos durante a realização de pesquisa empírica que integrou parte da investigação desenvolvida, para a materialização de uma dissertação de mestrado. A referida pesquisa foi efetivada, através do envio de um questionário eletrônico, via *internet*, para todos os professores do referido instituto,

durante os meses de junho, julho e agosto de 2018.

Ao final da pesquisa foram contabilizados 196 (cento e noventa e seis) participantes que correspondem a aproximadamente 10% (dez por cento) do total de professores desse instituto. Os dados foram analisados com base na hermenêutica-dialética, num processo que buscou uma aproximação explicativa convergente com o materialismo histórico-dialético.

## **2 | A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO IFRN PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

No âmbito do IFRN, as iniciativas voltadas à inclusão das PcD que se pautam na perspectiva do TEC NEP são desenvolvidas pelos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) que foram implantados seguindo as diretrizes do referido programa para toda Rede Federal.

Assim, em cada *campus* do IFRN o NAPNE tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, de modo a possibilitar a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação, promovendo, assim, acessibilidade de forma geral e específica.

Desse modo, o NAPNE também atua na formação de professores para a educação profissional das PcD, uma vez que, ao analisarmos os relatórios de gestão dos últimos cinco anos do IFRN, pudemos observar que, através das ações e iniciativas executadas pelos NAPNE, foram realizados cursos e momentos de formação para servidores da instituição, sejam esses técnicos administrativos ou docentes, integrantes dos NAPNE ou não, bem como para a comunidade em geral<sup>2</sup>.

De acordo com o Relatório de Gestão de 2014, no referido ano, o NAPNE, realizou cinco reuniões presenciais e seis reuniões por videoconferência, transmitidas para todos os *campi*, com vistas a tratar de temáticas concernentes à inclusão escolar das pessoas com deficiência no âmbito do IFRN; também realizou um Curso de Formação para Coordenadores de NAPNE e Tradutores/Intérpretes de LIBRAS, “almejando uma maior apropriação dos participantes do curso acerca da inclusão e de seus condicionantes.” (IFRN, 2014, p.118).

No que diz respeito às ações de formação e capacitação sistêmicas sobre temas relacionados à inclusão escolar de PcD, no referido ano, também foi realizada uma

---

2. Como a ocorrência da Jornada Sobre Acessibilidade e Inclusão-JORDAI, a qual se configura como um evento de caráter formativo, mobilizador de atividades reflexivas e viabilizador de ações propositivas no campo da acessibilidade e inclusão, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Santa Cruz. No ano de 2018 ocorreu a quarta edição do referido evento, composta por mesas-redondas, palestras, oficinas e minicursos, ministrados por pesquisadores e estudiosos da área, bem como por pessoas que apresentam alguma especificidade que a caracterize como público alvo da educação especial, além de apresentações artísticas com grupos compostos por pessoas com deficiências, grupos locais, e estudantes da instituição. Para maiores informações, consultar o site do IFRN ou a página do evento: <https://jordai.vpeventos.com/#/> <https://jordai.vpeventos.com/#/>. (IFRN, 2019, on-line)

“capacitação em inclusão e diversidade para integrantes do NAPNE.” (IFRN, 2014, p.119).

Dessa maneira, no âmbito do IFRN as ações voltadas à formação de professores para atuar na EP das PcD vem sendo implementadas pelo NAPNE e ocorrem através de minicursos, oficinas, palestras e/ou através de eventos que abordam a temática da inclusão.

Contudo, ao perguntarmos sobre a existência no IFRN de formação de professores para a educação profissional das PcD, os participantes da nossa pesquisa responderam da seguinte forma conforme Gráfico 01.

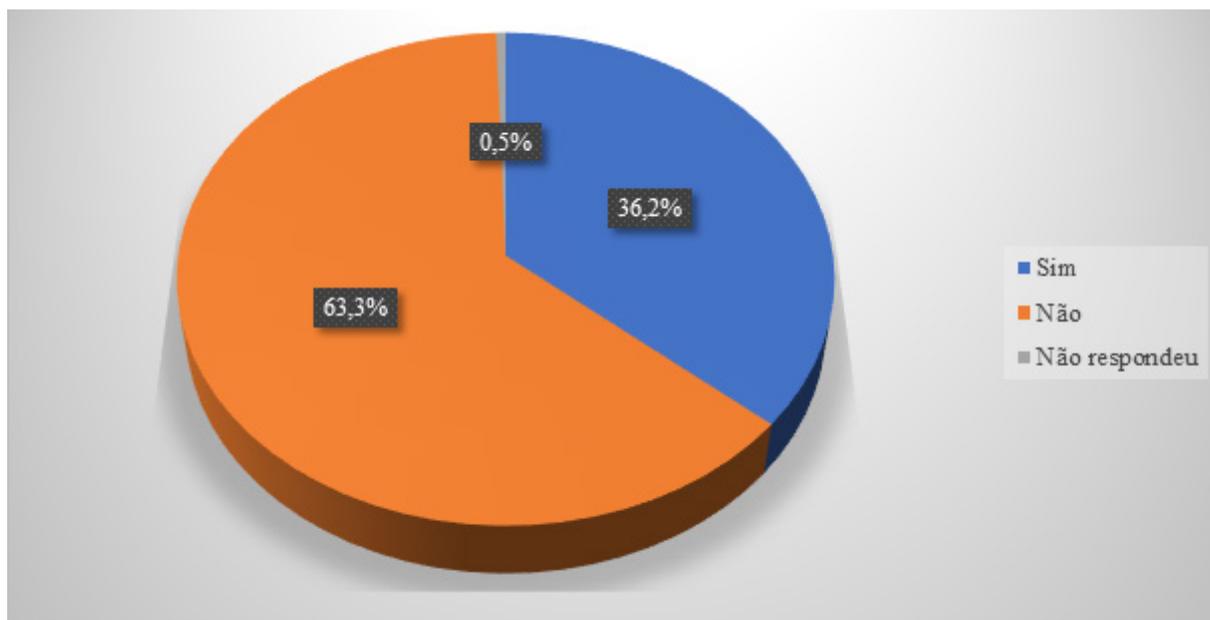


Gráfico 01 – Participantes que conhecem a oferta de formação de professores para EP da PcD no IFRN.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os dados do Gráfico 01 revelam que uma camada majoritária, 124 participantes (63,3%), assegurou não ter conhecimento da existência de ações voltadas à formação de professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência, realizadas no âmbito do IFRN. Enquanto uma parcela menor, 71 participantes (36,2%), informou conhecer a existência das referidas iniciativas.

Esses dados nos permitem refletir que, apesar dos relatórios de gestão exporem que o IFRN vem realizando atividades formativas para seus profissionais, entre os quais, os professores para atuar na educação profissional das PcD, ainda é considerável o número de professores que desconhecem essa realidade como formação (63,3%).

Tal situação nos possibilitou sinalizar para a necessidade de divulgação e fortalecimento das ações de formação desenvolvidas por esse instituto, no NAPNE, com vistas a torná-las mais visíveis, e assim, mais acessíveis a todos os servidores que se interessem em participar de momentos de formação e capacitação que potencializem a

inclusão das PcD na EP.

Ainda durante a pesquisa questionamos aos professores do IFRN como se traduziam nas ações do instituto ora mencionado, as políticas sobre a questão da relação entre a formação de seus professores e a inclusão das PcD no âmbito da educação profissional, de modo que os 196 participantes responderam conforme consta no Quadro 01, a seguir. Observamos que a partir da visualização do número de relatos apresentados pelos participantes, decidimos selecionar as exposições que tratavam das políticas de formação de professores para atuar na EP da PcD:

Prof.	Formação de professores no IFRN e a inclusão das PCD na EP
P2	Precisa ser ampliada, não basta termos um intérprete de Libras, o ideal seria que os professores também se apropriassem da língua, por exemplo no trato com deficientes auditivos. E uma sugestão seria o espaço da Reunião Pedagógica para esse fim também.
P5	[...] Infima. Creio que o IFRN está sendo desafiado com a chegada de cada vez mais alunos com deficiências das mais variadas formas, e isso requer mais discussões nas reuniões pedagógicas, mais leituras, cursos de capacitação nas diversas deficiências e suporte pedagógico para enfrentar as demandas que são uma realidade.
P12	[...] Se restringem ao trabalho dos NAPNE e ao trabalho dos intérpretes de Libras e a ações isoladas em cada campus quando do ingresso de alunos com deficiência.
P19	Precisa [...] aperfeiçoada. Minha sugestão seria uma capacitação profunda desde o momento em que o novo servidor entra na instituição.
P22	[...] há um esforço para inclusão das pessoas com deficiência, mas falta mais informação e até preparação dos professores. Poderiam ser oferecidos cursos para capacitação nos <i>campi</i> . Não adianta colocar um curso de capacitação no campus natal central, se os professores dos outros <i>campi</i> não poderão participar.
P38	[...] forma muito experimental e sem profundidade. Em minha opinião é necessário estabelecer um planejamento de formação para os professores que aborde a inclusão dos alunos com deficiência.
P43	A meu ver, com exceção de algumas ações pontuais por parte de alguns <i>campi</i> , os professores do instituto, em sua maioria, não possuem formação para realizar, de fato, a inclusão das pessoas com deficiência na EPT. Então, acredito que essa relação precisa ser consolidada, pois é praticamente inexistente.
P131	[...] proporciona capacitações docentes no intuito de aproximar/capacitar estes a tratar do ensino docente com pessoas com necessidades especiais, porém, vejo que a falta de interesse vem dos próprios docentes em participar destas capacitações.
P148	[...] há bastante pesquisas no âmbito de ações para com pessoas com alguma deficiência, mas que não se estendem à formação continuada para os professores em como se portar com a pessoa com deficiência.
P178	O ambiente escolar está preparado em termos tecnológicos para receber os alunos, mas os professores não. Eu me deparei com uma enorme dificuldade ao lecionar a disciplina de <i>design</i> para um deficiente visual.
190	[...] tem minicursos, palestras, orientações a professores que atuam no ensino de pessoas com deficiência e isso ajuda bastante os docentes nestas disciplinas, mas que falta uma formação melhor para que possamos tratar melhor essa questão com maior naturalidade ao invés de ficarmos sem saber como agir em muitas situações recorrendo sempre a equipe da pedagogia.
192	Creio que deveria ser melhor, principalmente no tocante à capacitação local (em cada <i>campus</i> ).

Quadro 01 - Como os participantes percebem nas ações do IFRN a relação entre a formação de seus professores e a inclusão das PcD na EP

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Analisamos que, de acordo com os relatos sistematizados no Quadro 01, é possível verificar, que os 12 (doze) participantes que tiveram suas explanações selecionadas abordaram que, apesar do IFRN está ensejando iniciativas voltadas à formação de professores para atuar na EP da PcD, suas ações ainda são principiantes diante da falta e/ou incipiência de informações/conhecimentos que seus professores possuem para lidar

com a PcD.

Observamos em cada um dos relatos expostos, que é possível visualizar que os participantes afirmaram que a relação entre formação de professores e inclusão da PcD precisa ser melhorada no âmbito do IFRN. Para tanto, os participantes reivindicam em suas respostas que sejam efetivadas, no âmbito do Instituto ora mencionado, políticas próprias de formação de professores para atuar na educação profissional das PcD, bem como chamam a atenção para a demanda crescente de PcD na instituição.

Dessa maneira, verificamos que, quanto as ações de formação de professores do IFRN as percepções e os posicionamentos são divergentes e ao mesmo tempo complementares. Vejamos:

- a. Ações ínfimas: 4 participantes (P2, P5, P22 e P192) destacaram que as ações desenvolvidas no IFRN, com vistas a formação de professores para atuar com a PcD, são ínfimas, carecendo de maior planejamento, sobretudo, em nível local de cada *Campus*, de maneira que os participantes P2 e P5 sugerem que a reunião pedagógica se constitua em um espaço de materialização das iniciativas voltadas à formação de professores acerca da referida temática;
- b. Ação Experimental: 2 participantes (P19, P38) ao afirmarem que a relação entre formação de professores e inclusão da PcD na EP é experimental, e portanto, precisa ser aperfeiçoada, sugerem um planejamento para o desenvolvimento dessas atividades de capacitação. Para complementar sua sugestão o P19 defende que as atividades dessa natureza sejam organizadas para ocorrer quando o professor ingressa no IFRN, ou seja, no momento em que o servidor é convocado;
- c. Ações devem ser ampliadas: 3 participantes (P2, P12, P43) disseram que o IFRN precisa ampliar as ações pontuais que executa em cada *Campus*, de modo que o P12 ainda complementa sua opinião reafirmando que as atividades concernentes à inclusão da PcD devem ocorrer para além do NAPNE e da oferta de intérprete de Libras, dada a necessidade de realização da formação de professores para a atuar de forma inclusiva perante os discentes com deficiência;
- d. Há esforços nas ações: 3 participantes (P148, P178, P190) afirmam em seus relatos, que o IFRN ensejou esforços com vistas a garantir a inclusão das PcD, seja através do investimento em tecnologias, no desenvolvimento de pesquisas, na realização de minicursos, palestras, orientações a professores, mas não consolidou uma política específica de formação de professores para atuar com a EP da PcD, de maneira que os professores não se sentem preparados para tal ofício;
- e. Falta de interesse dos professores pelas ações: 1 participante (P131) ao abordar a questão da realização da formação de professores, por parte do IFRN, para atuar com a PCD assegurou que o Instituto ora mencionado, realiza as devidas capacitações e formações com vistas a orientar os professores acerca da referida temática, contudo, há uma falta de interesse por parte de alguns professores, em participar desses momentos de capacitação.

Durante a análise dos dados do Quadro 01, observamos ainda que ao longo das exposições dos 12 participantes, a falta e/ou incipiência de conhecimentos por parte dos professores para lidar com a EP da PcD é citada de forma recorrente. Assim, de forma mais explícita expomos:

- a. os participantes P43, P178 e P190 relataram que os professores do IFRN não estão e/ou não se sentem preparados para o trabalho inclusivo com os discentes com deficiência no ambiente formativo. Para exemplificar essa questão o P178 relatou: “Eu me deparei com uma enorme dificuldade ao lecionar a disciplina: *Design* para um deficiente visual”;
- b. o participante P190 afirmou que: “Falta uma formação melhor para que possamos tratar melhor essa questão com maior naturalidade ao invés de ficarmos sem saber como agir em muitas situações recorrendo sempre a equipe da pedagogia.

A análise desses dados revela a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa e nos permitem constatar que ocorreram avanços legais no que diz respeito às normas e regulamentos que tratam dos direitos das PcD, assim como nos possibilitam verificar que apesar de existirem iniciativas voltadas à formação de professores, estas precisam ser fortalecidas, para que de fato, respaldem a atuação do professor na EP da PcD.

Dessa maneira, apesar de terem ocorrido avanços legais no que tange aos direitos das PcD e das políticas de formação de professores, na realidade, as referidas leis encontram severas dificuldades para se materializarem em ações emanadas pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, embora, reconhecendo-se que, essas leis regulamentam as políticas educacionais com vistas a formar professores, entre outros profissionais, capazes de contribuir com o processo de inclusão das PcD nas instituições escolares e demais espaços da sociedade, as dificuldades são notórias e percebidas pelos professores em seus espaços de trabalho.

Como apoio citamos Cunha (2016) que constatou em sua pesquisa de mestrado, realizada no IFRN, que nesta instituição havia uma ausência de preparo pedagógico da equipe dos NAPNE e dos professores, para realização das adaptações necessárias à inclusão das PcD na EP. A referida autora ainda nos possibilitou verificar que esta é uma realidade nacional, ao citar Melo *et al* (2006) que cita outros autores para expor que:

na grande maioria das escolas brasileiras, uma das questões essenciais que se apresenta de maneira expressiva, e que já foi constatada por diversos estudos (BUENO, 1999; GLAT, 1995; 2000; MAZZOTTA, 1994; GOFFREDO, 1992), diz respeito à falta de recursos humanos, especificamente de professores de classes regulares, preparados para lidar com o atendimento pedagógico de educandos com deficiência, em sala de aula regular (MELO; MARTINS; PIRES, 2006, p. 142).

Assim, constatamos que a falta de conhecimentos para lidar com as PcD, por parte dos professores é uma problemática que merece ser enfrentada pelo Estado brasileiro e suas instituições de atividades-fim, como o IFRN, através da implantação permanente de políticas públicas, sobretudo, quando se almeja a consolidação da inclusão escolar, uma

vez que, conforme apontam Fernandes; Magalhães; Bernardo (2009, p.45): “a constituição de uma escola inclusiva requer um olhar atento para a diversidade. Isto implica em novas formas de organização da prática pedagógica, dos processos curriculares e de avaliação. Recai, ainda, na formação e prática dos docentes porquanto exigir novos saberes e habilidades.”

Corroborando as ideias dos autores supracitados consideramos que, o IFRN, enquanto uma instituição que prima pela inclusão de discentes com deficiência deve fomentar o desenvolvimento de políticas de formação de professores para atuar na EP das PcD, tendo em vista o papel que estas desempenham no processo de efetivação da inclusão escolar do referido segmento nos espaços formativos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução deste trabalho pudemos visualizar que um número significativo de professores (63,3% dos 196 participantes) declarou não ter conhecimento da existência de políticas de formação de professores para a EP das PcD, no âmbito do IFRN, do mesmo modo que afirmaram que a relação entre formação de professores e inclusão das PcD precisa ser melhorada no âmbito do IFRN. Dessa forma reivindicam em suas respostas, que sejam efetivadas, no âmbito do Instituto ora mencionado, políticas próprias de formação de professores para atuar na EP das PcD tendo em vista que o número de alunos com deficiência tem aumentado.

Também visualizamos as ações ensejadas pelo IFRN no que diz respeito à formação de seus professores para atuar na EP das PcD que são desenvolvidas pelos NAPNE, num processo em que, quando analisadas como políticas de formação de professores para a EP das PcD implementadas pelo Estado brasileiro podemos afirmar que destoam em certa medida das preconizações legais, pois são ações esporádicas e sem fundamento na realidade.

Como consequência, a falta de conhecimentos para lidar com as PcD, por parte dos professores continua a ser uma problemática que merece ser enfrentada pelo Estado brasileiro e suas instituições de atividades-fim, como o IFRN através da implantação permanente de políticas públicas para tal atendimento.

Nesse contexto, cabe ao IFRN tomar providências locais, no que tange à formação de seus professores, com vistas a garantir a inclusão dos discentes com deficiência que ingressam na instituição em busca de educação profissional.

Os resultados revelaram que apesar de 63,3% dos professores terem afirmado não conhecer a existência de iniciativas de formação de professores para atuação na educação profissional de pessoas com deficiência no âmbito do instituto, esses informam que as ações ensejadas ainda são incipientes diante da falta de formação inicial e continuada desses professores, bem como da falta de informações/conhecimentos para lidar com a

educação profissional dessas pessoas com a qualificação necessária a esse atendimento.

Desse modo, nos relatos expostos, é possível visualizar que os participantes consideram que as ações de formação de professores para inclusão da pessoa com deficiência precisam ser melhoradas nesse instituto. Para tanto, reivindicam em suas respostas que sejam instituídas e efetivadas políticas internas dentro do instituto para qualificação de seus professores para atuar na educação profissional das pessoas com deficiência.

Por fim, consideramos que, apesar dos avanços legais conquistados ao longo dos anos, no que diz respeito aos direitos concernentes às pessoas com deficiência, como também, às políticas de formação de professores para atuar na EP do segmento ora mencionado, a realidade brasileira ainda se encontra permeada por entraves que provocam um distanciamento entre o que está previsto em lei e o que é implementado na realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.** Define as 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. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 20 de maio.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) > Acesso em 20 de set.2018.

CUNHA, A. L. B.de M. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 177 f : Natal, 2016. Disponível em <<https://memoria.ifrn.edu.br>> Acesso em 29. maio.2017.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** Concepções e Desafios. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 01 de out.2018.

FERNANDES, M. de L. C. N; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação Docente para Processos de Educação Inclusiva: descortinando concepções. In: RAMOS, L. de A.; MARTINS, L. G. dos S. S. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.p.45-55.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão:** Exercício 2014. 2014. 272p. Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-2014.pdf/view>>. Acesso em 05 de maio de 2018.

SILVA, L. G. dos S. O processo de ensinar e aprender de educandos com deficiência visual. In: RAMOS, L. de A.; MARTINS, L. G. dos S. S. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

## CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de submissão: 05/05/2020*

**Bruna de Oliveira Barbosa**

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Letras  
Araruama, RJ

<http://lattes.cnpq.br/2809883246715184>

**RESUMO:** A questão da língua para surdos enfrenta muitos problemas. Grande parte das crianças surdas não chegam à escola fluentes em Libras e devido à falta de profissionais preparados e de materiais que se adequem as especificidades desses alunos, a aquisição, tanto da L1, Libras, quanto da L2, Português, ficam defasados. O presente trabalho analisa um projeto desenvolvido na área rural do município de Araruama, RJ, nesta turma há dois alunos surdos, um é parcialmente surdo e oralizado e não aceita o uso da Libras; a outra, surda severa, está em processo de aquisição de Libras, ambos possuem dificuldades em Português escrito. Esse atraso na linguagem causa problemas de aprendizagem e uma das preocupações mais significativas foi o fato de a turma entrar este ano no segundo segmento

do ensino fundamental e o inglês passa a ser disciplina obrigatória. Tendo isso em vista, foi elaborado um projeto realizado nas aulas de Inglês que fez uso de vídeos com músicas em Inglês, Francês e Português, além das línguas de sinais americana, francesa e brasileira, para explorar a diversidade linguística e a histórias das línguas, em especial a língua enquanto elemento cultural que deve ser respeitado e preservado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez, Consciência Linguística, Cultura, L1 e L2

### LANGUAGE AWARENESS IN ENGLISH TEACHING FOR DEAF PEOPLE

**ABSTRACT:** The issue of the language to deaf people faces many problems. A large part of deaf children does not start school with fluency in Libras and, due to the lack of prepared professionals and worksheets that are adequate to the specific needs of those students. Because of that, the acquisitions of the L1, Libras, and the L2, Portuguese, become incomplete. This present paperwork analyses a project developed in the rural area of the municipality of Araruama, RJ. There are two deaf students in this class, one of them is partially deaf and can speak, he does not accept the use of Libras; the other, a

severe deaf, is in her Libras acquisition process. Both of them have difficulties in deal with written Portuguese. This delay in languages cause learning problems and onde of the most significant concerns was the fact that the class was starting the second part of the elementary school, with English being one of the mandatory subjects.

With that in mind, a project was elaborated during the English and made use of music video clips in English, French, and Portuguese, and also of the American, French and Brazilian sign languages, to explore linguistic diversity and the language's history, in special with the language as a cultural element that must be respected and preserved.

**KEYWORDS:** Deafness, Language Awareness, Culture, L1, L2.

## 1 | INTRODUÇÃO

A questão da língua para crianças surdas tem muitas particularidades. Os avanços começaram a surgir com a criação de decretos e leis que reconhecem a Libras como língua e como meio de comunicação das pessoas surdas e a inclusão dessas pessoas na escola regular com direito a intérprete. No entanto o ensino da modalidade escrita do português não foi excluído e continuou sendo obrigatório. A escola então passa a ser ambiente de aquisição do português escrito para os surdos e sistematização da língua oral em escrita para ouvintes.

O mundo dos ouvintes é baseado nos sons, a alfabetização é feita através da memória auditiva o som das letras ou o uso de cantigas e parlendas. Os surdos nesse cenário se encontram defasados pois não possuem esses conhecimentos prévios auditivos. Há casos mais graves em que o aluno chega à escola sem língua, ou seja, sem conhecimento da Libras ou do Português. A falta da linguagem ocasiona dificuldades de aprendizagem nesses alunos.

A partir deste contexto é possível observar que mesmo o português sendo a segunda língua do indivíduo surdo, há uma preponderância do Português sobre a Libras, mesmo sendo reconhecida como sua língua materna (L1). Isto gera outros problemas como professores de Língua portuguesa que não conhecem as especificidades de uma língua de sinais e suas implicações na escrita, por exemplo, muitos alunos surdos ao escreverem omitem elementos coesivos, como as preposições, pelo fato destes elementos não existirem em sua língua materna, este fato em geral não é entendido pelo professor, que espera fluência de um falante de L1, e dá maior valor as questões coesivas do que à coerência do texto.

Esse é o caso de dois alunos de uma escola pública na zona rural da cidade de Araruama, RJ. Uma aluna tem doze anos e perda severa na audição, essa aluna faz uso da língua de sinais, mas ainda não a adquiriu completamente. É um pouco oralizada e na leitura e escrita apenas acompanha palavras soltas, que são de seu uso cotidiano. O outro aluno tem dezesseis anos, ouve parcialmente e foi alfabetizado pelo projeto GEEMPA

(projeto que alfabetizava alunos com distorção idade-série). Esse aluno não aceita o uso da Libras e, apesar de alfabetizado tem alguns problemas de produção e interpretação do texto escrito.

Assim o trabalho de consciência linguística facilitaria o aprendizado dos alunos, tanto dos processos de leitura e escrita em Português, quanto o aprimoramento da Libras e, também, incluiria os alunos que ainda não possuem língua a participarem da atividade, sensibilizando-os para a necessidade de aprender Língua de sinais. Além disso os alunos poderão desenvolver maior percepção da importância da linguagem e da sua função comunicativa. Também é um trabalho que ajuda a ter percepção sobre as línguas de prestígio e valorização da diversidade linguística.

Foi realizado um projeto em conjunto com o professor de inglês em uma turma de sexto ano. A escolha do Inglês se dá visto que essa é uma disciplina de L2 para os falantes de português, o que ajudaria na sensibilização do olhar da turma sobre os alunos que estão incluídos, além de ser uma língua de prestígio mundial que se sobrepõe a várias outras, possibilitando o surgimento de debates importantes sobre as línguas minoritárias.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a metáfora do Sistema Gravitacional, que aponta como as línguas se comportam de forma hierarquizada, gravitando ao redor das outras é possível analisar as línguas em questão neste trabalho. Neste sistema o inglês está no centro e é chamado de “hyper central”, seus falantes em geral são monolíngues; ao redor dele estão as línguas “super central”, é aqui que se encontra o português, os falantes tendem a ser monolíngues, ou bilíngues em relação à língua “hyper central”. A terceira esfera abriga as línguas “central” e na quarta esfera estão as línguas “periferal”, os falantes desta última tendem a ser plurilíngues com as línguas de outras esferas. (Tradução livre) (CALVET, 1999 apud LUCENA, C. A.; G. T. STEFFEN, & J. R. VIEIRA, 2008). Se mudarmos a perspectiva e analisarmos esta metáfora à nível do Brasil, veremos que o Português está no centro e as outras línguas orbitam ao seu redor, esse é o caso da Libras. É assim que acontece a educação bilíngue de surdos no Brasil, Sueli Fernandes aponta que existem dois perigos “o primeiro deles sinaliza para o fato que, quase sempre, o ensino da língua oficial do grupo dominante transforma-se em alvo a ser alcançado, secundarizando a língua minoritária. Uma segunda ameaça diz respeito à destruição de aspectos culturais que permitem a preservação ou reafirmação da identidade desses grupos” (FERNANDES, 2006 apud KLEIMAN, 1999).

É necessário que a escola apresente recursos e que se atente para as necessidades dos alunos surdos ao aprender o português como uma segunda língua, já que segundo Stern “Os programas deveriam ter objetivos educacionais que vão além da proficiência” (tradução livre) (apud LUCENA, C. A.; G. T. STEFFEN, & J. R. VIEIRA, 2008). Assim fica

garantido o respeito as especificidades dos alunos que possuem uma L1 em modalidade diferente da língua alvo (Libras é uma língua visual enquanto o português é uma língua falada) e serão criadas estratégias adequadas para transpor os obstáculos desse aluno, sempre por meios visuais e não fonológicos.

Tendo isto em vista fica claro a importância da consciência linguística. Este trabalho deveria ter foco nos vários domínios constitutivos da chamada consciência linguística, propostos por James e Garrett (1991) *apud* Ançã (2015), que são:

- domínio afetivo – aprende-se com o desenvolvimento de atitudes, de curiosidade, interesse, sensibilidade pela língua;
- domínio social – tem em conta a presença das minorias étnicas e das suas línguas, assim como a variedades da mesma língua, e recorre à Linguística Aplicada como instrumento de harmonização social;
- domínio ‘de poder’ – abarca dois aspetos complementares: (i) a linguagem como instrumento de manipulação política ou outra (referência a Paulo Freire e ao conceito de conscientização, mas, também, aos ‘novos’ ímpetus da LA, com Norman Fairclough: Consciência Linguística Crítica); (ii) o controlo que o sujeito pode exercer sobre a língua e sobre a sua aprendizagem;
- domínio de realização – relaciona a tomada de consciência com a melhoria do desempenho linguístico;
- domínio cognitivo – relacionando a linguagem e o pensamento, implica a reflexão sobre a língua (contrastes, unidades, funções das línguas), ou seja, uma dimensão analítica que ultrapassa o estudo das formas e das regras (Ançã e Alegre, 2003).

Desta forma o aluno terá um real aprendizado e não precisará mais das estratégias de sobrevivência (Fernandes, 2006), em que o aluno para se manter avançando na vida escolar aprende a “copiar”, o aluno copia as respostas do caderno, do colega, do quadro e de forma que “finge que está aprendendo”. Este tipo de atitude demonstra que a inclusão ainda está longe de ser perfeita em nosso país e que é preciso que haja projetos que visem acabar com a “sobrevivência escolar” e abrir espaço para que os alunos surdos tenham chance para aprender de verdade.

### 3 | CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Foi realizado um projeto em parceria com o professor de inglês para que, assim, fossem englobadas três línguas, Português, Inglês e Libras. A escolha da Língua Inglesa para ambientar o trabalho de consciência linguística se faz importante para que sensibiliza toda a turma, uma vez que o Inglês é L2, assim como a Língua Portuguesa é a L2 dos surdos. Também a aula de Inglês ajuda no surgimento de questões importantes sobre línguas de prestígio.

O projeto iniciará com uma aula de motivação, primeiro focando na apresentação da cantora Sia, mencionar suas composições e suas músicas mais famosas, com exibição dos

vídeos da música *Soon we'll be found*, em seu videoclipe a cantora faz uso da American Sign Language (ASL). A partir daí serão levantadas discussões sobre como as línguas faladas se diferenciam de acordo com o lugar e que as línguas de sinais também diferem.

O uso da música também vai focar na parte escrita com as letras e o foco nas palavras cognatas, para que no próximo encontro tenha um breve histórico das línguas latinas e da influência do Latim no Inglês, além do conceito de língua, fazendo uso de mais vídeos em que os cantores usam de língua de sinais, como o videoclipe da música “*Si je’stais sourd?!*” dos rappers franceses La Résistance e Petros. Dando continuidade ao trabalho de análise da letra e das palavras cognatas, é esperado que eles percebam maior similaridade com o Português pelo fato do Francês ser uma língua latina, depois introduzir brevemente a relação entre língua e cultura.

No próximo encontro explicar e aprofundar o conceito de língua como reflexo/mistura de culturas e como meio de se comunicar e se expressar. E então introduzir o conceito de comunidade surda, por meio de vídeos que falem da história da língua de sinais e como os surdos foram discriminados no passado, e por vezes ainda são até hoje e mostrar que possuem sua própria cultura.

No último encontro, deverá ser feito um resumo para sintetizar o que os alunos puderam aprender até o momento e voltar a trabalhar com as traduções de música para Libras apresentando as diferenças entre o Português e a Língua de Sinais.

#### 4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trabalhar usando slides e vídeos foi muito importante porque o uso de recursos visuais é importante para os alunos surdos: “Há uma urgente necessidade de repensar a visualidade e descentrar das categorizações linguísticas e também da visão fonocêntrica” (CAMPELLO, 2008, P. 209. *Apud* FRANCISCO e CARDOSO, 2017, p. 124), e também é um recurso que encantou os alunos ouvintes porque não é algo utilizado com frequência em sala de aula. Com isso os alunos se sensibilizaram com a causa e se motivaram para aprender mais o que proporcionou uma aula em que todos participaram e puderam dar opiniões, além de trazer questionamentos pertinentes.

Por ter um foco histórico, os alunos demonstraram interesse, perguntando sobre temas abrangentes, que por vezes até fugiam da temática proposta, mas que poderão ser retomados em momentos oportunos devido a sua importância, como a questão do racismo, que surgiu no momento em que foi falado da chegada do português ao Brasil. Mas apesar de ser um pouco fora do tema proposto, as dúvidas e comentários dos alunos serviram de elo para conectar a situação do Português como língua de colonização e de prestígio em relação as línguas indígenas e africanas.

Num outro momento foi utilizada uma tirinha intitulada “That Deaf Guy” que conta histórias de uma família em que o pai é surdo, mas a mãe e o filho são ouvintes. Na tirinha

levada o filho explicava para mãe algo que queria muito enquanto a mãe respondia que não era possível, nisto o pai se aproxima e sinaliza perguntando o que havia com o filho, a mãe responde que o menino estava decepcionado porque achou que quando ele fosse adulto seria surdo igual ao pai. Momentos antes da leitura propriamente dita foi feita uma contextualização pré-leitura, para facilitar o entendimento, já que a leitura seria em inglês. Surgiram alguns preconceitos dessa leitura com a pergunta se apenas o pai era surdo e se os outros personagens eram “normais”. A partir daí foi explicado que normais todos eram, mas que eram pessoas diferentes. Foi mencionado sobre o documentário Som e Fúria (2000) em que há um surdo que não deseja que sua filha faça o implante coclear, por quer preservar sua cultura, e foi o ponto perfeito para começar a falar sobre cultura surda.

Devido às aulas anteriores em que língua e cultura foram relacionadas várias vezes, não foi surpresa para os alunos que por terem uma língua diferente, os surdos também tenham uma cultura diferente. E que a língua de sinais era apenas um aspecto dessa cultura.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde ser percebido que este projeto proporcionou um momento inclusivo de fato, uma vez que não fez sentido apenas para os alunos ouvintes enquanto os surdos ficam marginalizados e, tampouco, que interessasse apenas aos surdos para que estes trabalhem em grupos separados da turma. Foi um tema atual e que diz respeito aos alunos com um todo, bem como à toda comunidade escolar. Além de trazer aulas que estimulam o pensamento crítico dos educandos e que leva em conta as dúvidas que surgem deles, pensando em suprir as suas reais necessidades. Este pode ser um primeiro passo para pensar melhor em como incluir esses alunos na escola e a partir de aí criar momentos de aprendizagem significativa para as crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Tatiane Souza. **Ensino Da Língua Inglesa Voltado Ao Aluno Surdo**: Inclusão Que Integra Valor À Experiência Do Professor. *Eventos Pedagógicos* 5.1 (2014): 149-160.

ANÇÃ, Maria Helena Serra. **Revisitando A Consciência Linguística**: Apropriação Do Conceito Por Parte De Futuros Professores De Português. *Calidoscópio* 13.1 (2015): 83-91.

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

CARVALHO, R. A. M. **Desafios E Possibilidades Do Ensino Da Língua Inglesa Para Surdos**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos**. Curitiba. 2006.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de Apoio para o Aprendizado de Libras**. Phorte Editora. São Paulo. 2011.

FRANCISCO, Gildete Amorim Mendes e CARDOSO, Arina Costa Martins. “Surdez, diferença e artefatos culturais: pensando a produção da Pedagogia Visual”. In: SÁ, Tatiane Militão de; FRANCISCO, Gildete Amorim Mendes (org.). **Professores de Libras: Encontros**. Rio de Janeiro, 2017.

**Getting Started With Language Awareness**. Cambridge International Examinations Teaching and Learning Team. <<http://www.cambridge-community.org.uk/professionaldevelopment/gswla/index.html>>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

GUIDI, Fernanda Cristina Lombardi. **Concepções de Educação Bilíngue de Elite em Três Escolas Privadas do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LUCENA, C. A.; G. T. STEFFEN, & J. R. VIEIRA. **Language Awareness: A Plurilingual Approach to Foreign Languages**. Revista Intercâmbio, volume XVII: 83-92, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN1806-275x.

**Sound and Fury (Som e Fúria)**. Direção de Josh Aronso e Roger Weisberg. USA: 2001. (60 min.), son.col.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E GARANTIA DE DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Data de aceite: 03/08/2020*

*Data de Submissão: 05/05/2020*

### **Andréia Farias de Jesus**

Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED)  
Salvador- BA

Link: <http://lattes.cnpq.br/9221761976955964>

### **Ana Marta Gonçalves Soares**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana- BA

Link: <http://lattes.cnpq.br/6727023200672626>

### **Daniel Costa Gomes de Souza**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana- BA

Link: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg\\_impvcv.trata](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata)

### **Lucas Bastos de Oliveira Lima**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana- BA

Link: <http://lattes.cnpq.br/9370702322118881>

Educacional Especializado (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do noturno, a partir de estudos bibliográficos. A coleta de dados se deu por meio da leitura de artigos e livros cujo objeto de estudo foi o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual da EJA. Foi observado que a maioria dos alunos com deficiências intelectuais não frequentavam a escola de forma pontual por causa de fatores desestimulantes, tais como: a maioria destes alunos tinham algum tipo de relação com o mundo do trabalho, o que dificultava a sua inclusão no AEE, no contra turno conforme determinam as novas Diretrizes para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e a falta de formação dos professores regentes para trabalharem com essas diversidades educacionais, EJA e Educação Especial, para que ocorra a aprendizagem. O que nos faz perceber a necessidade de criar estratégias para garantir esse direito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Educação de Jovens e Adultos; Atendimento Educacional Especializado; Estratégias.

**RESUMO:** A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades para garantir o Atendimento

## EDUCATION OF THE YOUTH AND ADULTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCIES AND GUARANTEE OF THEIR RIGHT TO AN INCLUSIVE EDUCATION

**ABSTRACT:** The following research has the general goal to analyze the challenges and possibilities to guarantee the specialized educational service on the adult and youth education on the night, through bibliography studies. The data was gathered by articles and books that had the study goal of the specialized educational service for EJA's students with intellectual deficiencies. It was noted that the majority of the students with those intellectual deficiencies did not attend school on behalf of non stimulant factors, such as relations with the job market which made their inclusion in the new guidelines of special education harder and lack of professors's training in working with those educational adversities. Therefore, there's clear necessity to create strategies to guarantee the right of leaning.

**KEYWORDS:** Inclusion; Adults and Yount Education; Specialized Educational Service; Strategies.

### 1 | INTRODUÇÃO

A literatura aponta à necessidade de ações improrrogáveis de reparação e de inclusão, que permitam fazer adaptações na educação complementar inclusiva através do AEE, voltadas para a realidade dos alunos matriculados na EJA, assegurando assim, uma educação inclusiva que possa ser efetivada. O Brasil possui o problema de ter a garantia do direito educacional na Constituição, reconhecido na LDB, mas que não se materializa no dia a dia, por falta de políticas públicas, sobretudo no âmbito municipal.

É preciso promover significativas mudanças nas organizações educacionais, ações que podem contribuir para a emancipação dos sujeitos matriculados na modalidade de ensino, sobretudo para os estudantes com deficiências intelectuais que nela estão apenas matriculados. Baseada em uma realidade social em curso, este estudo aponta para a necessidade de mudanças no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado dentro da modalidade da EJA, na perspectiva de contribuir para a redução dos iminentes fracassos escolares.

Para isso, ele teve como objetivo verificar como se constituem os desafios e as possibilidades para garantir o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos. Primeiro foi feito uma verificação dos prováveis fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência intelectual do noturno, da modalidade da EJA, no AEE. Tal estudo teve como finalidade contribuir para a discussão e viabilização de um tema considerado primordial para a formação integral desses sujeitos, por meio do apoio pedagógico referente a educação inclusiva, social e coerente com a proposta educacional nacional vigente nas Diretrizes.

Esta pesquisa teve a finalidade de contribuir para a reavaliação e elaboração de estratégias frente a problemática supracitada, bem como, de incentivar novas pesquisas

e estudos acerca da educação inclusiva, nas unidades de ensino da modalidade da EJA, levando em consideração as especificidades muito próprias destes alunos e sua relação com o mundo do trabalho.

## **2 | PROBLEMA**

Quais são as dificuldades para incluir o aluno com deficiência intelectual, estudante da EJA do noturno, no Atendimento Educacional Especializado?

## **3 | OBJETIVOS**

### **3.1 Objetivo geral**

Analisar como se constituem os desafios e as possibilidades para garantir o Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos do noturno.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Analisar os prováveis fatores que dificultam a garantia do Atendimento Educacional Especializado na EJA do noturno.
- Apresentar possibilidades que possam garantir o AEE para jovens e adultos das escolas da EJA que funcionam a noite.
- Discutir o decreto de nº 6.571, de 17/09/2008 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado e a EJA.

## **4 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Inicialmente compreendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, como uma modalidade educativa, estabelecida legalmente, é possível notar que, geralmente, nas práticas escolares a Educação de Jovens e Adultos não é reconhecida como um direito efetivo. Ademais, é uma modalidade destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso, permanência e conclusão da escolarização, excluídos desse processo por diferentes razões, os quais são, em sua maioria, provenientes de classes populares de diversidade étnica, social e cultural.

Em contextos mais recentes, as reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos contribuem para novas concepções sobre a modalidade, que de acordo com Freire (2011), caminham na direção da Educação Popular, aqui compreendida como uma educação que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos, o que reflete a preocupação por uma educação para as necessidades dos jovens e adultos que considere o saber desses sujeitos, com a incorporação de princípios emancipatórios em

suas práticas, à medida que a realidade começa a fazer algumas exigências, no sentido de uma compreensão crítica sobre os contextos populares, tornando-se cada vez mais difícil limitar-se a procedimentos didáticos e a conteúdos sem considerar o que acontece nos campos, nas periferias, no meio popular.

Assim, ao considerar os sonhos, expectativas, a relação com o mundo do trabalho e necessidades dos jovens e adultos como ponto de partida e seus contextos socioeconômicos como porta de entrada, encontramos um caminho para uma prática educativa e uma reflexão pedagógica para os diferentes sujeitos de direitos da EJA, que exercem um conjunto de ações sobre um círculo de existência (PINTO, 2010).

Nessa perspectiva, a realidade da inclusão ou da exclusão educacional, foi sendo construída à margem da cidadania, da participação na renda e do acesso aos bens de consumo, sendo improvável a elevação da escolaridade sem a simultânea ampliação de oportunidade de trabalho, mudança do perfil de distribuição da renda e de participação política. Neste sentido, a educação sozinha não resolve os problemas do país, nem tão pouco da inclusão social.

Ela é, quando de qualidade, um importante elemento, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexem diretamente no modelo econômico. Ainda sim, para muitos dos estudantes jovens e adultos, a EJA representa uma esperança de futuro, mesmo que muitos direitos não estejam garantidos, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual, objeto de nosso estudo, contrariando o Art. 5º da Resolução 01/2000 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, considerando, dentre outros princípios, a equidade, a diferença e proporcionalidade na proposição de um modelo pedagógico próprio em que os direitos educativos sejam garantidos.

A modalidade carrega na história da educação brasileira uma experiência de convivência, tensa, mas duradoura, em um movimento de luta permanente pela institucionalização de políticas públicas de direito, com vistas a obter melhorias constantes no processo educativo dos seus sujeitos.

## **5 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A proposta inicial da modalidade da Educação de Jovens e Adultos foi traçada para atender ao adulto trabalhador sem deficiência, por isso a opção do sistema educacional pelo horário noturno a princípio. Porém é notório, que o turno do noturno também é composto por estudantes com deficiência intelectual (FERREIRA, 2002). Apesar das reflexões sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se tratar de uma abordagem recente, analisá-la sob a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual no sistema de ensino, está sendo um desafio emergente, cuja motivação está associada à constante necessidade de ruptura das ações de desigualdades sociais e

educacionais (SIEMS, 2012).

Para tal reparação, é preciso retratar o decreto nº 6.571, de 17/09/2008 que quando regulamentou as novas Diretrizes de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), concebeu no seu artigo 1º que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seria o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógica de prerrogativa legal, instituído no seu artigo 5º, que deveria ser efetivado no turno oposto da escolarização tornando-se por tanto inacessível para muitos alunos com deficiência intelectual do noturno.

Sabe-se que a legislação vigente declara obrigatória a matrícula e o acolhimento de todos os alunos, abrangendo com isso as suas especificidades, diversidades e suas diferenças. Mas acolher não significa garantir a inclusão dos mesmos, pois é preciso fazer com esses alunos tenham condições efetivas de aprendizagem e aprimoramento de suas potencialidades. É preciso com isso que as instituições de ensino assegurem algo que está para além da matrícula, que é a permanência desses alunos, através de uma estrutura arquitetônica acessível e práticas pedagógicas efetivamente inclusivas (FRIAS; MENESES, 2009).

Para grande parte dos gestores educacionais, a inclusão está meramente associada a amplificação da matrícula, associada tão somente a ampliação do número de vagas nas escolas, ou pela numerosa demanda de alunos com deficiência frequentando as turmas do ensino regular, sem um suporte imprescindível para garantir efetivamente a proposta da educação para todos (CARVALHO, 2011). Com isso desponta-se a necessidade histórica e constante de repensar o tipo de educação que almejamos e o tipo de ser social que estamos ajudando a construir no âmbito institucional escolar (BARBOSA; MACHADO, 2004).

## **6 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA**

Existe um aumento significativo no número de matriculados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos que é visível, porém por outro lado há uma descontinuidade de programas e projetos voltados para esse modelo de ensino e o pouco reconhecimento e discussão sobre a escolarização de alunos com deficiências intelectuais matriculados na EJA (DI PIETRO, 2005).

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educativas especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASL, 2006).

Sabe-se que as salas de recursos multifuncionais atendem os discentes matriculados no diurno, deixando a margem os discentes com deficiências intelectuais que estudam no noturno, o que configura-se como uma negação de direitos. Meios e procedimentos de

ensino mais efetivos proporcionam às pessoas com deficiências maiores possibilidades de adaptação social, minimizando suas dificuldades e possibilitando sua inserção e participação na vida social de forma ativa (GLAT, 1989).

Contudo, para proporcionar uma educação realmente de qualidade para todos os estudantes, incluindo os alunos com deficiência intelectual, faz-se necessário e emergente capacitar professores, elaborar políticas públicas, preparar os espaços escolares, organizá-los, enfim, adaptá-los. Incluir não limita-se, simplesmente, em matricular os alunos com deficiência intelectual na classe comum, desconsiderando suas dificuldades específicas, mas significa dar ao professor e conseqüentemente a escola um amparo essencial à sua prática pedagógica” (BRASIL, 1999).

A proposta da inclusão dispõe para a escola o desafio da reparação e da assistência à diversidade, trazendo a urgência de um currículo inclusivo e de práticas pedagógicas que atendam todos os estudantes.

## **7 | METODOLOGIA**

Tratou-se de um estudo descritivo, onde a técnica de coleta de dados se deu através da pesquisa Bibliográfica para contextualização da produção de conhecimento, seguindo a metodologia de análise de conteúdo. Segundo Gil (2008), a pesquisa Bibliográfica tem como objetivo investigar materiais já elaborados, organizados em livros e artigos científicos.

## **8 | RESULTADOS**

Constatou-se que a maioria dos alunos regularmente matriculados no período do noturno, na Educação de Jovens e Adultos, com deficiência intelectual, não comparecem a escola de forma regular por tais razões: falta de capacitação dos professores regentes para trabalharem com essas diversidades educacionais e o AEE (que é parte integrante do processo educacional inclusivo), quase nunca é garantindo a estes alunos pelo simples fato de sua realização ocorrer no turno oposto de estudo, gerando portanto, a não acessibilidade e inclusão de muitos destes alunos que necessitam desse apoio pedagógico.

É preciso criar estratégias para minimizar os danos causados pela precariedade de ações inclusivas no âmbito escolar, sobretudo para os estudantes da EJA. Essas estratégias devem iniciar com possíveis transformações no currículo de formação de professores, fundamentando minimamente os docentes para trabalharem com essas especificidades, no esforço de garantir a inclusão e acessibilidade dos conhecimentos escolares. Para além disso, é necessário também reavaliar a legislação, para possibilitar um atendimento de qualidade em um horário compatível com a realidade dos estudantes

da EJA, com deficiência intelectual, efetivando o direito destes sujeitos. Para isso, faz-se necessário também, adaptar as estruturas das escolas para o cumprimento desta demanda.

## REFERÊNCIA

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **O PAPEL DA ESCOLA: Obstáculos e Desafios Para Uma Educação Transformadora**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED – Programa de Pós- Graduação em Educação Mestrado). Porto Alegre, 2004. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf> > Acesso em: agosto, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto número 3298 de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais**. 344p. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: setembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Implementações de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192) Acesso em: agosto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1**, de 5 de julho. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19. Jul. 2000 em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Editora Mediação. Ed. 9, Porto Alegre, 2010.

DI PIETRO, M.C. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

FERREIRA, W. B. Ferreira. **EJA & DEFICIÊNCIA: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência**. Pernambuco, 2002. Disponível em: < [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/21/eja.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/eja.pdf) > Acesso em: setembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

FRIAS, Elizabel Marias Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> Acesso em: agosto, 2018.

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

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Agir Editora, Rio de Janeiro, 1989.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Rev. Educação em foco**. v. 16, n. 2, p. 61-79. Juiz de Fora. Set 2011/fev 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: setembro de 2018.

## PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O DIREITO À CIDADE

*Data de aceite: 03/08/2020*

**Samantha Sena e Pinto**

Universidade Salvador UNIFACS

Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/5149621422379876>

**Julia Freitas**

Universidade Salvador UNIFACS

Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/5279984057644062>

**Ivonete Barreto de Amorim**

Universidade do Estado da Bahia UNEB

Serrinha-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4354042640462127>

**Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres**

Universidade Salvador UNIFACS

Universidade do Estado da Bahia UNEB

Salvador-Bahia

<http://lattes.cnpq.br/5124901380308097>

**RESUMO:** A acessibilidade da pessoa com deficiência visual, consiste em uma necessidade eminente, sobretudo no que concerne ao direito à cidade, com vistas a potencializar sua autonomia, através da eliminação de barreiras e da implementação de ações que corroborem com o uso de recursos e serviços que garantam esse direito da cidadã e do cidadão com deficiência visual. Este

estudo é de natureza quantitativa e qualitativa e de caráter bibliográfico, que tem por objetivo apresentar a deficiência visual, analisando a importância da acessibilidade para assegurar à pessoa com deficiência o direito à cidade. O estudo ressalta os recursos de acessibilidade, posturas atitudinais e as políticas públicas como elementos relevantes para superar as barreiras, que impedem a acessibilidade e dificultam o acesso aos direitos das pessoas com deficiência às cidades brasileiras. É necessário que as cidades se tornem mais acessíveis, que possam existir maiores investimentos quanto a acessibilidade e que as pessoas sejam conscientizadas sobre a deficiência e os direitos das pessoas com deficiência visual, destacando que essa demanda não se apresenta como um favor, mas como garantia de direitos humanos fundamentais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade, Deficiência visual, Lazer, Cidade.

### PERSONS WITH VISUAL DISABILITY AND THE RIGHT TO THE CITY

**ABSTRACT:** The accessibility of the visual impairment person consists of an eminent need, especially with regard to the right to the city, with a view to enhancing their autonomy,

through the elimination of barriers and the implementation of actions that corroborate the use of resources and services that guarantee this right of the visually impaired citizen. This study is of a quantitative and qualitative nature and of a bibliographic character, which aims at presenting the visual impairment, analyzing the importance of accessibility to ensure the right to the city to the person with visual impairment. The study highlights the accessibility resources, attitudinal postures and public policies as relevant elements to overcome the barriers, which prevent accessibility and make difficult access to the of people with disabilities to Brazilian cities. It is necessary that the cities become more accessible, that there may be larger investments as to accessibility and that persons need to be made aware about the disability and the rights of people with visual impairment, highlighting that this demand does not present itself as a favor, but as a guarantee of fundamental human rights.

**KEYWORDS:** Accessibility, Visually Impaired, Leisure, City.

## 1 | INTRODUÇÃO

A deficiência visual é uma limitação na visão, como a cegueira e a baixa visão. A pessoa com baixa visão tem um comprometimento no funcionamento visual no olho direito e esquerdo, mas é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e execução de tarefas. Submetida a tratamento e ou correção de erros refracionais a deficiência persiste, por isso é considerada como baixa visão. A cegueira é menos prevalente e se caracteriza por apresentar ausência total de visão, ou apenas percepção de luz (podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas) e necessitam do sistema Braille para leitura e escrita, bem como utilizam os sentidos tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico no seu processo de desenvolvimento e apropriação da realidade (BRUNO, 2006; SIAULYS, ORMELEZI E BRIANT, 2010).

A delimitação em relação à deficiência visual se dá fundamentalmente por duas escalas oftalmológicas, sendo estas a acuidade visual<sup>1</sup> e o campo visual<sup>2</sup>. Refere-se também a “cegueira parcial” em relação aos indivíduos apenas capazes de contar dedos a curta distância e os que só tem a percepção de vultos. Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção de projeções luminosas, e os que têm ausência total da visão (CONDE, 2012).

No Brasil, desde 1961, o Dia Nacional do Cego é comemorado em 13 de dezembro e foi criado com o propósito de dar visibilidade a pessoa com deficiência visual, conscientizar a sociedade sobre as potencialidades das pessoas com deficiência visual, diminuindo assim o preconceito e a discriminação. Segundo dados do censo demográfico do IBGE (2010), foi verificado que 23,9% da população brasileira tinha alguma deficiência, 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Desse total, 6,5 milhões

---

1. Referente ao que se enxerga a determinada distância.

2. Referente a amplitude do alcance da visão.

apresentam deficiência visual severa, sendo que 506 mil têm perda total da visão (0,3% da população) e 6 milhões, grande dificuldade para enxergar (3,2%) (BRASIL, 2010).

Este estudo visa refletir sobre as pessoas com deficiência visual e seus direitos à cidade, ressaltando a necessidade de se discutir sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência visual de terem asseguradas e efetivadas leis e políticas que contribuam para fortalecer a acessibilidade nos espaços públicos para que consigam usufruir da cidade com autonomia.

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa descritiva de natureza quantitativa e qualitativa. A temática é abordada através de um estudo de caráter bibliográfico, que teve como base buscar através de artigos publicados nas bases de dados BVS saúde, SCIELO e Capes a partir dos descritores: deficiência visual, cidade e acessibilidade; bem como foram consultadas também as leis brasileiras e municipais relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência visual. Foram encontrados 67 artigos nas bases de dados com os descritores pesquisados que tratam da deficiência visual e o direito à cidade e selecionados para leitura apenas os artigos publicados a partir de 2015, ano que foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Os estudos foram analisados através da leitura dos títulos, resumos e feita a análise dos resultados dos estudos selecionados de forma qualitativa. Os dados foram quantificados através de uma tabela esquematizando as informações das bases de dados e de um quadro com as categorias: autor, título do estudo, ano de publicação, a cidade/estado ou região do estudo e objetivos.

## 3 | DEFICIÊNCIA VISUAL E A LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira conforme o Decreto nº 5.296, de 2004 estabelece como:

c) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Pedagogicamente, é possível definir como “cego” aquele que necessita de instrução em Braille<sup>3</sup>, mesmo este possuindo visão subnormal, e como visão subnormal aquele que é capaz de ler impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (CONDE, 2012).

É possível afirmar que foi durante o período de expansão dos ideais da Revolução Francesa que surgiu uma consciência social mais “inclusiva” com a invenção do sistema

3. Sistema de leitura tátil, para pessoas cegas e com baixa visão, baseado numa combinação de pontos em relevo. Criado em 1825, por Louis Braille, na França, foi adotado no Brasil em 1854.

Braille, o processo de alfabetização de quem não enxergava tornou-se facilitado.

A partir de 1960, houve uma onda de politização da questão da deficiência, o que resultou em maior visibilidade e relevância da questão para a sociedade em geral. Alguns países criaram medidas antidiscriminatórias para assegurar a igualdade de direitos das pessoas com deficiência. No entanto, no período em questão compreendia-se a deficiência como impedimento físico ou mental, ainda se tinha uma noção institucionalizada, acreditando que a deficiência seria algo necessariamente a ser corrigido. Esta concepção foi mudando ao ponto que surgia o pensamento de que a exclusão social das pessoas com deficiência seria um fruto da organização social contemporânea, isso fez com que a deficiência passasse a ser vista como consequência de questões físicas, organizacionais e atitudinais presentes na sociedade.

A aprovação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, no Brasil, foi um marco para o movimento das pessoas com deficiência. Ficou demarcada uma nova concepção, que implicou uma ressignificação em termos de relevância e do papel das barreiras sociais como fator limitador da plena inclusão do indivíduo, que passou a referir como pessoa com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Conforme o decreto nº3.298 de 1999, cabe aos Órgãos e Entidades do Poder Público assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, neles se incluem o lazer, livre trânsito e o turismo. Porém, ainda assim, a constatação de que a acessibilidade e a inclusão social acabam sendo uma falácia em muitos momentos é realmente preocupante. Ressalta-se que mesmo no século XXI, ainda não se tem uma conscientização dos direitos das pessoas com deficiência, muitas pessoas ainda têm a concepção de que pessoas que apresentam cegueira são incapazes se tratando da realização de determinadas tarefas. É notória a questão da invisibilidade social desse contingente de pessoas, que, historicamente, tendeu a se vincular e perdurar nos discursos superficiais tangentes a questões assistencialistas, resumindo as ações relacionadas a políticas públicas e justiça social a questões apenas de saúde, fazendo com que tais indivíduos fossem tidos apenas como “pacientes”, tolhidos de autonomia, passivos à situações de discriminação e preconceito.

#### **4 | ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DIREITO À CIDADE**

A acessibilidade é um direito garantido às pessoas com deficiência descritas pela Lei Brasileira de Inclusão, assim como pela lei de acessibilidade que inferem sobre os direitos das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Conforme o artigo 56 da

lei Brasileira de Inclusão, os projetos arquitetônicos como prédios, órgãos ou serviços originados tanto do setor público bem como privado voltados para o uso coletivo, devem adotar regras de acessibilidade que possam garantir o direito de ir e vir das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Para um local ser acessível, é indispensável que atenda às distintas necessidades de todos os seus usuários, e apesar do uso dos termos “acessibilidade” e “inclusão social” ter crescido com o passar dos anos, e de serem muito empregados cotidianamente no Brasil, poucas vezes são colocados em prática. No que se refere às obras já concluídas, o plano diretor do município de Salvador exige que apenas 5% das construções sejam adaptadas às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (BRASIL, 2016). A acessibilidade se torna um desafio às pessoas com deficiência, que necessitam que todos os ambientes sejam acessíveis na cidade, porém é negada a elas a integralidade dos serviços adaptados às suas necessidades.

O desnivelamento das calçadas e os obstáculos inseridos nos passeios públicos como carros, barracas, bem como os buracos presentes em muitas cidades brasileiras, impõem sérias dificuldades às pessoas com deficiência, principalmente se estiverem desacompanhadas (GOMES e EMMEL, 2016). Assim, o acesso às cidades se torna uma barreira ao deslocamento seguro de pessoas com deficiência visual, principalmente pelo fato de as cidades ainda não estarem adaptadas para garantir as condições das pessoas com deficiência transitarem nas ruas com segurança.

No decreto 5.296, incisos I, II e III é destacado seu Art. 8º que para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - Barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

Fica evidenciado no inciso I do referido decreto que a acessibilidade se constitui uma condição *sine qua non* para o uso de forma autônoma, segura, “total ou assistida” de diferentes espaços e serviços pela pessoa com deficiência. É destacado no inciso II, algumas situações que se apresentam como barreiras para a pessoa com deficiência, que são compreendidas como “obstáculo que limite ou impeça o acesso”, dentre os quais reiteramos o reconhecimento dessa realidade, com vistas ultrapassarmos essas dificuldades tão comuns no cotidiano, a citar: a) barreiras urbanísticas, b) barreiras nas edificações, c) barreiras nos transportes e d) barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2004). Assim, é relevante destacar que a pessoa com deficiência visual precisa ter garantido o direito de transitar pela cidade com autonomia. Para tanto, a cidade deve

seguir normas que garantam esse direito.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004) especifica que a dimensão mínima necessária para possibilitar o acesso das pessoas com deficiência visual e/ou mobilidade reduzida a caminharem com bengala seja no mínimo de 0,75m de largura em uma calçada.

A tecnologia assistiva se constitui em valioso e importante passo na direção do alcance de maior participação de pessoas com deficiência nas atividades cotidianas, sobretudo, pelas possibilidades que o auxílio de um determinado recurso e/ou serviço adequado podem proporcionar na autonomia dessas pessoas. Podem ser citados alguns equipamentos e recursos como bengalas, material em braille, piso tátil e mapa tátil para mobilidade e orientação espacial, elevadores com informações em braille e sonorizadas, muletas, cadeira de rodas (acopladas ou não a acessórios eletrônicos), são recursos de tecnologia assistiva que podem ampliar a acessibilidade nas cidades e em locais com a devida segurança. Destaca-se que as possibilidades da tecnologia assistiva corroboram também com o:

[...] acesso a informações por meio de materiais adaptados derrubando barreiras arquitetônicas e atitudinais visando incluir a pessoa com mobilidade reduzida e com deficiência sem discriminação ou preconceito. É preciso entender que as pessoas com deficiência querem, antes de tudo, inclusão e direitos. Por isso, em muitos países, as políticas públicas para pessoas com deficiência superaram a visão do chamado “modelo médico” de atendimento e dos enfoques assistencialistas e passaram a adotar os chamados “modelo social”, “modelo dos direitos ou da cidadania” ou “modelo da inclusão ou participação” (VILLELA, 2008, p.11)

A tecnologia assistiva pode minimizar, alterar e até romper barreiras concernentes à inclusão de pessoas com deficiência. E estes recursos e serviços têm mobilizado em diferentes países atendimentos pautados em políticas públicas, as quais buscam o rompimento com paradigma vinculado no assistencialismo para um paradigma ligado aos direitos do cidadão e da cidadã.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL		
BASE DE DADOS	Encontrados	Selecionados
BVS Saúde	03 estudos	2 estudos
Capes	48 estudos	2 estudos
Scielo	16 estudos	3 estudos
TOTAL	67 estudos	7 estudos

Tabela 1 - Estudos sobre Deficiência Visual nas Bases de Dados

Foram encontrados 67 estudos nas três bases de dados a partir dos descritores no período de 2015 a 2019 e selecionados apenas 7 estudos por abordarem a acessibilidade

e os direitos das pessoas com deficiência visual nas cidades brasileiras.

Os resultados mostram a escassez de estudos publicados, que abordem a acessibilidade e o direito à cidade, bem como a efetivação das leis, mesmo após a lei brasileira de inclusão. A maior parte dos estudos encontrados abordavam outros enfoques como o contexto escolar, o mercado de trabalho e aspectos relacionados à saúde; não tinham um olhar para a autonomia em relação ao livre trânsito nos espaços públicos e de lazer com garantia de acessibilidade.

<b>Estudos Seleccionados sobre Deficiência Visual</b>				
<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivos dos Estudos</b>	<b>Cidade do Estudo</b>	<b>Ano de publicação</b>
PAGLIUCA, et al.;	<b>Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência</b>	Analisou-se repercussão de políticas públicas inclusivas na óptica das pessoas com deficiência auditiva, visual e física.	Fortaleza	2015
SOUZA, M.C.; Lima, P.V.P.S; Khan, A.S.;	<b>Mecanismos de gestão municipal e a promoção dos direitos humanos</b>	Avaliar a implementação de mecanismos e ações para a promoção e garantia dos direitos humanos no âmbito da administração pública municipal.	Municípios do Ceará	2015
FOGANHOLI, C; GONÇALVES JUNIOR, L.;	<b>Lazer de Pessoas com Deficiências: Significando, Aprendendo e Ensinando</b>	Compreender os processos educativos decorrentes da prática social lazer de pessoas com deficiências físicas ou visuais que frequentam clubes sócio-recreativos na cidade de São Carlos-SP	São Carlos-SP	2015
GOMES, L; EMMEL, M.L.G.	<b>Mapeamento da acessibilidade em edifícios públicos de cultura</b>	Fazer uma análise da acessibilidade em instituições municipais de cultura de uma cidade e dois distritos, do interior do Estado de São Paulo.	São Paulo	2016
COELHO, P.F.C; ABREU, N.R.	<b>As Consequências das Falhas nos Encontros de Serviço em Shopping Centers: Um Estudo com Consumidores Deficientes Visuais</b>	Compreender as consequências das falhas nos encontros de serviços em shopping centers para o comportamento de consumo de deficientes visuais.	Uma capital do nordeste (não informada)	2017
ALPERSTEDT NETO, C.A; ROLT, C.R; ALPERSTEDT, G.D.	<b>Acessibilidade e Tecnologia na Construção da Cidade Inteligente</b>	A construção de um artefato tecnológico com vistas a mitigar o problema e propagar informações acerca da acessibilidade.	Florianópolis	2018
SILVA et al.	<b>Passageiros com deficiência visual no transporte aéreo: avaliação da acessibilidade em aeroportos</b>	Analisar as condições e procedimentos de acessibilidade em aeroportos brasileiros e compreender as experiências de viagem de pessoas com deficiência visual nas fases de pré-voo, embarque e desembarque.	Florianópolis, Aracaju, Macapá, Porto Alegre, Guarulhos, São Paulo	2019

Quadro 1- Estudos Seleccionados sobre Deficiência Visual

Destaca-se as cidades dos estados de São Paulo e Ceará, e a de Florianópolis as que mais tiveram estudos relacionados à acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência visual. Quanto ao ano de publicação houve mais pesquisas publicadas em 2015, o que evidencia uma possível relação com a lei brasileira de inclusão instituída no mesmo ano e que inclui tanto direitos à acessibilidade quanto o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer.

As pessoas com deficiência visual possuem direitos de terem acesso a cidade e ao lazer de forma segura e autônoma. Os momentos de lazer são essenciais para uma boa qualidade de vida, para manter o corpo e a mente saudáveis e desta forma é um importante aspecto a ser discutido, visto que as pessoas com deficiência também têm o direito ao lazer; porém não há incentivos do governo para a criação de parques ou espaços adaptados para pessoas com deficiência. As praças, por exemplo, são carentes de piso tátil e outras tecnologias que facilitem o acesso das pessoas com deficiência visual. As cidades carecem de opções de programas inovadores que ofereçam algum tipo de lazer, que sejam voltados para as pessoas com deficiência, mesmo sendo um direito conquistado e descrito na lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015; FOGANHOLI e GONÇALVES JUNIOR, 2015).

A busca de outras formas de se divertirem na cidade ou procurar por atividades mais acessíveis se torna um desafio para as pessoas com deficiência visual, considerando os diversos obstáculos atitudinais e arquitetônicos (FOGANHOLI e GONÇALVES JUNIOR, 2015).

Gomes e Emmel (2016) ressaltam déficits na acessibilidade em edifícios públicos de cultura para pessoas com deficiência em alguns teatros e bibliotecas da cidade de São Paulo, como o fato de estarem ausentes nestes estabelecimentos o mapa tátil, que é uma tecnologia assistiva essencial para facilitar a vida das pessoas com deficiência visual, cuja função é auxiliar na orientação destas pessoas, ajudando-as a saberem a localização espacial das coisas no interior dos estabelecimentos públicos. As autoras concluíram que os seis estabelecimentos pesquisados na cidade de São Paulo também não foram encontrados audiolivros nas livrarias, livros ou materiais em braile, apenas sinalizações, presentes em apenas dois destes estabelecimentos de cultura, o que retrata a dificuldade destas pessoas conseguirem autonomia nos espaços públicos da cidade e acesso a momentos de lazer.

O estudo de Alperstedt Neto, Rolt, Alperstedt (2018) foi sobre cidades inteligentes, conceito que utiliza os recursos da tecnologia da informação para contribuir para melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas quanto a acessibilidade e o deslocamento aos lugares. Devido aos problemas de acessibilidade referidos em Florianópolis por pessoas com e sem deficiência como: buracos, faltas de rampas de acesso, irregularidades, obstáculos e problemas relacionados a largura nas calçadas. Os autores construíram o aplicativo “Eu chego lá” para auxiliar pessoas com deficiência

e mobilidade reduzida a identificarem facilmente através de indicadores, informados por outras pessoas que utilizam o aplicativo, informações sobre a acessibilidade nos lugares da cidade de Florianópolis como rampas de acesso, banheiros adaptados, piso tátil e estacionamento adaptado com opção de imagens.

O estudo mostra que a sociedade quando empenhada pode contribuir significativamente para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e que a preocupação com os problemas de acessibilidade das cidades podem incomodar muitas pessoas, mesmo as que não apresentam nenhum tipo de deficiência, assim como é uma iniciativa que traz benefícios há um grande número de pessoas, além de incentivar os donos de estabelecimentos a seguirem as normas de acessibilidade.

O estudo de Souza; Lima; Khan (2015) ressalta a omissão dos municípios do estado do Ceará para seguirem com as normas de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Os resultados deste estudo apontaram que 24,5% das cidades do Ceará não possuem programas ou ações direcionadas às pessoas com deficiência e que apenas 11,4% das cidades cearenses existem algum tipo de adaptação dos espaços culturais, artísticos e desportivos para facilitar o acesso de pessoas com deficiência. As autoras referiram ausência de elevadores em braile e sonorizado, apenas 6% possuem pessoas capacitadas para prestar adequado atendimento às pessoas com deficiência e que apenas 2,7% possuem piso tátil, admitem uso de cão-guia e possuem modificações na mobília da recepção para facilitar o acesso e a locomoção.

O descaso das prefeituras com as normas vigentes de acessibilidade na construção de recursos arquitetônicos e urbanísticos em serviços abertos ao público evidenciam a realidade sobre a conseqüente falta destes recursos em outros locais das cidades.

O estudo de Pagliuca (2015) se constitui de uma entrevista realizada na cidade de Fortaleza com pessoas com deficiência visual, auditiva e motora e demonstrou que para os grupos, a lei que mais funciona é a lei do passe livre nos transportes públicos interestaduais, que permite às pessoas com deficiência ingressarem sem a necessidade de pagarem passagem. Para o grupo formado por 40 pessoas com deficiência visual, conforme opções do questionário, as políticas públicas que mais contribuíram para a inclusão foram a lei de integração das pessoas com deficiência, lei de Acessibilidade ou mobilidade reduzida e a Convenção Interamericana eliminação discriminação de 2001.

O estudo de Coelho e Abreu (2017) realizado em shoppings centers de uma capital do Nordeste aborda as falhas ocorridas nos atendimentos pelos funcionários dos shoppings, bem como dificuldades de acesso aos banheiros. Foram entrevistadas 9 pessoas que tinham entre 19 a 32 anos, das quais 5 eram totalmente cegas, 1 apresentava perda parcial da visão, 1 cega de apenas um dos olhos, 1 praticamente sem visão e 1, que apresentava apenas pequena percepção luminosa que frequentam shoppings entre duas a dez vezes durante o semestre.

Ressalta-se algumas ocorrências e estigmas vivenciados pelas pessoas com

deficiência visual, quanto a abordagem e o atendimento pelos funcionários dos shoppings centers presentes no estudo de Coelho e Abreu (2017):

- Os funcionários pensam que quem tem deficiência visual não têm poder de compra;
- Que precisarão viver até o fim de seus dias sempre acompanhados da mãe ou algum familiar sem deficiência;
- Não deveriam ir ao shopping center;
- Funcionários mal intencionados que dão o troco errado ou vendem produtos com a cor ou especificação diferente da solicitada;
- Ocorrência de funcionários, que as ignoram completamente, dirigindo-se ao acompanhante como se a pessoa com deficiência visual não estivesse presente;
- Funcionários que por despreparo, aversão ou preconceito, pedem ajuda a um supervisor, gerente ou a outro vendedor para atender a pessoa com deficiência visual;

Nota-se que as concepções dos funcionários dos shoppings sobre as pessoas com deficiência, tem relação com o despreparo e o preconceito. As empresas devem promover a conscientização de seus funcionários esclarecendo mitos e a realidade sobre as capacidades e direitos das pessoas com deficiência, disseminando entre seus funcionários sobre formas mais adequadas de atender as pessoas com deficiência, através de programas de treinamento com enfoque na sensibilização a respeito das pessoas com deficiência, seus deveres como funcionário no melhor atendimento ao cliente e sobre os direitos das pessoas com deficiência, previstos pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Assim como no estudo de Coelho e Abreu (2017), no estudo de Silva et al (2019) também foram referidos o mal atendimento dos funcionários, porém em aeroportos em diversas cidades brasileiras como o tratamento infantilizado e funcionários que preferem se reportar aos acompanhantes das deficiência visual, escadas vazadas que constituem perigos para este grupo no embarque e desembarque; os assentos preferenciais, que por vezes estão ocupados causando transtornos aos passageiros, bem como a insatisfação com lanchonetes e restaurantes dos aeroportos das cidades de Florianópolis, Macapá, Porto Alegre e São Paulo (Congonhas e Cumbica) que não possuem cardápios em Braille, dificultando as escolhas dos pedidos; a descontinuidade no piso tátil e a ausência destes nos banheiros, causando grande desconforto. Estas situações evidenciam a necessidade de políticas que invistam em maiores esclarecimentos à população sobre as pessoas com deficiência visual e seus direitos de ir e vir.

Ainda observamos e constatamos no nosso contexto social, sobretudo na cidade do Salvador-BA, muitas demandas impeditivas para que a pessoa com deficiência visual tenha o direito à cidade e viva sua cidadania plena, sobretudo pelo fato das dificuldades arquitetônicas, da ausência e/ou dificuldades de uso de elevador no transporte coletivo,

ausência de rampas, ou rampas que não cumprem as normas técnicas, ausência de piso tátil, problemas referentes a posturas atitudinais entre outros.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais dados, cabe a reflexão acerca de políticas públicas de inclusão e acessibilidade como garantia de acesso da pessoa com deficiência à cidadania plena, não só em teoria, mas fundamentalmente em execução, legitimando o sujeito e a deficiência, que sempre existiram, como parte da sociedade, através de políticas inclusivas, da adaptação do meio social e dos espaços físicos, de forma a promover o acesso e a participação efetiva do indivíduo à cidadania com a devida dignidade intrínseca ao ser humano. A luta pelos direitos das pessoas com deficiência visual não deve estar restrito apenas a estas pessoas, é um compromisso com a cidadania que todas as pessoas podem e devem se interessar; questionar as autoridades competentes e fiscalizar a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade para que tenham seus direitos garantidos e que possam transitar na cidade com condições reais de recursos, que tornem as cidades mais acessíveis.

O poder público deve facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos recursos e tecnologias de acessibilidade que melhorem a sua qualidade de vida e ampliem a autonomia na cidade e criar estratégias para o desenvolvimento de atividades de lazer para as pessoas com deficiência. Contudo eliminar as barreiras arquitetônicas e atitudinais previstos em diversas leis como a lei brasileira de Inclusão e a lei de acessibilidade, ainda representam um desafio para os municípios em um país com tantas pessoas com deficiência visual. Desta forma para que os direitos sejam garantidos pelo poder público e privado, exige uma consciência coletiva dos direitos do outro e uma adaptação em todas as vias e espaços públicos como ruas, praças, parques e em diversos estabelecimentos comerciais e de cultura das cidades, visando a melhora da qualidade de vida das pessoas com deficiência visual e mobilidade reduzida.

## REFERÊNCIAS

ALPERSTEDT NETO, C.A; ROLT, C.R; ALPERSTEDT, G.D. Acessibilidade e tecnologia na construção da cidade inteligente. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v.22,n.2,p.291-310,Apr.2018.Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?scr ipt=sci\\_arttext&pid=S1415-65552018000200291&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?scr ipt=sci_arttext&pid=S1415-65552018000200291&Ing=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 jun. 2019.

BIANCHETTI, L; FREIRE, I.M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 223.

BRASIL. ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ. 2004. [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 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: 09 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.296/2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Versão Comentada** – Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2018

BRUNO, M.M.G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COELHO, P.F.C; ABREU, N.R. As consequências das falhas nos encontros de serviço em shopping centers: um estudo com consumidores deficientes visuais. **Rev. Brasileira de Marketing – ReMark**, v.16, n.2. Abril/Junho.2017. Disponível em: <<http://www.revistabrasileiramarkeing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/viewArticle/3475>>. Acesso em: 19 de jun. 2019.

CONDE, A.J.M. Instituto Benjamin Constant. **Definição de cegueira e baixa visão.** Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/fique-por-dentro/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em: 09 dez. 2018

FOGANHOLI, C; GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer de Pessoas com Deficiências: Significando, Aprendendo e Ensinando. **Rev. Licere**, Belo Horizonte, v.18, n.2, jun/2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1057/766>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

GOMES, L; EMMEL, M.L.G. Mapeamento da acessibilidade em edifícios públicos de cultura. **Cad. Ter.Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 24, n. 3, p. 519-530, 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1409/748>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

PAGLIUCA, L.M.F. et al. Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 498-504, Sept. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452015000300498&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452015000300498&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 Jun. 2019.

RIBAS, J.B.C. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p.

SALVADOR. **Lei Nº9069/2016.** Vide Decreto nº 28.560/2017. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município de Salvador. Salvador, BA. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-salvador-ba>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SIAULYS, M.O. de C.; ORMELEZI, E.M.; BRIANT, M.E. **A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Laramara. 2010.

SILVA, T.N.R. et al. Passageiros com deficiência visual no transporte aéreo: avaliação da acessibilidade em aeroportos. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2526-89102019005004101&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102019005004101&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SOUSA, M.C; LIMA, P.V.P.S; KHAN, A.S. Mecanismos de gestão municipal e a promoção dos direitos humanos. **Rev. de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.49, n.4, jun.2015. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/51615/50398>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VILELLA, R. **Tecnologia Assistiva nas Escolas**. Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil), Microsoft – Educação, 2008.

## O ESTUDO DO DISCURSO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Data de aceite: 03/08/2020*

**Andréa dos Guimarães de Carvalho**

Universidade Federal de Goiás (UFG),  
Faculdade de Letras, Curso Letras:Libras  
Goiânia - Goiás

**Gilmar Garcia Marcelino**

Universidade Federal de Goiás (UFG),  
Faculdade de Ciências Humanas e Letras,  
Jataí - Goiás

**Kelly Francisca da Silva Brito**

Centro de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS/GO),  
Secretaria de Educação do Estado de Goiás  
Goiânia - Goiás

**Renata Rodrigues de Oliveira Garcia**

Universidade de Federal de Goiás (UFG),  
Faculdade Letras, Curso Letras:Libras  
Goiânia - Goiás

**RESUMO:** A persistente prática tradicional de ensino de Libras como L2 dissociada de um contexto significativo ou mesmo desarticulada de ações locais, como no caso de escolas, desencadearam esta proposta cujo objetivo está vinculado a adaptar novas práticas didáticas e pedagógicas com o uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem desta língua com modalidade visuo-espacial em salas de aula convencionais. Teóricos como

Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012). Quadros e Karnopp (2004) e Skliar (1997) são os autores que sustentam as discussões. A metodologia envolveu o uso de gêneros textuais (conteúdo escolar vivenciado por esses alunos) e que, associados a imagens e informações visuais, promoveram uma aprendizagem significativa e entendimento lógico da estrutura e uso básico da Libras em comunicações dialógicas. Os resultados mostraram, que os alunos reconheceram: as singularidades da estrutura linguística da Libras, das singularidades dos sujeitos surdos e de suas condições bilíngue e que eles, alunos ouvintes, compreendem as manifestações adaptativas da linguagem humana nas diversas estruturas discursivas existentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Discurso. Ensino de Libras L2.

**ABSTRACT:** The persistent traditional practice of teaching Libras as L2 dissociated from a significant context or local actions, as in schools, for instance, has served as motivation for this study. Its objective is the adaptation of new didactic and pedagogical practices using different textual genres in the teaching-learning process of this visual-spatial language. Theorists such as Bahktin (2004), Bronckart

(2003), Melo (2012), Gesser (2012) and Skliar (1997) are some of the authors who support the discussions in this study. The methodology involved the use of textual genres (school content experienced by students) which, associated with images and visual information, promoted meaningful learning and logical understanding of the structure and basic use of Libras in dialogic communication. The results have shown that the students, who were all listeners, have recognized the singularities of the linguistic structure of Libras. It has also demonstrated that these students understand the adaptive manifestations of human language in the various discursive structures that exist.

**KEYWORDS:** Libras. Discourse. Libras's Teaching L2.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm-se observado o aumento de pesquisas em torno da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No Brasil, esses avanços foram notórios, principalmente, após o reconhecimento dessa língua em âmbito nacional com a Lei 10.436, em 2002, que descreve esta língua como tendo uma modalidade visuo-espacial e com estrutura gramatical própria apoiada em parâmetros, dentre outros aspectos dispostos na Lei, e regulamentada pelo Decreto nº5626 (BRASIL, 2005).

Tal decreto dispõe argumentos funcionais no âmbito educacional que favorecem o atendimento e desenvolvimento dos sujeitos surdos e apresentam desde os aspectos de formação de profissionais para ensino e uso da Libras, citação do ensino bilíngue como aspectos importante na formação educacional dos surdos e expões sobre a necessidade do ensino e dissipação desta língua em cursos de formação para professores e funcionários atuantes nos órgãos públicos diversos. Este ensino e dissipação da Libras, assim como o ensino bilíngue como direito dos surdos e dever da sociedade em âmbito legal, trouxeram evoluções e contribuições, principalmente, no campo da linguística e nas questões socioculturais que envolvem os sujeitos surdos, cuja língua(gem) tem seu valor significativo.

Porém, no que corresponde às formas de ensino dessa língua em diferentes contextos, tal como: cursos superiores, cursos para a comunidade, e na escola como forma de facilitar a comunicação entre alunos ouvintes e surdos auxiliando tanto na inclusão do aluno surdo na escola como na disseminação da Libras pelo Brasil, chama a atenção uma persistente e tradicional metodologia que perpetua entre esses diferentes contextos, em que se concretiza na memorização quantitativa de sinais que compõe o vocabulário ou léxico da Libras.

Este artigo descreve uma proposta prática de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes, estudantes do terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Tal proposta veio de encontro à necessidade de superar ações tradicionais de ensino desta língua que vem ocorrendo de forma segmentada, tal

como apresentação de itens lexicais dissociadas de um contexto significativo além de, muitas das vezes, não serem realizadas práticas docentes metodológicas adaptadas aos objetivos e realidades dos alunos ou, até mesmo, desarticuladas das ações ambientais em que esses alunos se encontram, tal como no ambiente escolar.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

É sabido que, após o reconhecimento legal da Libras, pela Lei 10.436/02, como língua de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados a Libras (BRASIL, 2002 p.1), discussões frequentes, em âmbito nacional, têm sido realizadas na literatura e estão relacionadas à necessidade do respeito sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda (organização estrutural e modalidade da Libras e o seu aspecto cultural envolvido), do uso e ensino desta língua nos ambientes escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino.

Para Skliar (1997, p. 100), a Libras pode ser entendida como “o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

Assim, a Libras é uma língua natural usada pela maioria dos surdos no Brasil para interagirem com a sociedade, comunicarem e expressarem seus pensamentos. Trata-se de uma língua de modalidade visuo-espacial, com estrutura própria, diferente de todos os idiomas já conhecidos, que são orais e auditivos, isto é, uma língua pronunciada pelo corpo, com sinalizações linguísticas feitas no espaço, e percebida pela visão. (QUADROS E KARNOPP, 2004)

Em se tratando do ensino da Libras, este pode ser entendido sobre duas perspectivas: uma voltada para o ensino de Libras como primeira língua (L1) envolvendo o público com surdez e que necessita dessa língua para se desenvolver e outra como segunda língua (L2), cujo ensino está voltado para o público ouvinte. (GESSER, 2012)

Gesser (2012, p.54) salienta que no processo de ensino aprendizagem de Libras as metodologias de ensino para ouvintes (L2) se distinguem das metodologias de ensino para surdos (L1) por envolver necessidades linguísticas distintas e descreve a abordagem comunicativa como a mais adequada para direcionar as práticas de ensino de uma língua por um professor, principalmente quando se pensa em processos de aprendizagem significativa.

Porém, seja este ensino como L1 ou L2, questionamentos vêm surgindo sobre as práticas desse ensino que, na maioria das vezes, envolve métodos tradicionais com foco na repetição de itens lexicais/vocabulário dissociados de contextos discursivos

significativos desencadeando, portanto, um ensino-aprendizagem superficial e temporário, não preocupado com o uso da Libras pela e na comunidade, mas, com a quantidade de itens memorizáveis pelos aprendizes durante esse processo.

Além disso, nota-se um ensino desvinculado de ações ou objetivos pertinentes tanto aos alunos como ao ambiente em que se encontram tal como: alunos de curso de música que estão aprendendo a Libras e cujas estratégias de ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos desse curso, alunos de escolas de ensino fundamental cujos recursos pedagógicos ou materiais para ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos escolares ou o desenvolvimento de habilidades que facilitariam a aprendizagem desses conteúdos dentre outros.

Assim, essa proposta de ensino de Libras como L2, foco em alunos ouvintes, discute uma abordagem discursiva de ensino de língua com metodologias e vivências práticas, recursos materiais dentre outros que estão articuladas não apenas aos conteúdos escolares (gêneros textuais) utilizados nesse ambiente, mas, também, à promoção do desenvolvimento de habilidades de língua(gem) que os capacite a compararem estruturas linguísticas entre português e Libras e a melhorarem suas produções e expressões discursivas nessas duas línguas.

Discutir ensino de uma língua envolve refletir sobre a concepção que temos referente à língua e linguagem. Para tanto, nessa proposta, as concepções de Bakhtin (2004) e Bronckart (2003) serão consideradas sob a perspectiva de Bakhtin, (2004, p. 123) em que a Língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse autor, a língua é dialógica discursiva, isto é, ela existe onde há a possibilidade de interação social, e se constitui em um processo de evolução e troca de experiências ininterruptas, que se concretizam através da interação verbal social dos interlocutores envolvidos.

Bronckart (2003) retoma as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, sob um enfoque diferente, e adota a concepção do interacionismo sócio-discursivo na qual a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas. Essas práticas acarretam adaptações da linguagem e gera produções de textos diferentes.

Para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados as necessidades, aos interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de diferentes tipos de textos, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de tipos de textos similares que constituem os gêneros. Dessa forma, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros

como objeto de análise, e sim os textos (produto da atividade humana).

Sobre o processo de ensino de línguas, Melo (2012) explica que há fatores que influenciam diretamente na forma como os profissionais da educação atuam, principalmente quando o foco envolve esse processo, tais como: a forma de análise prévia do professor em perceber as necessidades e objetivos dos alunos sobre a aprendizagem da língua proposta; escolha e o tipo de material produzido; os objetivos e tipo de abordagem usufruída durante o processo; adaptação do material levando em conta as habilidades já adquiridas dos alunos; dentre outras.

Esses conceitos e reflexões teóricas sustentam a discussão dessa proposta de ensino de Libras em sala de aula em uma escola pública na perspectiva discursiva e cujos procedimentos metodológicos e resultados, encontrados até o momento, estão descritos abaixo.

### 3 | METODOLOGIA

Os estudos, de cunho descritivo, que resultaram na proposta ocorreram por 5 meses consecutivos em uma sala de aula com 25 discentes ouvintes (entre 17 e 19 anos), estudantes do 3º ano do ensino médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Os recursos pedagógicos utilizados, nos momentos de ensino-aprendizagem, envolveram: o uso de diversos tipos de gêneros textuais, do Português e da Libras (pinturas, poesia, música, charges, noticiários, textos jornalísticos, entrevistas etc.), atrelados a imagens e informações visuais de fatos que aconteceram no cotidiano e que direcionaram a escolha dos temas usados nas aulas; discussões reflexivas em Libras, direcionando o seu ensino de forma significativa e contextualizada, associada, posteriormente, a discussão oral e produção escrita em português dos mesmos.

O ensino da Libras envolveu desde o estudo e conscientização de sua estrutura linguística, usando leitura e análise de diferentes textos imagéticos (desenhos, pinturas, fotos, charges etc.), chegando à exploração da linguagem lírica do surdo e sua expressão corporal (poemas e canções). Tudo de forma contextualizada.

Assim, em sequência, as ações se iniciavam pelo ensino da Libras contextualizada, ou seja, ensino envolvendo temáticas atuais da sociedade e que eram materializados em um determinado gênero textual, tais como: música, receita, charge, obra de arte com a de Monalisa, documentários, dentre outros. Após a cada três aulas consecutivas de Libras, envolvendo aprendizagem de sinais contextualizados possibilitando discussões em Libras sobre um tema correspondente, os discentes eram conduzidos, posteriormente, a realizarem discussões orais e produções discursivas no português escrito, seguindo as regras propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos diversos tipos de gêneros textuais (poesia, documentário em vídeo, pintura, música e outros), conteúdo comum no cotidiano escolar dos alunos, associada às imagens explícitas mostradas em todas as aulas facilitaram o processo de ensino-aprendizagem dos dois idiomas, a Libras e o Português. Essa facilidade ocorreu tanto pela familiaridade dos alunos com os conteúdos (gêneros textuais), permitindo maior aceitação e interesse desses alunos nas discussões como, também, um apoio complementar, de suma importância, na compreensão, interpretação e produção dos discursos nos momentos de uso das duas línguas.

O ensino da Libras, ocorrida em separado e nos primeiros momentos, promoveu um aperfeiçoamento visual e mais aguçado de detalhes imagéticos das figuras apresentadas e que estavam associadas às discussões e/ou material escrito que lhes era apresentado e que, antes, passavam despercebidos pelos alunos. Essas práticas com o trabalho visual, que envolviam percepção e análise-síntese visual seguida da expressão discursiva em Libras, contribuíram bastante para o desenvolvimento da atenção visual, primária e secundária, dos alunos, assim como da percepção da organização visual e motora para se chegar à uma compreensão linguística de suas produções em Libras e como essa necessidade de atenção visual mais detalhada e de organização estrutural refletiu, também, na melhora da produção escrita em português dos alunos. Esta última se tornou mais elaborada e expressiva, com detalhes descritivos mais contextualizados e lógicos e cuidadosamente mais rigorosa quanto ao uso das normas gramaticais do português escrito.

Os resultados mostraram a necessidade de um olhar mais sensibilizado sobre as práticas de ensino de línguas e a importância do uso de metodologias, recursos e estratégias adequadas tanto ao ambiente onde os alunos se encontram como, também, aos objetivos e necessidades de aprendizagem desses alunos para despertar interesses, participação e interação durante um processo de ensino que envolve línguas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 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) > Acessado em 09/07/2019.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2005. 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) >Acessado em 09/07/2019.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, G.F.; OLIVIERA, P.S. *Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente*. Rev. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. vol 38, nº 3. Rio de Janeiro: set./dez. 2012.

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

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

## REVISÃO DA LITERATURA SOBRE DISLEXIA: CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 03/08/2020

**Marilia Piazzini Seno**  
**Simone Aparecida Capellini**

**RESUMO:** A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento da palavra, na habilidade de decodificação e na soletração. Este estudo teve como objetivo caracterizar a produção científica sobre dislexia no Brasil, publicada em três das principais bases de dados bibliográficas: SciELO Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC; no período de 2014 a 2018. Para análise dos dados utilizou-se o programa *Statistical Package for Social Sciences - SPSS* em sua versão 17.0. Dos 92 artigos indexados, 55 foram excluídos por não cumprirem os critérios de elegibilidade e onze por estarem indexados em mais de uma base de dados. Com relação ao ano de publicações os artigos apresentaram-se da seguinte forma: 2014 (n=9), 2015 (n=9), 2016 (n=2) e 2017 (n=3). A distribuição das publicações mostrou-se difusa, envolvendo 15 revistas de diferentes grandes áreas. Quanto aos descritores encontrados, nem todos constavam nos DeCs. Constatou-

se: significativa redução no número de artigos a partir de 2016; preocupação dos autores em utilizarem os cinco descritores permitidos para facilitar a busca pelos seus artigos, o envolvimento de várias áreas profissionais nas produções dos artigos sobre dislexia e a diversidade de periódicos publicando artigos sobre o tema em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dislexia. Revisão. Base de dados bibliográficas.

**ABSTRACT:** Dyslexia is a specific learning disorder, of neurobiological origin, characterized by difficulty in word recognition, decoding ability and spelling. This study aimed to characterize the scientific production on dyslexia in Brazil, published in three of the main bibliographic databases: SciELO Brasil, LILACS and CAPES / MEC journals portal; from 2014 to 2018. For data analysis, the Statistical Package for Social Sciences - SPSS version 17.0 was used. Of the 92 indexed articles, 55 were excluded for not meeting the eligibility criteria and eleven for being indexed in more of a database. Regarding the year of publication, the articles were presented as follows: 2014 (n = 9), 2015 (n = 9), 2016 (n = 2) and 2017 (n = 3). The distribution of publications was diffuse, involving 15 magazines from different major areas. As for the descriptors

found, not all were included in the DeCs. It was found: significant reduction in the number of articles from 2016; the authors' concern in using the five allowed descriptors to facilitate the search for their articles, the involvement of various professional areas in the production of articles on dyslexia and the diversity of journals publishing articles on the subject in question.

**KEYWORDS:** Dyslexia. Review. Bibliographic database.

## 1 | INTRODUÇÃO

A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizado pela dificuldade no reconhecimento de palavras, na soletração e na decodificação (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2005). As manifestações geralmente são identificadas no início do processo de alfabetização, quando a criança entra em contato formal com a linguagem escrita. As falhas nos processos cognitivos, fonológicos e/ou visuais acarretarão o comprometimento da aquisição da leitura, da escrita e da ortografia (REID, 2016).

Considerando que muitas variáveis ambientais podem interferir no diagnóstico dos transtornos da aprendizagem promovendo um resultado falso-positivo, uma das mudanças relacionadas ao critério diagnóstico apresentada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais foi a inclusão da proposta de resposta à intervenção para confirmação ou exclusão da hipótese diagnóstica (FLETCHER, 2007).

alterações na escrita apresentadas por escolares em fase inicial de alfabetização, podem ser ocasionadas devido ao fato da metodologia de ensino não enfatizar o ensino da ortografia, o que pode acontecer pela frágil fundamentação teórica e prática dos educadores (SCLIAR-CABRAL, 2003; ZORZI, 2008). A indicação de um processo de intervenção por um período de seis meses, possibilita um acompanhamento da evolução do caso nesse período para que, posteriormente, considerando os resultados o diagnóstico possa ser fechado seguramente (CAVENDISH, 2013).

O aprofundamento dos estudos em dislexia assim como a divulgação dos resultados de pesquisas, possibilitam a socialização da informação e a propagação do conhecimento, permitindo que seja realizada a identificação adequada do transtorno. O presente estudo teve como objetivo caracterizar a produção científica sobre dislexia no Brasil, publicada em três das principais bases de dados bibliográficas: SciELO Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC; no período de 2014 a 2018.

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como teórico, descritivo-exploratório, com fonte de dados bibliográfica. Foi elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos originais primários (GIL, 2002). Considerado que não há o envolvimento de seres humanos, não foi

necessária a submissão do estudo ao Comitê de Ética e Pesquisa.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 2002).

A revisão sistemática foi realizada durante o mês de março de 2018 nas bases de dados SciELO Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC. Utilizou-se o descritor “dislexia” para recuperação dos dados selecionando-se os periódicos indexados no período de 2014 a 2018, escritos em Português. Optou-se por restringir o levantamento aos últimos cinco anos para que seja possível analisar os avanços recentes nas pesquisas. O critério de inclusão foi a data de publicação ser posterior a 01 de janeiro de 2014. Foram excluídos os artigos que não continham no título as palavras “dislexia”, “dislético” ou “dislética”.

O procedimento foi composto por quatro etapas, com base na proposta de Sasso de Lima (2007) conforme detalhado a seguir: leitura de reconhecimento do material bibliográfico (localização do material); leitura exploratória (comprovação da adequação do material ao tema estudado); leitura seletiva (seleção dos dados relevantes com descarte das informações secundárias) e leitura reflexiva (estudo crítico orientado por critérios predeterminados com a finalidade de ordenar e sumarizar as informações). Posteriormente, a partir dos resultados obtidos e considerando o objetivo do estudo, foi construído um instrumento para caracterização do material encontrado, que reuniu as publicações selecionadas, elaborando-se um roteiro definido por cinco campos de investigação: 1) ano de publicação, 2) periódico de indexação, 3) base de dados bibliográficos, 4) descritores e 5) título do artigo.

Após digitação dos dados em planilha específica, os mesmos foram analisados utilizando-se o programa *Statistical Package for Social Sciences - SPSS* em sua versão 17.0 procedendo-se com a análise estatística descritiva e inferencial (teste *Qui-quadrado* para verificar frequências e teste *T de Student* para comparar a média entre dois grupos independentes). Adotou-se nível de significância de  $p < 0,05$ .

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento do material nas bases de dados SciELO Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC, foram identificados 92 artigos indexados, no período de 2014 a 2018, escritos em português. Durante a exploração das publicações, 55 artigos foram excluídos por não cumprirem os critérios de elegibilidade.

Na fase de seleção, dentre as 37 publicações selecionadas foram encontrados onze artigos indexados em mais de uma das bases de dados pesquisadas. Este material foi

reorganizado e contabilizado uma única vez para não gerar du/triplicidade nos resultados. Restaram 23 publicações para leitura reflexiva dos resumos, que foram apresentadas e caracterizadas.

No instrumento, construído a partir dos resultados obtidos, foram caracterizados, em ordem cronológica, os achados referentes ao ano de publicação, periódico de indexação, base de dados bibliográficos, palavras-chave utilizadas e título de cada artigo, conforme apresentado na Quadro 1.

Ano	Periódico	Base de dados	Descritores	Títulos
2014	Revista CEFAC	SCIELO LILACS	Dislexia, Educação Física e Treinamento, Deficiências do Desenvolvimento	Educação física e dislexia: possíveis convergências
2014	Revista CEFAC	SCIELO LILACS	Dislexia, Leitura, Escrita, Tutoria, Remediação	Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI – resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento
2014	Revista CEFAC	SCIELO LILACS	Dislexia, Linguagem, Aprendizagem	Perfil linguístico, familiar e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola
2014	Revista Brasileira de Educação Especial	SCIELO LILACS CAPES	Educação Especial, Leitura, Risco	Identificação de alunos em risco de apresentarem dislexia: um estudo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar
2014	Interfaces da Educação	CAPES	Dislexia, Educação. Psicologia Histórico-Cultural	Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia
2014	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	CAPES	Crianças, Dislexia, Escrita, Leitura, Tutoria	Aplicação do modelo de tutoria em tarefas de leitura e escrita para crianças com dislexia do desenvolvimento
2014	Arquivo Brasileiro de Psicologia	LILACS	Dislexia, Transtorno de Leitura, Cognição, Inteligência, WISC	Perfis cognitivos de crianças e adolescentes com dislexia na WISC-III
2014	Psicopedagogia	LILACS	Dislexia, Transtorno da leitura, Revisão	Perfil de pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de literatura
2014	Psicopedagogia	LILACS	Percepção auditiva, Dislexia, Audição, Aprendizagem, Criança	Percepção auditiva em escolares com dislexia: uma revisão sistemática

2015	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	SCIELO CAPES	Dislexia, Avaliação da Escrita, Processos de Linguagem	Dislexia: uma análise histórica e social
2015	CoDAS	SCIELO	Dislexia, Cognição, Criança, Leitura, Linguagem	Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro
2015	CoDAS	SCIELO	Avaliação, leitura, aprendizagem, dislexia	Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos
2015	Revista CEFAC	SCIELO	Intervenção Precoce, Dislexia, Leitura, Escrita, Aprendizagem	Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia
2015	Estudos de Psicologia	SCIELO LILACS	Avaliação Psicológica, Dislexia, Neuropsicologia	Teste para Identificação de Sinais de Dislexia: processo de construção
2015	Psicologia: Reflexão e Crítica	SCIELO CAPES LILACS	Dislexia, Avaliação Psicológica, Criatividade, Aptidão Cognitiva	Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório
2015	Letras de Hoje	CAPES	Dislexia, Dificuldade De Aprendizagem, Ensino	Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica
2015	Letras de Hoje	CAPES	TDAH, Dislexia, Compreensão em Leitura, Movimentos Oculares, Anáfora Pronominal	O processamento da anáfora pronominal em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas: um estudo através da análise dos movimentos oculares
2015	Psicologia teoria e prática	LILACS	Cognição, Avaliação, Linguagem, Transtorno de Aprendizagem, Leitura	Avaliação das estratégias de leitura em leitores típicos e disléxicos: abordagem neuropsicológica
2016	CoDAS	SCIELO CAPES	Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Escrita Manual, Aprendizagem, Avaliação	Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
2016	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	SCIELO	Dislexia, Aprendizagem, Docentes	Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento
2017	Revista Brasileira de Educação Especial	CAPES SCIELO	Educação Especial, Funções Executivas, Dislexia, Leitura	Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas

2017	Revista Brasileira de Educação	CAPES SCIELO	Dislexia, Ensino-aprendizagem de Inglês, Capacidades de Linguagem, Sequência didática	As capacidades de linguagem de um aluno “dislético” aprendiz de inglês.
2017	Psicologia: Teoria e Pesquisa	SCIELO	Dislexia, Processamento Auditivo, Percepção de Fala	Teorias da Dislexia: Sustentação com Base nas Alterações Perceptuais Auditivas

Quadro 1. Caracterização dos artigos quanto ao ano de publicação, o periódico de indexação, a base de dados, as palavras-chaves utilizadas e os títulos

Com relação à base de dados de indexação, após a seleção dos artigos que foram considerados para este estudo, constatou-se que a SciELO reuniu o maior número de produções (n=17). Para melhor visualização da distribuição dos artigos nas referidas bases de dados, foi realizada uma análise e reorganização daqueles que constavam em mais de uma base obtendo-se a seguinte classificação: quatro foram indexados na CAPES; cinco na LILACS; cinco na SciELO; quatro na SciELO e LILACS; três na SciELO e CAPES; dois no SciELO, LILACS e CAPES.

A importância da indexação dos periódicos em bases de dados para a disseminação da informação e a visibilidade da produção nacional é aumentar a possibilidade de que um artigo seja “visto quando cientistas pesquisarem a literatura para novas descobertas em seus campos e decidirem qual trabalho citar em seus próprios artigos” (GIBBS, 1995, p. 76).

Quanto ao número de artigos publicados no período, a figura abaixo apresenta a evolução das produções levantadas nas bases de dados SciELO Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC, em português, nos últimos cinco anos. Verifica-se que em 2014 e 2015 houve um elevado número de publicações em comparação aos demais anos, notando-se uma queda na quantidade de artigos.

Com relação ao ano de publicações, em uma análise estatística descritiva, os artigos apresentaram-se da seguinte forma: 2014 (n=9), 2015 (n=9), 2016 (n=2) e 2017 (n=3). Verificou-se uma redução significativa no número de publicações a partir de 2016.

Este estudo teve como critério de exclusão o descarte de artigos que não continham, no título, as palavras “dislexia”, “dislético” ou “dislética”. Diante do resultado obtido, optou-se por retomar às publicações excluídas, anteriormente à classificação por ano de publicação, para identificar seus descritores. Observou-se que vários artigos descartados, apesar de não trazerem no título, continham o termo dislexia em seus descritores. Diante disso, faz-se duas considerações: neste estudo, a exclusão dos artigos considerando o título, ocorreu numa etapa antecipada no processo de seleção do material interferindo nos resultados e, da mesma forma que estes artigos foram descartados neste estudo a ausência da associação entre descritores e título interfere no interesse dos pesquisadores reduzindo o número de acessos ao material.

Considerando os periódicos, a distribuição das publicações mostrou-se difusa, envolvendo 15 revistas de diferentes grandes áreas. O maior número de artigos foi identificado na Revista CEFAC, que acumulou quatro produções nos anos de 2014 e 2015. A revista CoDAS vem em seguida, com três produções, sendo duas em 2015 e uma em 2016.

A dislexia, por ser um transtorno de aprendizagem, pode acarretar prejuízos em diversos aspectos, demandando o atendimento de uma equipe interdisciplinar. Os artigos selecionados foram publicados em periódicos da área de Fonoaudiologia, Psicologia, Pedagogia, Linguística, Educação Especial, entre outras comprovando a importância do envolvimento dos mais diversos profissionais.

Foram identificados 45 descritores nos 23 artigos selecionados. Dentre os mais frequentes estão dislexia (21), leitura (12), aprendizagem (6), avaliação (6) e escrita (5), conforme apresentado no Gráfico 1. Também chamados de unitermos ou palavras-chave, os descritores são a forma mais fácil de localizar um artigo científico (RIBAS, 2005). Seu uso correto é importante tanto para as revistas como para os próprios autores, uma vez que é por meio dele que seus artigos serão identificados contribuindo, também, para aumento do “fator de impacto” do referido periódico (BRANDAU; MONTEIRO, 2005).

Definindo as terminologias, as “palavras-chave” são utilizadas aleatoriamente, retirada de textos de linguagem livre; já os “descritores” são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo. Os DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) foram criados pela BIREME para servir como uma linguagem única na indexação de artigos de revistas científicas, livros, anais de congressos, entre outros.

Após a leitura dos resumos dos artigos selecionados para este estudo, observou-se que foram utilizados tanto “palavras-chave” (ensino, compreensão em leitura, risco, intervenção precoce, revisão, processos de linguagem) como “descritores” (dislexia, educação especial, tutoria, remediação, educação física e treinamento, cognição). Como referiram Oliveira et al. (2003), a busca pela informação científica disponível na literatura pode se tornar improdutiva ou confusa sem uma compreensão básica de como o conhecimento é organizado ou indexado.

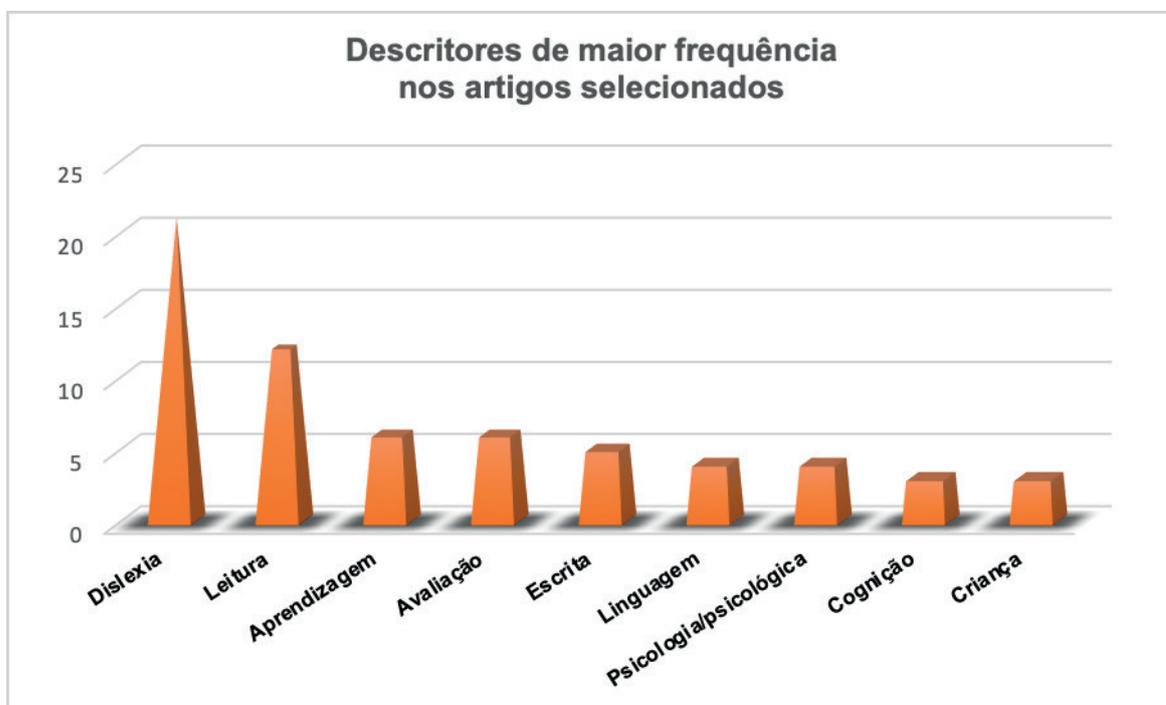


Gráfico 1. Apresentação dos descritores que apareceram com maior frequência nos artigos selecionados.

Dentre os 23 artigos selecionados nove utilizaram o número máximo de descritores permitido (cinco), evidenciando-se a preocupação dos autores em facilitar a busca e a identificação do material.

A importância deste estudo está na caracterização das pesquisas sobre dislexia, publicadas nos últimos cinco anos, contribuindo para a divulgação do tema e norteando novas pesquisas na área.

#### 4 | CONCLUSÃO

Este estudo objetivou apresentar e caracterizar o panorama atual das produções sobre dislexia no Brasil, publicados em três bases de dados: SciELO, LILACS e CAPES; no período de 2014 a 2018, em português. No período analisado, correspondente a cinco anos, constatou-se: significativa redução no número de artigos à partir de 2016; preocupação dos autores em utilizarem os cinco descritores permitidos para facilitar a busca pelos seus artigos, o envolvimento de várias áreas profissionais nas produções dos artigos sobre dislexia e a diversidade de periódicos publicando artigos sobre o tema em questão.

A principal limitação deste estudo foi o critério de exclusão elegido, uma vez que importantes trabalhos sobre o tema foram descartados por não conterem a palavra “dislexia” no título. Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas a partir deste estudo, ampliando a investigação para maior aprofundamento do assunto.

## REFERÊNCIAS

- BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular*, São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 17-19, Mar, 2005.
- CAVENDISH, W. Identification of learning disabilities: Implications of proposed DSM-5 criteria for school-based assessment. *Journal of learning disabilities*, v. 46, n. 1, p. 52-57, 2013.
- FLETCHER, J. M. et al. *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford press, 2006.
- GIBBS, W. Lost science in the third world. *Scientific American*, Williamson, p. 76-83, Aug. 1995.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. *Dyslexia in the classroom: what every teacher needs to know*. Baltimore: *International Dyslexia Association*, 2013.
- OLIVEIRA, E. F. B. et al. Avaliação de descritores na angiologia e cirurgia vascular em artigos publicados em dois periódicos nacionais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, 2003.
- REID, G. *Dyslexia: A practitioner's handbook*. 5rd ed. New Jersey: Wiley, 2016. 502 p.
- SASSO DE LIMA, T. C.; TAMASO MIOTO, R. C. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, 2007.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TIMI, J. R. R. A importância do uso dos descritores nas publicações médicas. *Jornal Vascular Brasileiro*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 114-115, 2005.
- ZORZI, J. Z.; CIASCA, S. C. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 321-333, 2008.

## O CUIDADOR ESCOLAR EM UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/06/2020

### **Rosimar Bortolini Poker**

Universidade Estadual Paulista, Unesp.  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento  
de Educação e Desenvolvimento Humano  
- DEPEDH, Marília, São Paulo <https://orcid.org/0000-0001-8019-6506>

### **Bruna Caroline Cardoso Komatsu**

pedagoga graduada na Universidade Estadual  
Paulista, Unesp, Faculdade de Filosofia e  
Ciências, Marília, São Paulo. Professora de  
Artes e da brinquedoteca do Hospital Sírio  
Libanes, São Paulo, Brasil. CV: <http://lattes.cnpq.br/6676685731632707>

**RESUMO:** A implementação da política educacional inclusiva exige dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, das escolas, o atendimento às necessidades educacionais específicas de todos os alunos, inclusive dos que apresentam severos comprometimentos motores, sensoriais, físicos, comportamentais e/ou intelectuais. Assim, torna-se imprescindível a realização de adequações nas escolas para garantir não só a matrícula desse grupo específico de alunos como, também, condições efetivas de participação e aprendizagem em

seu processo de escolarização, conforme apontam as normativas legais vigentes no país. Para dar o suporte necessário à inclusão de alunos com graves limitações, que dificultam ou impedem a realização de atividades, na escola, de forma autônoma, a legislação prevê o direito do apoio de um *Cuidador*. Entretanto, nos documentos, não fica definido claramente o lugar que o esse profissional deve ocupar na escola. Nesse contexto, a pesquisa pretendeu analisar as normativas existentes que respaldam a contratação desse profissional, bem como conhecer o seu perfil: sua formação, atribuições, funções e clientela por ele atendida. Para tanto foi realizado o estudo de caso de um sistema municipal de educação de uma cidade do Estado de São Paulo. Os resultados apontaram que o *Cuidador* está presente nessa rede de ensino desde 2014 e, atualmente, todos os alunos que dependem desse suporte, são atendidos. Além de auxiliar nas áreas da locomoção, alimentação e higiene, constatou-se que em certas ocasiões, desenvolvem atividades pedagógicas individualizadas nas salas de aula e, também, atuam com outros alunos com deficiências menos graves.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cuidador na escola, Educação Inclusiva, Apoio a inclusão.

**ABSTRACT:** The implementation of inclusive educational policy requires that education systems and, consequently, schools, meet the specific educational needs of all students, including those with severe motor, sensory, physical, behavioral and / or intellectual impairments. Thus, it is essential to make adjustments to adapt schools to ensure not only the enrollment of this specific group of students, but also effective conditions for participation and learning that have ensured their schooling as indicated by the country's legal regulations. To provide the necessary support for the inclusion of these students with serious limitations, the legislation guarantees the right of the presence of a new professional in the school called Caregiver. However, in the documents, the place that the Caregiver should occupy in the school is not clearly defined. In this context, the present research intended to analyze the legislation that supports the hiring of this professional, as well as to know his profile, how is his education, what are his duties, functions and who is the clientele served. A documentary analysis and a case study of the situation of a municipality in the interior of the State of São Paulo were carried out. The results showed that the Caregiver has been present in this municipal education system since 2014 and, currently, all students who depend on this support, have been assisted. Caregivers assist in the areas of locomotion, food and hygiene. Sometimes they work in classrooms developing individualized pedagogical activities and, also, they work with other students with less serious disabilities.

**KEYWORDS:** Caregiver at school, Inclusive Education, Support for inclusion.

### 1 | INTRODUÇÃO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada historicamente por uma série de transformações nos sistemas educacionais. Para além do direito à matrícula nas salas regulares de ensino, foram implementados serviços de apoio que tinham a intenção de garantir, também, a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.

O sistema educacional brasileiro, desde 1990, quando foi promulgada, na Tailândia, a Declaração de Jomtien, que teve como resultado a proclamada Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assumiu o compromisso de organizar e estruturar as escolas tendo como base o direito à educação, para todos. Nesse mesmo ano, aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), documento que pretendeu destacar e valorizar o direito à educação de todos no ensino regular, com o apoio da educação especial.

Em 1994, é proclamada na Espanha, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Defende a questão dos direitos humanos e apresenta propostas e recomendações para estruturar ações para atender alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas e proclama:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994).

Influenciada pela Declaração de Salamanca, em dezembro de 1996, é sancionada no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Nela, é apontado como dever do Estado, o atendimento aos alunos com deficiência, garantindo uma educação pública e gratuita, capaz de atender suas necessidades educacionais especiais, preferencialmente nas salas regulares de ensino.

A Polícia Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, outro importante documento que direciona como deve ser atendido o aluno com deficiência na sala regular, é promulgado em 2008. Nele, se observa a preocupação com as adequações da escola e da sala de aula para atender às especificidades dos alunos, revela que educação especial passa a se constituir um serviço de apoio que subsidia a proposta de escola inclusiva. Amplia-se a compreensão de inclusão, de uma escola aberta à diversidade que pretende oferecer as melhores condições possíveis de aprendizagem para todos os alunos.

Em 2013, uma nova redação da LDB foi aprovada pela Lei nº 12.796 enfatizando, ainda mais, a ideia de que a escola deve oferecer suporte ao aluno público alvo da educação especial, com a preocupação de atender as suas necessidades educacionais específicas.

**De acordo com a nova redação do Capítulo V, Artigo 58 da LDB,**

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 2013).

De acordo com a nova redação, o Artigo 59 da LDB garante o atendimento às necessidades educacionais de acordo com os recursos educativos, para aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro

Autista) e altas habilidades/superdotação, promovendo um desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Nessa mesma direção, a Comissão de Seguridade Social e Família aprovou no dia 31 de março de 2014, uma medida que passou a obrigar as escolas regulares a oferecer para o aluno com deficiência grave, quando for verificado que ele precisa de apoio e de ajuda individualizada, um profissional denominado *Cuidador*. A iniciativa foi apresentada no Projeto de Lei 8014/10, pelo deputado Eduardo Barbosa. Foi então acrescentado um parágrafo ao art. 58 da LDB de 1996 assegurando a presença desse *Cuidador* na escola. De acordo com seu parágrafo quarto “Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de *Cuidador*, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino”.

Em 2015, a presidente Dilma Rousseff promulgou a lei a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ficou assegurado que é dever do Estado promover condições de igualdade e liberdade aos sujeitos com deficiência, tendo em vista a inclusão social, educacional e cidadania. Os Artigos 27 e 28 abordam questões referentes ao ambiente educacional, onde, por direito, a pessoa com deficiência deve se apropriar de um sistema educacional inclusivo em todos os aspectos, ao longo de toda a sua vida. Sendo assim, é reiterado o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência.

Diante das orientações legais para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, surge no cenário educacional uma série de dúvidas sobre como materializar as exigências estabelecidas por essas novas normativas. A escola denominada *inclusiva* unifica as modalidades de ensino, ou seja, a educação especial não deve mais se dar de forma segregada, mas sim, como suporte integrado à educação regular. Garante aos alunos público alvo da educação especial, as adaptações e apoios necessários para um aprendizado efetivo no ambiente comum de ensino. Assim, aos poucos, a inclusão no contexto escolar se efetiva no Brasil, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito (TESSARO, 2005).

Tendo em vista que a legislação garante o direito à educação em salas comuns aos alunos com necessidades educacionais específicas, independentemente do seu grau de comprometimento, surgem medidas para consolidar o direito efetivo ao educando, de acesso à escola, a sala de aula regular, e ao currículo. O sistema escolar passa a reconhecer a necessidade de modificações que vão além do acesso ao espaço físico, atingem também aspectos atitudinais e curriculares. Nesse contexto emerge a ideia de se oferecer o apoio do *Cuidador* na escola para determinado grupo de alunos que apresentam sérias limitações que os impedem de realizar tarefas básicas do cotidiano escolar, com autonomia. Ao se recorrer à história e natureza da profissão do *Cuidador*, verifica-se que ela é originalmente característica da área da saúde e, por isso mesmo, sua presença

no ambiente educacional é nova, estranha. De acordo com a literatura, entendia-se a importância desse profissional como responsável por garantir os cuidados principais ou complementares, de um indivíduo com problemas para realizar atividades básicas, tanto no ambiente doméstico como no ambiente hospitalar.

No caso do ambiente escolar, existem algumas especificidades que precisam ser consideradas. O papel do Cuidador é dar apoio aos alunos que apresentam limitações ou dificuldades na realização de atividades como locomoção, alimentação, higiene ou outras, que podem comprometer o seu processo de escolarização. O Cuidador precisa garantir que o aluno tenha as condições básicas necessárias, dentro da escola, para aprender. Sendo uma função criada muito recentemente para o âmbito escolar, a presença do *Cuidador* na escola tem gerado dúvidas quanto a sua atribuição, função, formação, espaço de atuação e a clientela que atende. Não está claro o seu papel, não há experiências anteriores para serem analisadas.

Diante dessa realidade surge a necessidade da realização de estudos para se conhecer o perfil do *Cuidador* na escola. É fundamental compreender como esse profissional pode se constituir em um apoio e um aliado para a inclusão escolar dos alunos com graves comprometimentos físicos, motores, comportamentais e/ou intelectuais. Foi realizada uma pesquisa que analisou a situação do *Cuidador* em uma rede municipal de ensino. Pretendeu-se conhecer as normativas existentes na rede, como tem sido feita a contratação, qual é o local de trabalho, a quantidade de cuidadores e de alunos atendidos, além de conhecer as funções e os critérios para atendimento dos alunos.

A pesquisa documental se baseou em documentos fornecidos pelos órgãos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado do município bem como pela empresa terceirizada responsável pela contratação dos Cuidadores. A pesquisa de campo utilizou entrevistas semiestruturadas com o gestor da rede de ensino e funcionário dessa mesma empresa que versaram sobre os seguintes aspectos: função, atribuição, jornada de trabalho, clientela atendida, formação, contratação e papel do *Cuidador*.

Ao analisar os documentos que subsidiaram a contratação do *Cuidador* por essa rede de ensino, foi identificada a existência de um projeto elaborado em 2014, que descreveu a situação dos alunos com deficiência no município e apontou a necessidade de contratação do *Cuidador* escolar. Os argumentos presentes no projeto que justificaram tal contratação foram dados pelo censo nacional que apontou aumento de 68% no número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular da rede pública e privada do país, o que repercutiu também nesse município estudado. Diante dos fatores apresentados nesse projeto foi assegurado que estudantes com deficiência tivessem garantidos os suportes necessários para que a inclusão escolar ocorresse com êxito. Atendendo ao que proclama a já citada LDB, o município reconheceu na época, que deveria oferecer os recursos e apoios adequados para um atendimento educacional de qualidade para todos, inclusive aos alunos com graves comprometimentos.

Ainda em 2014, de acordo com a documentação analisada, a Secretaria da Educação do município realizou um levantamento sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino do município. No estudo foram identificados alunos que necessitavam da presença de um profissional que os auxiliassem nas áreas de higiene, locomoção e alimentação. Destaca-se que nesse momento o Ministério Público e o Poder Judiciário haviam se manifestado cobrando do referido município o atendimento aos alunos com deficiência. Exigiam a garantia de recursos que viabilizavam não só o acesso, mas também garantissem a permanência e a acessibilidade curricular desses alunos nas escolas.

Assim, a referida Secretaria Municipal de Educação elaborou um Plano de Ação cujo objetivo foi prestar apoio aos alunos com deficiência que possuíam limitações motoras e apresentam dificuldades no autocuidado, respeitadas suas condições específicas. Por meio de um profissional capacitado denominado pela rede como *Cuidador* escolar o projeto buscou oferecer suporte aos alunos com deficiência que possuíam limitações motoras e estavam matriculados no Ensino Infantil, Fundamental I, nas unidades escolares de ensino nos períodos de manhã, tarde e noite. Desde então os *Cuidadores Escolares* passaram a participar do cotidiano escolar dos alunos que se encontravam com dificuldades para realizar com independência atividades de alimentação, utilização de sanitário, higiene bucal, higiene íntima, locomoção e demais situações encontradas no decorrer da execução do contrato, relacionadas a variados tipos de atividades no qual alunos necessitavam de auxílio.

De acordo com a entrevista realizada com o gestor responsável pelo setor de apoio à inclusão do município estudado, em 2017, a contratação e prestação de serviços do *Cuidador* escolar desde o início foi feita por uma empresa terceirizada. A empresa ofereceu serviços preparando os profissionais de acordo com as três atribuições exigidas pela lei, a saber, apoio na higienização, locomoção e alimentação. O diagnóstico das crianças que necessitam da presença do *Cuidador* era feito pelo setor responsável vinculado à secretaria municipal de educação que, em parceria com a empresa terceirizada, faziam o encaminhamento e orientavam a ação dos *Cuidadores* nas unidades de ensino. A supervisora responsável pela empresa que contrata os *Cuidadores* destacou que o público alvo desse projeto, eram crianças com necessidades especiais, e que as que mais recebiam atendimento desde o início do projeto eram as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

As ações realizadas pelo *Cuidador* estavam de acordo ao que indica a LDB (1996), ou seja, o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) reafirmando o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como, a garantia dos apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas do aluno ao longo de toda a sua trajetória escolar. Nessa direção foi necessário implementar uma série de medidas de formação

e capacitação de professores, gestores e funcionários; instituição do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado que considere as potencialidades do aluno; a viabilização de recursos educacionais, mediações e estratégias para o acesso à rotina escolar, dentre outras medidas. Este conjunto de iniciativas, bem como o direito a um acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade segue as determinações da nova redação da LDB, conforme já apontado acima, e do artigo 3º. da Lei 12.764/2012, no que se refere ao caso específico do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Vale ressaltar que o gestor entrevistado informou que todos os alunos com deficiência, mesmo alunos com comprometimentos mais leves como alunos com Síndrome de Down, surdez ou outras síndromes, tinham o apoio do *Cuidador* escolar. A idade dos alunos atendidos pela rede variava entre bebês com meses de vida, até crianças com 12 anos de idade.

## 2 | RESULTADOS

### Funções e atribuições do Cuidador

O *Cuidador* na escola desenvolve um trabalho diferente do *Cuidador* que atua na área da saúde. Embora o objetivo seja o mesmo, a saber, cuidar e apoiar a pessoa em suas atividades básicas, o local de atuação do trabalho é completamente diferente, o que demanda certas modificações na maneira como atuam e na atribuição destes profissionais o que interfere, necessariamente, na sua formação. Vale lembrar que não cabe ao *Cuidador* escolar trabalhar ou desenvolver questões pedagógicas junto ao aluno, afinal, ele não tem formação específica para isso. Sua função é garantir um ambiente acessível ao aluno, de acordo com suas necessidades, visando apoiá-lo na realização de tarefas como alimentação, locomoção, higiene, entre outras, assegurando sua participação em todos os ambientes de aprendizagem e nas atividades propostas durante a permanência do aluno na escola. No parágrafo quinto do artigo 58 da LDB, é caracterizado o serviço do *Cuidador* escolar:

§ 5º A ocupação de Cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária - dessa forma é possível entender o papel do Cuidador na escola como um auxiliador nas tarefas básicas do aluno no período escolar.

Essas funções apontadas na LDB também foram identificadas na entrevista realizada com a responsável pela empresa terceirizada e pela gestora da referida rede municipal de ensino. Apontaram que a função do *Cuidador* na escola era auxiliar nas tarefas de higienização, locomoção e alimentação, dos alunos que possuem comprometimento nessas três áreas, para favorecer a autonomia e promover a sua participação nas tarefas

escolares. Tais informações coadunam com o que está previsto no Projeto apresentado por essa rede municipal:

O Cuidador é um profissional específico para acompanhar todo aluno com deficiência ou com hipótese diagnóstica que necessita de algum tipo de auxílio ou suporte no ambiente escolar, possibilitando a efetiva inclusão. Ele tem como atribuições apoiar os alunos que não possuem independência nas atividades de alimentação, de higiene, de locomoção e outras atividades correlacionadas que necessitam de eliminação de barreiras que impossibilitem a sua autonomia (PROJETO CUIDADOR- MARÍLIA, 2014)

As informações coletadas junto a gestora, junto a pessoa responsável pela empresa contratante e dados do *Projeto Cuidadores* da rede de ensino, convergem quanto às concepções, funções e atribuições do *Cuidador* na escola estando de acordo com a legislação vigente no país. Entretanto, os dados coletados revelaram um fato importante: nessa rede de ensino, além dos alunos com graves comprometimentos, o *Cuidador* oferece apoio, também, para outros alunos com deficiência, sem problemas de alimentação, higiene e locomoção. Acrescenta-se a isso a informação de que em muitas situações, o *Cuidador* ajuda e até mesmo assume o trabalho pedagógico com tais alunos. Durante as entrevistas o gestor admitiu que essa situação não é defensável e que essa situação precisaria ser revista e modificada pois os *Cuidadores* estavam assumindo um papel que era do professor.

### **Critérios para atendimento do Cuidador**

Quanto aos critérios para ser atendido pelo *Cuidador* dentro da escola, a gestora destacou que só tinha direito a esse apoio, no início do projeto, crianças que apresentavam a comprovação da deficiência por meio do laudo. Mas, tal situação se modificou ao se observar que a educação infantil ficaria desfavorecida, isso porque o fechamento do laudo demandava muito tempo pois dependia do sistema da saúde que comumente era lento. A partir dessa constatação, a rede começou a oferecer o suporte do *Cuidador* a partir do levantamento de uma hipótese diagnóstica, e não mais apenas do laudo, levando a um aumento substancial do número de crianças atendidas. A funcionária da empresa terceirizada destacou que, na realidade, esses critérios passaram a ser menos rígidos, não sendo estabelecidos pela empresa. Afirmou que as mudanças foram acontecendo em decorrência da falta de critérios claros e da pressão dos pais que, cada vez mais, começaram a solicitar, inclusive via judicial, o auxílio do *Cuidador* na escola, mesmo em situações em que não havia necessidade desse suporte.

O Projeto de Lei do Sr. Eduardo Barbosa nº 8014/10 e, a alteração do art. 58 da LDB, que passa a vigorar acrescido do §2º, deixa em aberto os critérios para se ter a presença de um *Cuidador* na escola, o que acaba por gerar diversas dúvidas e certa insegurança para os gestores e também para os juristas que avaliam os processos. Segundo o Projeto:

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de

ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.

Quanto ao número de crianças que tem recebido o atendimento do *Cuidador* nas escolas dessa rede de ensino, pode ser considerado acima da média, quando comparado a outros municípios que tem equivalente número de habitantes. Isso pode ser explicado pelo critério utilizado pela referida rede para ter o *Cuidador*. Basta o aluno ter alguma deficiência ou mesmo estar em processo de avaliação ou, como prevê a lei, ter o laudo de aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA). A questão da autonomia do aluno para realizar as tarefas não tem sido um aspecto impeditivo para se conseguir a presença do *Cuidador*. O critério mais importante para se oferecer o atendimento passou a ser a existência da condição de deficiência ou hipótese diagnóstica da mesma. Tal fato precisa ser analisado criticamente pois, crianças que poderiam realizar tarefas de forma independente, estão tendo um apoio desnecessário. Tal situação é preocupante pois dá margem a discriminação, estigma, ou mesmo compromete o desenvolvimento do sujeito em direção a sua autonomia e independência. Essa situação pode ainda favorecer a interiorização do sentimento de incapacidade, isso porque os professores e comunidade escolar podem limitar a participação do aluno nas atividades, diminuindo suas expectativas de aprendizagem em relação ao aluno.

### **Critérios para contratação dos Cuidadores**

Sobre a contratação, a gestora entrevistada relata que acontece por meio de uma empresa terceirizada. Segundo ela, não existe exigência para que esses profissionais tenham uma formação específica, e quem determina as suas atribuições, é a própria empresa contratante. O critério utilizado na seleção dos *Cuidadores* é uma entrevista e, dentro dessa entrevista, verifica-se a formação geral da pessoa, bem como, é feito um esclarecimento a respeito das tarefas que deverão exercer no trabalho. A responsável pela entrevista explicou que apesar de esclarecer durante o processo seletivo que a parte pedagógica não deveria caber ao *Cuidador*, quando vão para as escolas, é muito comum isso acontecer. O critério mínimo necessário para ser contratado é ser alfabetizado pois terão que ler orientações e fazer um relatório diário, entregue para a responsável da empresa, mensalmente. Não é necessário que tenham qualquer experiência anterior ou algum curso específico na área da saúde ou da educação

Quanto a formação exigida para a contratação, de acordo com o parágrafo VI do artigo 58 da LDB, fica estabelecido que “O *Cuidador* escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados”. Tal formação não foi usado como pré-requisito para a contratação na rede municipal de ensino aqui pesquisada. Os entrevistados apontaram que na seleção dos candidatos, foi exigido apenas o domínio da leitura e da escrita. Afirmaram que a qualificação inicial da equipe ocorria após ao processo seletivo. Em outros momentos, em serviço, o profissional recebia formação por meio de cursos, capacitações e orientações sistemáticas pela equipe da

Secretaria da Educação e pela empresa contratante.

Segundo consta no *Projeto Cuidadores*, no tópico do município quando trata das *Orientações para o fornecimento do serviço*, fica explícito que cabe a empresa terceirizada, contratar e oferecer suporte aos profissionais da rede, atendendo a demanda de alunos matriculados no Ensino Infantil e Fundamental abrangidas pela Secretaria Municipal de Educação.

### **Local de trabalho do Cuidador**

A gestora da rede apontou na entrevista que, de modo geral, o *Cuidador* deveria atuar fora da sala de aula, nos diferentes ambientes escolares, haja visto que se trata de um profissional que não tem qualificação para assumir responsabilidades no processo de escolarização do aluno. Entretanto, reconhece que há algumas exceções como no caso de crianças muito pequenas ou mesmo crianças com graves problemas de ordem comportamental. A funcionária da empresa confirmou isso, apontou que tem ciência de que o local de trabalho desse profissional deveria ser fora da sala de aula. Acrescentou que, por lei, o *Cuidador* não pode fazer interferências pedagógicas. Entretanto, afirmou que como grande parte das crianças sob responsabilidade dos *Cuidadores* são pequenas, foi elaborado um anexo ao contrato para que o *Cuidador* possa ficar dentro da sala de aula, mas realizando atividades vinculadas apenas às suas atribuições.

### **Número de Cuidadores e alunos atendidos**

De acordo com a funcionária da empresa, há em média 114 *Cuidadores* atuando em diferentes escolas dessa rede municipal de ensino. Desses, três eram volantes, responsáveis por substituírem algum profissional que faltar.

No ano de 2014, 88 alunos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) recebiam o atendimento dos *Cuidadores* Escolares, enquanto que nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), o número de alunos atendidos chegava a 97, resultando em um total de 185 alunos. No ano seguinte, o número geral de alunos atendidos cresceu para 209, sendo 112 para as EMEI e 97 para as EMEF. Em 2016, os números continuaram a subir, de modo que eram 120 alunos atendidos em EMEI e 99 em EMEF chegando a um total de 219 alunos. Em 2017 eram 100 alunos atendidos em EMEIs e 97 alunos em EMEFs, com total geral de 197 alunos atendidos. Na maior parte das escolas um mesmo *Cuidador* cuidava de uma a três crianças dependendo da situação e do comprometimento apresentado.

## **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante os dados foi possível constatar que desde 2004 a rede municipal de Ensino estudada está atendendo plenamente o que exige a legislação vigente referente

ao direito do aluno com graves comprometimentos em ter o suporte do *Cuidador* na escola. As funções e atribuições desse profissional também estão de acordo com as normativas legais. Entretanto, em relação à clientela atendida, observou-se que a referida rede oferece esse apoio, inclusive, para alunos que não apresentam comprometimentos graves nas áreas de locomoção, higiene e alimentação. Tal fato tem um aspecto positivo pois oferece atendimento a todos os alunos com deficiência e um aspecto negativo. É preciso compreender que ao oferecer esse serviço de forma indiscriminada a escola pode favorecer uma situação de discriminação ou mesmo uma ideia equivocada de que todos alunos com deficiência, independentemente do grau de comprometimento, precisam desse tipo de apoio. Assim, um serviço que deveria favorecer e subsidiar uma escola pautada na inclusão pode, se não for muito bem orquestrado pelos gestores, professores e funcionários, tornar-se um mecanismo que fomenta a estigmatização e mesmo a exclusão. Os próprios professores podem começar a entender que não são responsáveis pela educação de alunos com deficiência. Além disso, o serviço prestado pelo *Cuidador* não pode substituir o Atendimento Educacional Especializado, que é um apoio pedagógico especializado que está previsto na legislação e é complementar e/ou suplementar ao ensino devendo ser oferecido no horário contrário em dias e horários previamente estipulados.

Constata-se ainda que não há quantidade expressiva de estudos e pesquisas sobre o tema, bem como as orientações e normativas legais não estão muito detalhadas e claramente explicitadas. As funções, atribuições e formação do *Cuidador* são apontadas de forma geral o que possibilita que cada sistema educacional se organize de forma diferente podendo comprometer o verdadeiro papel que o *Cuidador* deveria ocupar em uma escola inclusiva.

A presença do *Cuidador* na escola é um fato importante para a efetivação da oportunidade de aprendizagem de um determinado grupo de alunos, mas por si só, não garante que a escola tenha uma perspectiva educacional inclusiva, em que são garantidas as mesmas oportunidades de ensino para toda diversidade de alunos. É fundamental que a atuação do *Cuidador* na escola esteja inserida em um projeto pedagógico inclusivo mais abrangente, pautado em um trabalho colaborativo e solidário entre professor de classe comum, professor da educação especial, gestores, funcionários, familiares, alunos e comunidade. Só assim será possível, de fato, garantir não só a presença física de todos os alunos na escola, mas, muito mais do que isso, viabilizar sua escolarização em um ambiente acolhedor e inclusivo, com os apoios necessários, garantindo o efetivo envolvimento e participação de todos, sem exceção.

A inclusão escolar tem se tornado hoje um dos grandes tabus ligados à educação. Algumas pesquisas mostram que tal processo vem se dando de maneira inadequada, desordenada, e muito distante de seus ideais. Isso porque a inclusão escolar não trata de um processo simples, não significa apenas mudar o lugar que o aluno ocupa na escola, tirando o educando com necessidades educacionais específicas da classe especial

inserindo-o na sala de aula comum. Vai muito além disso, é uma mudança de paradigma baseada em uma nova forma de entender a escola, o ensino e a aprendizagem, e isso pode ser verificado quando se analisa a forma pela qual os sistemas de ensino tratam a educação do alunado com graves comprometimentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 02 nov.2016.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei PL 8014/2010**. Eduardo Barbosa – PSDM/MG. Câmara dos Deputados. Dez. 2010. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=489702>> .Acesso em 14/06/2017

BRASIL. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012: LEI BERENICE PIANA**. Brasília DF: Presidência da República, 2012. 3 p. Disponível em <<http://db.tt/LrHA3T4g>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MARÍLIA. **Projeto Cuidadores**. Prefeitura Municipal de Marília. Secretaria Municipal da Educação. Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado “Profª. Yvone Gonçalves” Marília, Jun. 2014.

TESSARO. **Inclusão Escolar: Concepções De Professores E Alunos Da Educação Regular E Especial**. 2005. ABRAPEE. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>> Acesso em: 19 Jun. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php) .Acesso em 19 Abr. 2017

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais) . Acesso em: 10 Jun. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 23, 77, 79, 122, 145, 163, 164, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 201

Ações Afirmativas 1, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13

Aluno com Síndrome de Down 52

Aluno Surdo 26, 82, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 101, 106, 109, 110, 111, 157, 181

Apoio à inclusão 201

Atendimento Educacional Especializado 7, 9, 38, 64, 66, 69, 77, 78, 79, 86, 90, 122, 134, 135, 136, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 178, 200, 201, 202, 206, 207

Autismo 42, 63, 64, 119, 120, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 133

Avaliação de Políticas 70

### B

Base de dados bibliográficas 187

Brasil 14, 15, 17, 21, 23, 25, 32, 47, 48, 50, 57, 64, 70, 72, 73, 79, 82, 83, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 104, 108, 109, 111, 116, 134, 135, 137, 138, 139, 154, 156, 160, 168, 169, 170, 171, 179, 181, 182, 187, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199

### C

Cidade 76, 105, 117, 125, 153, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 196

Consciência Linguística 152, 154, 155, 157

Contextos 7, 8, 80, 89, 102, 123, 134, 135, 136, 138, 161, 162, 181, 182

Criança 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 53, 56, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 84, 100, 120, 121, 123, 125, 126, 130, 132, 133, 188, 190, 191, 197, 198, 207

Cuidador na escola 196, 199, 200, 202, 203, 206

Cultura 1, 4, 5, 25, 28, 31, 35, 36, 44, 65, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 142, 145, 152, 156, 157, 173, 174, 177, 178, 208

### D

Deficiência visual 144, 151, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178

Design 24, 25, 26, 27, 30, 32, 149

Dificuldade de aprendizagem 61, 62

Discurso 57, 80, 180

Dislexia 63, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

## E

Educação Básica 11, 17, 18, 25, 39, 44, 56, 70, 71, 74, 77, 90, 99, 142, 143, 151, 165, 208  
Educação de Jovens e Adultos 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165  
Educação de Surdos 75, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 90, 93, 94, 95, 98, 100, 102, 104, 118  
Educação em Saúde 34  
Educação Especial 7, 12, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 39, 44, 53, 61, 63, 65, 66, 77, 78, 83, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 108, 118, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 159, 163, 165, 178, 186, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 206, 207  
Educação Inclusiva 1, 2, 3, 7, 9, 11, 15, 18, 21, 51, 60, 78, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 100, 108, 118, 134, 135, 136, 137, 139, 151, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 196, 197, 198, 199, 201, 207  
Educação Profissional 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151  
Educação Superior 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 35, 47, 48, 72  
Ensino de Libras L2 180  
Escrita 1, 43, 47, 58, 63, 66, 68, 75, 77, 81, 82, 88, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 153, 154, 156, 168, 184, 185, 188, 190, 191, 193, 204  
Estratégias 1, 7, 8, 10, 35, 42, 53, 54, 59, 60, 61, 65, 88, 90, 108, 128, 144, 155, 159, 160, 163, 164, 177, 183, 185, 191, 202

## F

Formação de Professores 25, 56, 85, 88, 90, 92, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 164, 208

## I

Inclusão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 101, 103, 108, 109, 111, 117, 118, 119, 120, 122, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 188, 189, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 206, 207  
Infância 38, 40, 43, 44

## J

Jogo Librário 24, 25

## L

L1 152, 153, 155, 182  
Lazer 97, 136, 167, 170, 173, 174, 177, 178  
Libras 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 75, 76, 77, 79, 80, 81,

82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 116, 117, 118, 138, 139, 145, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186

Língua Brasileira de Sinais 16, 25, 31, 34, 35, 46, 48, 49, 50, 75, 76, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 99, 101, 103, 106, 116, 118, 181, 185

Línguas de sinais 95, 152, 156

Ludicidade 67, 68, 119, 120, 123, 128, 130, 131, 208

## **M**

Meio Ambiente 24, 26, 27, 29, 30, 31

Moçambique 134, 135, 137, 138, 139, 140

## **N**

Núcleo de Acessibilidade 1, 6, 8, 10, 12, 13

## **P**

Painel Sensorial 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

Pessoas com deficiência 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 40, 50, 53, 66, 79, 108, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Políticas Educacionais 70, 83, 102, 135, 136, 138, 149

Português 25, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 118, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 184, 185, 189, 191

Prática docente 52, 56, 58, 59, 100, 102, 103

## **R**

Revisão 17, 24, 46, 49, 59, 69, 75, 80, 85, 87, 132, 187, 189, 190, 193

## **S**

Sala de Recursos 44, 61, 62, 63, 67, 68, 77, 132

Sinopses Estatísticas 14, 17, 18, 19

Surdez 35, 37, 48, 76, 80, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 152, 158, 180, 182, 186, 202

Surdos 24, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 48, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 116, 118, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 180, 181, 182, 186

## T

Tecnologia Social 24, 25, 32, 179

Terminologias de Química e Biologia em Libras 105

Trajетórias de aprendizagem 38, 42

# EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE  
DE TRANSFORMAÇÃO DO  
CONHECIMENTO GERADO

# 4

[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

# EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE  
DE TRANSFORMAÇÃO DO  
CONHECIMENTO GERADO

# 4

[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