

**MAIÊUTICA
INCLUSIVA**



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
Cx. P. 191 - 89.130-000 – INDAIAL/SC
Fone Fax: (47) 3281-9000/3281-9090

REVISTA MAIÊUTICA

Inclusiva

UNIASSELVI 2019

Reitor da UNIASSELVI
Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitor de Ensino de Graduação Presencial
Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância
Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância
Prof. Érico Coelho Ribeiro

Pró-Reitor de Pós-Graduação Presencial e a Distância
Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica
Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica
Adriana Prado Santana
Ana Clarisse Alencar Barbosa
Graciele Alice Carvalho Adriano
Jacqueline Leire Roepke
Patrícia Cesário Pereira Offial
Marcelo Martins
Vanessa Aparecida Beleti de Lima

Editoração e Diagramação
Renan Willian Pacheco

Capa
Cleo Schirmann

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

Apresentamos a edição da Revista Inclusiva, vinculada aos cursos de Licenciatura em Letras Libras e Educação Especial. O conteúdo da revista é oriundo de trabalhos acadêmicos, pesquisas de iniciação científica, projetos de ensino ou de notório valor acadêmico, elaborados tanto de forma individual, em dupla, trio e/ou grupos de trabalho.

Desta forma, a revista é um espaço privilegiado para publicação e tem como missão intensificar e divulgar a produção didático-científica de acadêmicos, tutores, intérpretes e professores do curso, que apresentam interesse em publicar artigos na área, cumprindo também o importante papel de tornar acessível à comunidade o que se produz de conhecimento em nosso Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI.

Essa publicação evidencia a importância de pesquisar, analisar, refletir, aprofundar, socializar os resultados e trocar ideias e assim enriquecer o mundo acadêmico com saberes diferentes. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária da construção da sabedoria humana.

Desta forma, convidamos você a ler a Revista Maiêutica Inclusiva dos Cursos de Licenciatura em Letras Libras e Educação Especial da UNIASSELVI, e desejamos que os artigos aqui disponibilizados possibilitem reflexões sobre temas relacionados à sua atuação profissional no campo da Inclusão.

Boa leitura!

Prof^ª. Msc. Ana Clarisse Alencar Barbosa - Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Libras

Prof^ª. Msc. Patrícia Cesário Pereira Official - Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial





SUMÁRIO

1 A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - The importance of psychomotor skills in inclusive education Anadilce Genuíno Patricio Rangel Goulart Cardoso.....	9
2 A VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - The vision of teachers in relation to students with special needs Adelaide Gama de Sousa Oliveira	15
3 A VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - The vision of teachers in relation to students with special need Elaine Mohr Magalhães Joice Vilma Borineli Diegoli Marilde Staack Miche Sandra Sapelli de Almeida Waldrigues Daiana Kohler	21
4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Evaluation in inclusive education: when evaluation becomes harmful and how to change Yasmin Ottoni Sironi Jairo Gebien	33
5 COMO ENSINAR MÚSICA AO SUJEITO SURDO - How to teach music to the deaf subject Ângelo Bonassi Gesabel Ortega Bonani Janaina Cristina Lopes Fernandes Sueli Aparecida Lopes Fernanda Cristina Borgatto	41
6 EDUCAÇÃO E SURDEZ: o papel do ensino na visão dos professores - Education and surprise: the role of teaching in the teacher's vision Ivanildo Medeiros Josimara Machado Meiriane Lobo Nilvânia Gomes Elisângela Vasconcelos	51
7 PROFESSOR DE LIBRAS: relatos das motivações e saberes docentes na formação e atuação pedagógica -Teacher of Libras: reports of the teaching motivations and knowledge in the education and pedagogical activity Graciele Alice Carvalho Adriano	55

8 INCLUSÃO EDUCACIONAL DO SURDO: qual o papel do professor para promover a integração? - Educational inclusion of the deaf: what is the teacher's role to promote the integration?

Agatha Sthefanini Silva Ferreira

Daniela Leite

Vanessa Aparecida Beleti de Lima..... 65

9 INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS PARA CRIAR MATERIAIS PARA ALUNOS SURDOS - Technological innovations to create materials for deaf students

Alison Rodrigo Silva Gomes

Samara Rebeca Barbosa Lages Gomes

Weriton Ribamar Santos Costa 71

10 LUDO DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS EM LIBRAS - Luck of mathematical operations in pounds

Camila Carolina da Costa

Giselly Santos Souza

Marisete Miorando

Natalia Lucas Dutra Bortolluzzi 75

11 MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS SURDOS: DA TEORIA À PRÁTICA - Adapted materials to deaf students: from theory to practice

Alzira de Souza Romano

Ana Catarina S. Villas Boas

Seloi M. Teodoro de Mattos

Fernanda Borgatto..... 83

12 O INTÉRPRETE EDUCACIONAL DIANTE DA PROBLEMÁTICA DOS ALUNOS SURDOS COM AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA DE SINAIS - The educational interpreter in connection with the problem of deaf students with late acquisition of the sign language

Adriana Cardoso Galindo

Íris Fátima Lourenço

Paola Ingles Gomes

Pedro Martins de Souza

Rafael Cavichioli Teixeira 91

13 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS NAS SÉRIES INICIAIS - The process of teaching and learning of pounds in the initial series

Ionara Freitas Bilitário

Jeilson Bispo dos Santos

Neuma Souza 101

14 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS - Aspects of special education and inclusive practices

Elaine Mohr Magalhães

Daiana Kohler 109

15 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MATERIAIS PARA SURDOS - Pedagogical practices and materials for deaf

Dieli Antunes

Eduarda Ohana

Marina Nobre

Lisangela Rossi Sityá Pazetto 115

16 RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA INCLUSÃO E ENSINO - Teacher / student relations in multifunctional resources rooms as a fundamental element of inclusion and teaching

Rosana do Prado Tonchak

Edna Suzi da Silva

Maicon Diego Galvani 125



A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

The importance of psychomotor skills in inclusive education

Anadilce Genuíno Patricio¹

Rangel Goulart Cardoso¹

Resumo: A importância das habilidades psicomotoras na Educação Inclusiva proporciona de maneira significativa o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, favorecendo sua autonomia, liberdade de expressão, de pensar e se reconhecer como parte integrante de sua existência corporal e participativa. É possível perceber que as crianças de hoje não têm mais os hábitos de brincadeiras como antigamente. É preciso refletir com a escola e a família para solucionar o problema das crianças que hoje passam a maior tempo na televisão ou computador, as famílias estão preocupadas com seus trabalhos, sem tempo para passear, brincar ou jogar bola com seus filhos.

Palavras-chaves: Criança. Família. Escola.

Abstract: The importance of psychomotor skills in inclusive education significantly enhances motor, cognitive, affective and social development, favoring its autonomy, freedom of expression, thinking and recognizing itself as an integral part of its corporeal and participatory existence. It is possible to perceive that the children of today no longer have the habits of play like before. It is necessary to reflect with the school and the family to solve the problem of children who spend the most time on television or computer, families are worried about their work, not having time to walk, play, play ball with their children.

Keywords: Child. Family. School.

Introdução

Com base no tema, a importância das habilidades psicomotoras na Educação Inclusiva, o que se pretende discutir é: o que os professores estão proporcionando para as crianças especiais na escola e como os pais estão contribuindo para que as crianças não tenham uma vida de sedentarismo dentro de casa, na televisão e na internet.

Esta pesquisa toma por base o ponto de vista do professor que trabalha na sala do Atendimento Educacional Especializado, segundo professor e também os pais de alunos com necessidades especiais na escola estadual de Araranguá.

O principal objetivo a ser atingido é pesquisar as técnicas das atividades psicomotoras para as crianças, buscando novas formas e caminhos da utilização do corpo, de comunicação, desenvolvimento emocional, interação e participação social, pois sabemos que antes da escrita devemos desenvolver outras habilidades em que serão trabalhadas as devidas noções do movimento do corpo, assim estimulando e conhecendo as habilidades motoras e noções temporais.

As crianças com necessidades especiais possuem potencial para ter um bom desempenho, atividades cognitivas, afetivas e motoras, mesmo com suas limitações. Afinal, nós, enquanto profissionais da educação, devemos oferecer oportunidades de formas diferenciadas (FONSECA, 1988).

Observando as crianças em um âmbito escolar, podemos notar algumas diferenças entre elas. Existem aquelas que não apresentam dificuldades aparentes: correm, brincam com os colegas, em sala de aula apresentam comportamento adequado, leem e escrevem sem dificuldades,

¹Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: Ebsou-sa@hotmail.com; genildutra@hotmail.com; rnmonteiro@hotmail.com.

têm a noção de espaço, dentre outras características. É evidente, também, que existem outras crianças com maior dificuldade na prática das características exemplificadas anteriormente. Muitas vezes essas crianças com dificuldades podem ser descritas, por algumas pessoas, como desastradas, visto que podem deixar cair objetos ou esbarrar neles constantemente, apresentam dificuldades para escrever e concentrar-se nas atividades.

Vitor da Fonseca (1988) comenta, em seu artigo, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio deste, localizando-se no tempo e no espaço.

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, uma vez que ela tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida. Esse movimento possibilita a expressão individual da criança por meio de atividades, criando, interpretando e se relacionando com o mundo a sua volta. É neste sentido que a psicomotricidade pode atuar no âmbito educacional, quando procura compreender e favorecer o desenvolvimento integral do sujeito.

Referencial Teórico

A psicomotricidade se destaca em conhecer a criança a partir de suas atividades motoras, nada mais é do que se relacionar através da ação, desenvolver a prática pedagógica que visa potencializar sua aprendizagem através do desenvolvimento, está associada à afetividade, à personalidade, sabendo que a psicomotricidade é a ciência que estuda o indivíduo através do seu corpo em movimento.

A psicomotricidade trata-se de um lugar da expressividade motora, onde a criança será ouvida e reconhecida em sua maneira de ser original e singular no mundo; lugar de comunicação verbal e não verbal; lugar de construções simbólicas; lugar onde ela poderá se projetar num espaço acolhedor e seguro. Sabe-se que, quando a criança é estimulada desde bebê tende a ter mais facilidade nos seus relacionamentos afetivos, na sua forma de lidar com o próprio corpo, com ela mesma e com o ambiente social. Além disso, o contato acolhedor, estimulador e constante da psicomotricidade torna-se essencial para que ela adquira confiança em si mesma e no meio, podendo, de fato, sentir-se estimulada para suas próximas realizações (LUPESA, 2010, p. 2).

Através do lúdico e da brincadeira os pais podem, em sintonia com os seus filhos, desde sua primeira infância, realizar atividades diversificadas, reconhecendo seu corpo através de jogos de imitação, que vão nomeando as suas ações, e os filhos imitam, desenvolvendo a sua capacidade de percepção-motora.

O importante em todo o processo de crescimento dos nossos filhos é que demos a eles a possibilidade de ser, de sentir-se bem com eles mesmos. Que nosso esforço esteja vinculado ao afeto, ao carinho, à observação, a valorizar suas qualidades, e apoiá-los quando algo vai mal. E para isso é necessário conhecê-los a cada dia, favorecendo os encontros, as conversas, e o contato físico (MEDINA, 2010, s.p.).

A psicomotricidade é muito importante, principalmente para os portadores de necessidades educacionais especiais, pois torna a ação mais significativa para eles. Levitt (1997) acrescenta que, independente da limitação, a criança possui habilidades, por isso, é necessário que o educador acredite no potencial de seu educando e, por mais desafiadora que seja a tarefa, é preciso ter paciência e persistência.

Para Oliveira (2001, p. 68), “[...] o desenvolvimento da criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convivem e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”. A coordenação motora é um conjunto de aptidões e movimentos relacionados ao corpo humano, que precisam ser desenvolvidos através de estímulos como brincadeiras, jogos, música e integração, envolvendo o equilíbrio e a participação em grupo.

Wallon (2010) afirma que sempre é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. O profissional da escola deve avaliar as habilidades que possibilitam não só a movimentação das crianças, como também desenvolver aspectos psicomotores como lateralidade, coordenação motora e fina, criatividade, equilíbrio.

As atividades psicomotoras, portanto, vêm ajudar no desenvolvimento tanto psíquico como motor. Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de utilização (danças, jogos, esportes), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico e favorecem a integração e a socialização das crianças com o grupo, propiciando o desenvolvimento integral. São atividades extremamente importantes e agradáveis para a criança que irão desenvolver sua percepção, habilidades motoras, atenção, memória e linguagem. As atividades devem ser livres (orientadas, não dirigidas) e baseadas principalmente na percepção do próprio corpo. O espaço deve ser amplo com uso constante de materiais concretos.

É importante lembrar que cada aluno é único e o professor deve levar em conta as particularidades, respeitando também as limitações, adequando seu planejamento a todos. Com base nisso, Machado e Tavares (2010, p. 377) destacam que:

O estudo da psicomotricidade possibilitou a percepção de que o corpo do indivíduo é muito mais que um simples ato motor; o movimento é traduzido por intermédio das emoções, dos sentimentos, da expressão e da aprendizagem por meio da relação com o outro. Esta compreensão permite direcionar o desenvolvimento e a descoberta de novas potencialidades, muitas vezes escondidas dentro de cada um.

As atividades psicomotoras facilitam o acompanhamento e o desenvolvimento de alunos especiais, elas ajudam a criança a colocar em prática a sua capacidade de percepção, ação e contato, de acordo com as suas possibilidades, diante do exposto:

Para os propósitos dos fundamentos da psicomotricidade, de uma forma geral a psicomotricidade está subdividida em três grandes vertentes: a reeducação, a terapia, e a educação. A primeira se dirige mais para a soma do movimento, enquanto a segunda se preocupa com a psique do movimento. A terceira vertente está voltada para o âmbito educacional, sendo oportuno entender que esta também possui uma divisão em duas correntes principais: psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional (FALKENBACH, 2003, p. 91).

Este processo é previsível e planejado, ou seja, o educador sabe sempre o que irá acontecer diferentemente, pois cada aluno traz uma bagagem de conhecimentos adquirida a partir do meio em que vive.

Importante citar que se deve explorar atividades como o engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, arrastar e puxar objetos, arremessar e segurar, equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre), dentre outros. A recreação, como exemplo de atividades físicas de caráter recreativo e afetivo, favorece a consolidação de hábitos saudáveis e constitui um fator de equilíbrio na vida

das pessoas, promovendo interação, desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade e a totalidade do ser humano.

A educação psicomotora deve ser construída antes que a criança pegue um lápis na mão para evitar dificuldades futuras, como insuficiência de percepção ou de controle corporal, dificuldades de equilíbrio e coordenação. A criança que não tem um esquema corporal trabalhado não coordena bem os movimentos, pode ter dificuldades na caligrafia e sentir dores nos braços quando escreve, ou seja, ela precisa possuir o domínio do gesto e do instrumento para a manipulação adequada dos objetos da sala de aula como lápis, régua, tesoura, borracha etc.

Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo optou-se por pesquisa bibliográfica a fim de melhor abordagem do tema com diversos autores. No entendimento de Medeiros (2000, p. 32), a pesquisa bibliográfica constitui-se em fonte secundária: “é aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada”. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse. É um passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despendar tempo com o que já foi solucionado.

Sobre o método, Gil (2008) cita que a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: pesquisa referente à idade, sexo, procedência, eleição etc.

Resultados e Discussão

Diante das informações trazidas neste estudo, cita-se que a psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades elas se divertem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Percebe-se a importância deste estudo e do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois essa prática está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo.

Assim, Assunção e Coelho (1997) afirmam que a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais é possível trabalhar todas as partes do corpo, relacionando-a com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normalmente são manifestações puramente motoras. Diante desta visão, as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais farão grande parte dos seus contatos sociais.

Considerações Finais

Conclui-se que a psicomotricidade pode favorecer o aprendizado de alunos com deficiência porque trabalha suas potencialidades estimulando o seu lado físico, afetivo, emocional e social, dando prazer no aprender e para compartilhar esse universo é preciso movimentar-se,

partilhando momentos de alegria e interação com o outro, de forma divertida, a criança desenvolve a aprendizagem e ajuda na estrutura corporal que está em formação.

Com isso, os pais devem fazer parte da atenção do profissional que irá atuar junto à criança. Devem ser focados e assistidos enquanto geradores importantes no pleno desenvolvimento do trabalho, assim todos os momentos devem ser aproveitados, na busca de estímulos, de motivação, somado a possibilidade de favorecer um ambiente agradável que esse atendimento se destaca no desenvolvimento do indivíduo com deficiência na escola, é necessário que o professor assuma a responsabilidade de lidar com as diferenças e seja comprometido com sua tarefa.

A psicomotricidade possui um valor indiscutível ao desenvolvimento da criança e possui funções psicolinguísticas cognitivas, simbólicas, motoras e socioemocionais, colocando a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial.

Por isso, a importância da integração e da parceria no trabalho pedagógico e na preocupação de conhecer os diversos meios de desenvolvimento e evolução dos sujeitos para promovê-los nos espaços escolares, favorecendo o desenvolvimento corporal e afetivo de cada criança. Cabe ressaltar que a psicomotricidade sozinha não promoverá a evolução dos sujeitos.

Referências

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, J. M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. 2003. 448 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988

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

LEVITT, S. **Habilidades básicas: guia para desenvolvimento de crianças com deficiência**. Campinas: Papyrus, 1997.

LIMA, A. S.; BARBOSA, S. B. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Artigo do Colégio Santa Maria. São João de Meriti. Julho de 2008. Disponível em: http://www.colegiosantamaria.com.br/santamaria/aprendamais/artigos/ver.asp?artigo_id=9. Acesso em: 5 abr. 2019.

LUPESA, M. L. Associação do Rafcal. **Kids com a Psicomotricidade na Prevenção da Obesidade Infantil**. Psicomotricidade, 2010.

MACHADO, Fernando Soares; TAVARES, Helenice Maria. Psicomotricidade: da Prática Funcional à Vivenciada. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 364-379, 2010.

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

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.

MEDINA, V. **A Baixa Autoestima Infantil**. 2010. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/auto-estima/179-a-baixa-auto-estima-infantil-.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, G. C. de. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. *In*: SISTO, F. F. *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

OLIVEIRA, G. C. de. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, Vozes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2010.

A VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

The vision of teachers in relation to students with special needs

Adelaide Gama de Sousa Oliveira¹

Resumo: O lúdico dentro da escola é uma possibilidade de pensar a Educação Inclusiva numa perspectiva autônoma, criativa, consciente, sendo uma enriquecedora alternativa metodológica para abrir uma porta para o mundo social e para cultura infantil. Este estudo tem como objetivo focalizar os aspectos relevantes do lúdico na construção do conhecimento das crianças especiais e sua contribuição para o desenvolvimento das funções cognitivas. Como suporte teórico fez-se um estudo bibliográfico, no qual foram observados os princípios fundamentais de Piaget, Kishimoto, Santos, Kamii e outros que abordam as contribuições dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento e inclusão dos alunos especiais, aborda-se também como deve ser a postura do professor ao trabalhar o lúdico como recurso norteador do processo ensino-aprendizagem do aluno e sua inclusão na vida social. Sendo o conhecimento um produto social, o jogo apresenta-se como uma importante estratégia de ensino inclusivo, pois contribui para a formação de atitudes sociais pessoais e de grupo. Como conclusão, o estudo aponta a postura do professor frente à inclusão escolar.

Palavras-chaves: Jogos. Conhecimento. Inclusão. Aprendizagem.

Abstract: The playfulness within the school is a possibility to think of inclusive education in an autonomous, creative, conscious perspective, being an enriching methodological alternative to open a door to the social world and to children culture. This study aims to focus on the relevant aspects of play in the construction of the knowledge of special children and their contribution to the development of cognitive functions of the same. As a theoretical support, a bibliographic study was carried out, in which the fundamental principles of Piaget, Kishimoto, Santos, Kamii and others that deal with the contributions of games and games in the construction of knowledge and inclusion of the special students were observed. as should be the teacher's position when working the play as a guiding resource of the student's teaching / learning process and inclusion of the same in social life. Being knowledge a social product, the game presents itself as an important strategy of inclusive education, since it contributes to the formation of personal and group social attitudes. As conclusion, the study points out the teacher's attitude toward school inclusion.

Keywords: Games. Knowledge. Inclusion. Learning.

Introdução

O progresso e a evolução tecnológica que vêm ocorrendo nos últimos anos exigem da educação respostas e adequações curriculares que promovam a inclusão do indivíduo na sociedade. Partindo desse pressuposto, este estudo pretende ressaltar a importância das atividades lúdicas no processo de construção do conhecimento para o desenvolvimento das várias habilidades do aluno especial que está inserido neste contexto histórico e social (MITTLER, 2003).

Segundo Kamii (1989), o trabalho com jogos é um grande recurso didático-pedagógico para estimular a inclusão social e favorecer o desenvolvimento do conhecimento. Com base nisso, pergunta-se: como os jogos e as brincadeiras contribuem na construção do conhecimento das crianças especiais nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Para situar essa problematização foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, buscando embasamento teórico nos princípios de Piaget, Kamii, Kishimoto, Santos e outros, que abordaram as contribuições dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento e inclusão dos alunos, assim tornando possível desenvolver o tema proposto neste trabalho.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9090 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br

As atividades lúdicas acompanham a humanidade desde as suas remotas origens e o jogo, com o passar dos tempos foi valorizado como instrumento de ensino dos vários conteúdos, pois além de ilustrar valores e práticas, pode recuperar brincadeiras dos tempos passados e ajudar na inclusão de alunos especiais (SILVA, 2006).

O jogo possibilita o exercício e a organização do pensamento. Ao brincar, a criança explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, construindo, desse modo, a compreensão da realidade na qual faz parte e que se amplia à medida que estabelece processos de abstração, assim que esse estudo se justifica (SANTOS, 2001).

Referencial Teórico

Visto que o nosso objetivo principal como educadores é fazer da escola um espaço de alegria e realização para o aluno, devemos estar disponíveis a aprender, a ensinar e a respeitar as diferenças. Assim como em toda disciplina, para se trabalhar matemática construtivamente, é necessário buscar estratégias de ação que vão ao encontro com os interesses e reais necessidades do aluno.

O texto Constitucional de 1998, Capítulo II, Seção I, Art. 205, diz que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Segundo Kishimoto (1996), o aspecto lúdico é uma característica fundamental do ser humano e o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado ao ato de jogar. Enquanto jogam as crianças são mais ativas mentalmente, pois discutem, desenvolvem confiança em suas próprias habilidades, confrontam pontos de vista, melhoram a concentração, construindo, então, o seu conhecimento de mundo.

Já Santos (2001, p. 57) entende que: “a palavra lúdica significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. As atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, desde o início da humanidade”.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância. O jogo pode ser definido de uma maneira geral como o conjunto de atividades as quais o organismo se entrega pelo prazer da própria atividade. Jogar implica observar, interpretar, relacionar, comparar e exige persistência, organização, disciplina e cooperação, que são necessários também no caso da inclusão de alunos especiais (SANTOS, 2001).

O jogo põe em marcha uma série de possibilidades, estimula o aluno a pensar, proporcionando mais espaço para o descobrimento e construção de suas ideias sobre o mundo. Mesmo existindo regras a serem seguidas, os participantes podem contar com uma gama de alternativas de atuação que dependerá da sua criatividade. São as regras que distinguem o jogo das brincadeiras. O brinquedo e a criatividade substituem o real. Segundo Kishimoto (1996), o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagem que evocam aspectos da realidade.

No entendimento de Santos (2001), a partir dos anos 50 é que o brinquedo e o jogo começaram a ser valorizados. Tal mudança de enfoque se deu principalmente pelo avanço dos estudos da Psicologia sobre a criança pequena, que colocou as atividades lúdicas em destaque por ser o brinquedo a essência da infância. Portadora de uma especificidade expressa pelo ato lúdico, a infância e a inclusão carregam consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

Segundo Mitller (2003, p. 26), “no contexto da educação, a reestruturação das escolas baseadas em diretrizes inclusivas é um reflexo de um modelo de sociedade em ação” e requer

a interação entre as necessidades individuais e as alterações dos sistemas escolares. Assim, o papel do jogo está legitimado na educação e apresenta-se como estruturador da aprendizagem, contribuindo para um trabalho de formação de atitudes, desenvolvimento da crítica e da intuição.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, s.p.): “o princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter”. É por meio das atividades lúdicas que o aluno especial interage, vivência conflitos, toma decisões, procura compreender o mundo, aprendendo a lidar com suas frustrações e imprevistos. Nada melhor que a interação com os colegas para a criança aumentar sua capacidade de raciocinar, inventar e resolver situações-problema. Além de ser uma atividade prazerosa, à medida que estão jogando a criança desenvolve o seu conhecimento. De acordo com Brasil (1997, p. 30):

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições, construídos através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, dependências e restrições de seu meio.

Antes da escolarização a criança já possui ideias e conceitos desenvolvidos através da resolução de problemas que surgem no decorrer de situações cotidianas. Portanto, os conteúdos a serem trabalhados na escola devem representar a continuidade de um processo de conhecimento que a criança já vem desenvolvendo desde cedo através de observações, ações e relações que estabelecem com objetos e pessoas, inclusive as crianças especiais (BRASIL, 1997).

Para Piaget (1997), o conhecimento tem origem nas ações do sujeito sobre o objeto. Ele afirma que para conhecer os objetos, o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los e reuni-los novamente. É agindo sobre os objetos que o sujeito estrutura e adquire o conhecimento. Segundo Silva (2006, p. 27), “os recursos pedagógicos adaptados têm facilitado o aprendizado dos alunos com limitações motoras, como quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico”.

O conhecimento desenvolve-se a partir da abstração reflexiva que tem origem na coordenação das ações que a criança exerce sobre os objetos. É a partir da coordenação das ações que se chega à manipulação simbólica e ao raciocínio puramente dedutivo. O conhecimento nada tem de arbitrário, sua fonte é interna, está na mente da criança, em sua interação com o meio, através de ações coordenadas (PIAGET, 1997).

Através da abstração reflexiva a criança especial cria e introduz relações entre os objetos. O conhecimento lógico-matemático tem características que o distingue. A primeira é que não é ensinável, porque se constrói a partir das relações que a própria criança cria entre os objetos, num processo de invenção e reinvenção. A segunda característica é ser unidirecional e irreversível, constrói-se em direção de uma coerência cada vez maior sem que haja possibilidades de regressão, uma vez construído, jamais será esquecido (KAMII, 1989).

Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo, optamos por pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Visto que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências de teorias “já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” sobre o tema a estudar (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 143).

Sobre o método, foi adotada a pesquisa qualitativa, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis por meio de uma abordagem simples de modo qualitativo, a fim de entender os questionamentos, e quantitativos de modo a apresentar dados numéricos sobre a temática da pesquisa (MINAYO, 2001).

Resultado e Discussão

Sobre a visão dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais é importante citar que o objetivo principal como educadores é fazer da escola um espaço de alegria e realização para o aluno, devemos estar disponíveis a aprender, ensinar e a respeitar as diferenças. E assim como em toda disciplina, para se trabalhar matemática construtivamente, é necessário buscar estratégias de ação que vão ao encontro dos interesses e reais necessidades do aluno.

Considerações Finais

O brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança especial na sociedade. O jogo cria um espaço em que o ato de brincar e o aprendizado sejam conexões para a construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa, desenvolvendo na criança as habilidades e as competências para construir conceitos e conseqüentemente o conhecimento.

O professor é o responsável por assegurar vínculos de significado e de sentido entre o aluno e o conteúdo escolar. É preciso utilizar para essa mediação recursos e metodologias de ensino e inclusão que propiciem a participação do aluno especial e a problematização frente às questões do cotidiano.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é importante que o professor considere o aluno como protagonista da construção da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel do professor ganha novas dimensões, passando, então, a ser o organizador, consultor, mediador, controlador e incentivador da aprendizagem.

É importante que o professor repense a sua prática educativa e inclusiva e a forma de lidar com os conteúdos a serem trabalhados. Na maioria das aulas, pede-se ao aluno que aceite uma disciplina organizada fora da sua realidade e cheia de conhecimento social, sem considerar a sua forma de pensar e aprender.

A partir de tudo o que foi dito, sobre o brincar nos mais diferentes enfoques, acredita-se que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e muito especialmente na vida da criança. Brincar é viver e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica. Portanto, o brincar pode e deve ser utilizado para a inclusão de alunos especiais, o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Referências

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Espanha: Salamanca, 7 a 10 de junho/1994.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 1989.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. de. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

PIAGET, J. A teoria de Jean Piaget. *In*: CARMICHAEL. **Manual de psicologia da criança**. Organizado por Paul H. Mussen. São Paulo: Ed. USP, 1997.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca, criança, o adulto e o lúdico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2006.

A VISÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

The vision of teachers in relation to students with special need

Elaine Mohr Magalhães¹

Joice Vilma Borineli Diegoli¹

Marilde Staack Michel¹

Sandra Sapelli de Almeida Waldrigues¹

Daiana Kohler¹

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar aspectos para a compreensão da visão dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais. De modo a estudar os aspectos pedagógicos de inclusão de alunos especiais no ensino brasileiro. Para tanto, precisa-se abordar os aspectos de formação dos professores e o aperfeiçoamento no que tange à educação de crianças com necessidades seja física ou intelectual. Em resumo, pretende-se compreender a rotina dos professores de educação especial e perceber o desenvolvimento pedagógico e educacional utilizado diante da inclusão. Por fim, identificar a postura dos professores em contato com sala mista, ou seja, alunos com e sem deficiência. Assim, a presente pesquisa se caracteriza através do método qualitativo.

Palavras-chave: Professor. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT: The present work aims to present aspects to the understanding of the teachers' view in relation to students with special needs. Thus, to study the pedagogical aspects of inclusion of special students in Brazilian education. Therefore, it is necessary to address the aspects of teacher training and improvement in the education of children with physical or intellectual needs. In summary, it is intended to understand the routine of special education teachers and to understand the pedagogical and educational development used in the inclusion. Finally, identify the posture of teachers in contact with mixed room, that is, students with or without disabilities. Thus, the present research is characterized by the qualitative method.

Keywords: Teacher. Inclusion. Special education.

Introdução

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela.

Nesse sentido, nos aponta Lima (2006): a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia por um currículo que atenda a essa universalidade. Para tanto, compete analisar as características do ensino regular brasileiro a fim de melhor compreender as políticas de inclusão adotadas e perceber seus pontos positivos e os negativos no cenário educacional da inclusão no ensino regular.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9090 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: daiana-campagnaro@yahoo.com.br; renata1312donatti@gmail.com.

O Governo, através do Ministério da Educação, tem que possibilitar condições favoráveis ao processo de inclusão. Nesta perspectiva, as escolas devem ser reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender a todos os alunos de modo igualitário. A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (MANTOAN, 2006).

É muito importante a interação e participação dos professores e alunos dentro e fora da sala de aula. Desse modo, as diversidades se fazem presentes, pois, cada aluno traz consigo uma identidade cheia de costumes e modos de vida diferente dos demais alunos naquele contexto. Isso ocorre também com os alunos que possuem mais uma característica peculiar. Ou seja, apresenta alguma deficiência, seja física ou não.

O presente estudo abordará, de modo qualitativo, as informações para análise e compreensão do tema proposto. Isso se dará por meio da leitura de textos, livros sobre o tema e artigos disponíveis em meio eletrônico.

Fundamentação Teórica

O docente é uma peça essencial neste processo, pois ele é responsável por identificar a prática de aprendizagem de maneira a promover um clima que favoreça aos educandos o processo de ensino-aprendizagem, propiciando a internalização e a assimilação de experiências relevantes que sejam importantes para suas esferas social, intelectual, afetiva, entre outras; e promovendo um desenvolvimento pleno e significativo.

Segundo Tereza Marta Mendes (2009, s.p.) “Os computadores nos desafiam a buscar ações inovadoras e a repensar o nosso papel de educadores no atual contexto”. Para a autora, o jovem que aprende através do contato com o computador se sente mais motivado, pois se trata do avanço, é novidade para ele.

Demo (2008, p. 134) destaca que “temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal”.

A capacitação do professor é imprescindível quando falamos em implantar novas tecnologias em sala de aula, pois, no Brasil, é comum observarmos uma didática mais tradicional. Utilizando a tecnologia a favor do professor, observamos práticas que integram as mídias em seu ambiente escolar.

Alunos com necessidades especiais: contexto político

O Governo, através do Ministério da Educação, tem que possibilitar condições favoráveis ao processo de inclusão. Nesta perspectiva, as escolas devem ser reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender todos os alunos de modo igualitário.

A partir da década de 80 surgem, em nosso país, principalmente no Rio Grande do Sul, os estudos e aplicações da estimulação precoce, em crianças de zero a três anos de idade que apresentam alguma alteração global em seu desenvolvimento, tanto na área hospitalar e médica, como nas escolas especiais e, posteriormente, nas creches e escolas infantis.

A partir desta nova abordagem dinâmica no tratamento de bebês com deficiência mental, começa-se a intervir mais precocemente nas desordens neuromotoras, cognitivas e afetivas desses sujeitos, modificando o prognóstico de aprendizagem deles (MOSQUERA; STOBAUS, 2004).

Assim, políticas referem-se ao conjunto de atos de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (SILVA, 2002).

Diante disso, observa-se o disposto: “Artigo 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (Resolução, Com a Resolução n.2/2001).

Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 13)

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos.

Entende-se que “[...] constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 33).

A inclusão escolar deve ser considerada como um todo complexo e contínuo entrecruzado por vários componentes do sistema escolar, do sistema educacional e do sistema social e político. A inclusão escolar pressupõe uma intervenção planejada no desenvolvimento do sistema educacional, uma intervenção que se oponha às tendências de segregação, conforme observadas no sistema ‘natural’, buscando-se, assim, preservar o caráter particular do sistema ‘humano’ (SANDER, 1990 *apud* GEHRMANN, 1999).

Diante das informações apresentadas sobre a inclusão, é importante citar os alunos com necessidades especiais no ambiente escolar com relação aos professores.

Inclusão de alunos com necessidades especiais: ambiente escolar e os professores

Necessário se faz o entendimento sobre a diversidade das escolas presentes no mundo moderno a partir da inclusão, pois “incluir” não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (FACION, 2009). Pois, além de proporcionar alfabetização e letramento, a escola busca por conhecimento e inclusão na sociedade, em que todos os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, essas são escolas que não são indiferentes às diferenças.

Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial.

As escolas para todos são escolas inclusivas, onde todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos (MANTOAN, 2006).

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo dela.

É certo que as modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões sobre as exclusões e suas consequências e lançar a semente do descontentamento e da discriminação social, evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas (MINETTO, 2008).

Nesse sentido, aponta-nos Lima (2006), que a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”).

Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia por um currículo que atenda a essa universalidade. Para tanto, compete analisar as características do ensino regular brasileiro a fim de melhor compreender as políticas de inclusão adotadas e perceber seus pontos positivos e os negativos no cenário educacional da inclusão no ensino regular.

As Políticas Públicas Brasileiras, no que diz respeito à educação, têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: têm como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais etc., neste contexto surgem formas, em sua maioria, artificiais na abordagem dos conteúdos (SILVA FILHO, 2012).

Assim, compreende-se que o papel do professor é importante por este ser o espelho dentro de uma sociedade. Isso é manifestado pelos mecanismos utilizados em sala de aula e pela busca incessante do saber para melhorar a possibilidade de aprendizagem no cenário educacional.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, pois as escolas não serão mais as mesmas se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006).

Salienta-se que não se destaca apenas as dificuldades ou deficiências na formação dos professores, mas, a necessidade de um ensino de qualidade na construção deste profissional.

Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem: fracasso escolar

O processo de aprendizagem envolve vários fatores: sensoriais, neurológicos, psicomotores e psicológicos. Para o bom desenvolvimento da aprendizagem, faz-se necessária a integridade das funções do sistema nervoso central (armazenamento, integração, formulação e regulação) e funções do sistema nervoso periférico.

Rovira (2004) ressalta que há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a autoestima dos alunos. Na escola, deve-se aprender conhecimentos, viver de acordo com o mínimo de normas compartilhadas, inculcar confiança em seus alunos, dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas coisas a que se propõem. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados. Não há pior fracasso escolar que produzir alunos com tão baixa autoestima.

É preciso pensar em uma prática educativa que considere a criança como eixo no processo e leve em conta as diferentes dimensões de sua formação. Além disso, para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos, é fundamental que a ação educativa se baseie em uma orientação teórica e metodológica

A alfabetização caracterizou-se, a partir de 1980, por sua “excessiva especificidade”, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e escrita, ou seja, exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir dessa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 9).

Os problemas escolares que resultariam em fracasso se devem a uma disparidade cultural entre os padrões de classe média que organizam as práticas e as concepções da escola e aqueles apresentados por essas crianças.

Percebe-se, aqui, que muitos são os problemas enfrentados no cenário educacional que possibilita o fracasso escolar. No entanto, qual o papel do aluno diante dessa realidade? Pois, sabe-se que o processo de aprendizagem envolve uma cumplicidade muito grande entre aluno e professor para que de fato haja o processo educacional.

Para enfatizar, destaca-se o que Almeida (2009) apresenta: há de se considerar ainda que existem dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita que são relacionadas às causas pedagógicas, ou seja, quando técnicas, métodos e ações educacionais não são condizentes com o potencial da criança. Isto quer dizer, quando os professores usam situações pedagógicas, que não possibilitam uma percepção ou, tampouco, um acompanhamento das ações educacionais.

Este quadro vai se acumulando e a criança fica sem o que chamamos de conhecimento de base. Resta-lhes, então, somar dificuldades em cima de mais dificuldades. Estas não existiriam se os métodos utilizados com estes alunos fossem adequados as suas formas de ver e aprender seus conteúdos (ALMEIDA, 2009).

Para o avanço no cenário educacional, é importante um novo perfil do professor, este olhando para o seu aluno enquanto educando, pessoa que passa pelo professor de alfabetização e letramento e percebe sua necessidade na sociedade ali inserida.

O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e da escrita é o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade (SOARES, 2003, p. 16).

O processo de aprendizagem por si só é complexo e necessita de muito tempo para obter bons resultados. Inúmeros são os fatores que levam a criança a não ter bons resultados no sistema educacional.

Destaca-se: problemas psicomotores; problemas de atenção; problemas perceptivos; problemas emocionais; problemas cognitivos; problemas de memória; problemas psicolinguísticos e problemas de comportamento.

Ressalta-se que, independentemente do problema apresentado pelo aluno, é importante que o professor compreenda este momento e passe a dialogar mais com seu aluno para que este possa entender a dificuldade como sendo algo passageiro. Ou seja, o papel do professor frente a um aluno que apresente algum problema é fazer com que se sinta bem e possa compreender a necessidade de trabalhar tal dificuldade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando tratamos de educação inclusiva, em suma, o que acontece é que cada aluno tem, habitualmente, desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes, e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens.

Desse modo, percebe-se que os alunos possuem seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo da vida fora do contexto escolar. Assim, busca-se aliar o respeito ao que o aluno previamente conhece com as adaptações pedagógicas para compor seu processo de ensino e aprendizagem.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

O conceito de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH, que é entendido pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA (2013, p. 4) como:

Um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existe chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção.

Salienta-se a importância do professor para o aluno com TDAH, como discorre Cunha (2016, p. 4):

É pertinente ao professor ou à professora a compreensão de que as dificuldades do aluno com TDAH nem sempre são decorrentes de habilidades a serem aprendidas ou da falta de interesse. Decorrem das atividades naturais das redes neurais complexas do cérebro, pois o transtorno afeta pessoas em todos os níveis de inteligência.

Além disso, conforme a *Cartilha de Direito dos Portadores de TDAH: doutrina – jurisprudência*, da mesma entidade citada, estimativas apontam que:

[...] o TDAH não é um simples transtorno, mas um problema grave de saúde que afeta aproximadamente 10% da população mundial caracterizada por uma combinação de dois tipos de sintomas: Desatenção e Hiperatividade – Impulsividade. O que caracteriza a deficiência, assim entendida, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio – Ed.2010, é a falta, carência, insuficiência (física ou psíquica). “Portanto, não há como deixar de considerar tal transformação grave de saúde como deficiência” (ABDA, 2013, p. 5).

Segundo Cunha (2016) o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TDAH, é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Cita-se, também, alguns sintomas que podem ser percebidos no comportamento do educando. E, sobre os itens relacionados à desatenção: não prestar atenção a detalhes; dificuldade para concentrar-se; não prestar atenção ao que é dito; dificuldade em seguir regras e instruções; desviar a atenção diante de outras atividades; não concluir o que começa; desorganização; evitar atividades que exijam um esforço mental continuado; perder coisas importantes; distrair-se facilmente com coisas alheias ao que está fazendo, inclusive com o próprio pensamento; esquecer compromissos e tarefas; entediarse com tarefas complexas, esquecendo-as.

Sintomas relacionados à hiperatividade e impulsividade: ficar mexendo as mãos ou os pés quando sentado; não permanecer sentado por muito tempo; pular, correr excessivamente em situações inadequadas; sensação interna de inquietude; ser barulhento em atividades lúdicas; constante agitação; falar em demasia; responder perguntas antes de concluídas; dificuldade de esperar a vez, bem como comprometer-se em conversas ou jogos dos outros.

Materiais e métodos

A presente pesquisa desenvolvida sobre a visão dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais se classifica como bibliográfica, na qual busca-se, através de livros e artigos publicados na internet, informações e estudos pertinentes ao tema. Assim, no entendimento de Medeiros (2006), a pesquisa bibliográfica constitui-se em fonte secundária. É aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse. É um passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despende tempo com o que já foi solucionado.

Quanto à abordagem, a pesquisa se deu de forma qualitativa visando à aproximação com a realidade sobre a qual se formulou determinada pergunta, pois, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Quanto aos objetivos, eles se deram de forma exploratória, pois este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002).

Resultados e Discussão

No processo de ensino e aprendizagem, deve-se levar em consideração os conhecimentos previamente trazidos pelos alunos através da observação fora do contexto escolar. Partindo desse pressuposto, é adequado que se busque ensinar o aluno a partir da percepção que ele possui sobre determinado assunto.

Posto isto, em se tratando de alunos com necessidades especiais, é importante compreender a relação desenvolvida entre aluno e professor, pois o aluno precisa de atenção diferenciada dos demais alunos, mas não o tornando isolado no processo de ensino dos demais colegas. E, sim, fazer com que ele seja aceito e sua dificuldade entendida pelos demais.

Deste modo, é correto afirmar que o ambiente escolar é a conjuntura apropriada para o desenvolvimento da educação continuada dos professores, em que a troca de conhecimento e o novo saber estão aliados a todo o processo de ensino e aprendizagem ao longo de suas carreiras e vida em sociedade.

Por fim, destaca-se a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH; as principais características desse transtorno; causas do desenvolvimento deste; e as possibilidades de trabalhar as melhores técnicas de ensino e aprendizagem para este aluno.

Considerações Finais

Com base nas informações apresentadas no estudo sobre a visão dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais, percebe-se que a inclusão é um processo de contínua evolução diante dos parâmetros das Diretrizes Básicas de Educação.

Percebe-se que, politicamente, aos poucos, a estrutura educacional sofre mudanças nos aspectos pedagógicos e estruturais de modo a possibilitar melhor formação dos professores para o processo de inclusão, tanto para os aspectos de acessibilidade quanto para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem aos alunos com necessidades especiais.

No que se refere ao ambiente escolar e aos professores sob o aspecto da inclusão, é importante destacar que os professores têm o aperfeiçoamento com as práticas de educação continuada. Assim, a cada momento estão se adaptando às necessidades dos alunos e aos métodos de ensino para atender a cada uma das dificuldades dos alunos com necessidades especiais.

Baseando-se em políticas de inclusão e aperfeiçoamento dos professores para atender aos alunos, é necessário frisar que o fracasso escolar se apresenta pelas mais diversas situações, seja a dificuldade individualizada de aprendizagem do aluno ou mesmo o ambiente que não está adequado a essa necessidade. Assim, é importante o professor perceber a dificuldade do aluno e desenvolver aspectos pedagógicos que lhe proporcione bons resultados para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Não esquecendo das características próprias de cada um dos alunos com a necessidade especial.

Referências

ABDA – Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **Cartilha ABDA**. 2013. Disponível em: http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_abda.pdf. Acesso em: 3 abr. 2018.

ADORNO, L.; REGINATO, B. Possibilidades de contribuição da infografia como tecnologia assistiva em benefício do acesso à educação a pessoas com TDAH. **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. p 7-8, 2014.

ALMEIDA, G. P. de. **Dificuldades em leitura e escrita: método fônico para tratamento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1998.

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. **Relatório anual**. 2007. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 8 abr. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. 101 f. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62688009.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016, p. 98-102.

DEMO, P. Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI. *In*: SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação à Distância, 2008. Cap. 4, p. 139.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GEHRMANN, P. **Gemeinsamer Unterricht - Fortschritt an Humanität und Demokratie: Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen**. Dortmund: Leske + Budrich, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. *In*: TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Rio de Janeiro: Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil, 2009.

KIRK, A. S; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. IX Congresso nacional de educação - EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia; PUCPR, 2009.

-
- LIMA, E. S. de. “Currículo e desenvolvimento humano”. *In*: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-29.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.
- MATTOS, P. *et al.* O TDAH é subtratado no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 34, n. 4, p. 513-516, 2012.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MENDES, T. M. R. **Curso de inclusão digital no Campestre I**. 2009. Disponível em: <http://www.barbacenadigital.com.br/noticias/curso-de-inclusao-digital-no-campestre-i.html>. Acesso em: 8 abr. 2018.
- MINAYO, M. C. S. de. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Ver. Atual ampliada. Curitiba: Ibpex, 2008.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCS, 2004.
- SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, A. M. da. **As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetizar crianças**. 2002. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/as-dificuldades-de-aprendizagem-no-processo-de-alfabetizar-criancas/50892>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- SILVA FILHO, R. B. **Noções de competência**: possíveis evidências. Educação por Escrito, PUCRS, v. 2, n. 2, p. 42, jan. 2012.

-
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001.
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 0. Set./out./nov./dez, 1995, p. 5-16.
- SOUZA, I. M. A. de; SOUZA, L. V. A. de. **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, v. 8, jul-dez de 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1784/1573>. Acesso em: 8 abr. 2018.
- ROVIRA, J. M. P. Educação em valores e fracasso escolar. *In*: MARCHESI, Á. *et al.* **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p 82-90.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**: nas áreas das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, s/l, 1994.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: quando a avaliação se torna prejudicial e como mudar

Evaluation in inclusive education: when evaluation becomes harmful and how to change

Yasmin Ottoni Sironi¹

Jairo Gebien¹

Resumo: A escola tem passado por um processo de redirecionamento da sua prática, em que se observa a urgente necessidade de se mudar paradigmas. A avaliação é o principal ponto de discussão, já que de certa forma ela sintetiza o processo de aprendizagem, tendo potencial para identificar os limites e acenar para as possibilidades para que um reencaminhamento seja feito. Nesse sentido, este trabalho pretende investigar e compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação) e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto escolar. O trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática, em especial nos documentos norteadores do estado de Santa Catarina e na Base Nacional Comum Curricular, que assinalam para outras perspectivas avaliativas, principalmente quando se trata do percurso formativo e da formação integral. Os autores e documentos que deram subsídio à pesquisa foram: Luckesi (2001), Becker (1997), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Base Nacional Comum Curricular (2016), Hoffmann (2000) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014).

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Percurso. Inclusão.

Abstract: The school has undergone a process of redirection of its practice, in which the urgent need to change paradigms is observed. The evaluation is the main point of discussion, since it somehow synthesizes the learning process, having the potential to identify the limits and beckon to the possibilities for a re-routing to be made. In this sense, this work aims to investigate and understand the didactic-pedagogical coherence between the elements of educational practice (planning, teaching / learning and evaluation) and its interdependence with the socio-educational specificity of the school context. The work results from a bibliographical research on the subject, especially in the guiding documents of the state of Santa Catarina and in the National Curricular Common Base, which point to other evaluative perspectives, especially when it comes to training and integral formation. The authors and documents that gave subsidy for the research were: Luckesi (2001), Becker (1997), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Base Nacional Comum Curricular (2016), Hoffmann (2000) and the Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014).

Keywords: Evaluation. Education. Route. Inclusion.

Introdução

Vive-se em tempos de ressignificações e de profundas mudanças, de contestações de toda ordem, de crise da ciência e da Sociedade Moderna. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e novas práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Realidade em que a voz uníssona da modernidade cede lugar à pluralidade cultural, étnica, política, científica da transição paradigmática, da pós-modernidade.

A educação não escapa desse processo de ressignificação, em especial o processo avaliativo, que se constitui em um dos mais importantes aspectos do processo educativo. É na avaliação que residem as concepções de homem, mundo e sociedade que tanto se fala no Projeto Político-Pedagógico, podendo assumir um caráter extremamente excludente, ou ao contrário, contribuir para a inclusão, na medida em que reconhece cada sujeito como único e com um desenvolvimento bem particular e específico.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: raildacp@outlook.com.

Isso quer dizer que a forma com que a criança é avaliada é que determina se a escola forma cidadãos ou não, se a escola quer formar sujeitos críticos ou não, se a escola quer mudar a sociedade.

A necessidade de discutir a avaliação ganha força na medida em que temos nas escolas a inclusão de crianças deficientes e até mesmo crianças com altas habilidades que precisam ser contempladas no fazer pedagógico. Não é mais possível, por exemplo, ter uma aula “ditada” tendo uma criança com dislexia na sala.

A inclusão foi certamente o evento que colocou em xeque a questão da avaliação, justamente porque ela se propôs a evidenciar a diversidade, chamando a atenção para a particularidade de cada sujeito, enfatizando a importância de que cada criança só pode ser avaliada tendo como parâmetro ela mesma.

Os documentos norteadores oficiais também têm expresso mudanças na maneira de conceber o processo educativo, sobretudo o avaliativo. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina fala da avaliação como processo formativo, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento de cada sujeito devem ser entendidos em sua complexidade e singularidade. A Base Nacional Comum Curricular vem nessa mesma linha e questiona os métodos de avaliação aplicados pela escola, apontando para o mesmo caminho da Proposta.

A educação básica é chamada a repensar a avaliação não entendida aqui como um produto final, feito de forma pontual com a aplicação de provas e trabalhos em dias determinados.

Diante de tantas indagações a respeito da avaliação, decidiu-se partir em busca de um estudo norteado por vários referenciais teóricos que remeta a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer da avaliação. São elas: Para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação?

Esta pesquisa traz como objetivo compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação) e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto escolar.

Os autores convidados a subsidiar a discussão serão: Luckesi (2001), Perrenoud (1998), além dos documentos norteadores oficiais, como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a Base Nacional Comum Curricular (1ª e 2ª versão).

A metodologia de pesquisa adotada será a bibliográfica, em que serão analisadas algumas produções sobre o assunto, trazendo os elementos necessários para mediar a discussão que se propõe.

Durante o desenvolvimento do trabalho serão discutidas as propostas de avaliação que trazem os documentos oficiais, as várias concepções que podem ser observadas na prática da atualidade e quais elementos devem estar presentes quando se pensa em um processo avaliativo inclusivo e que respeite e valorize a diversidade que hoje caracteriza o cenário educacional.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Em tempos passados, a avaliação escolar era feita para verificar se o aluno havia memorizado os conteúdos que constavam na grade curricular. No entanto, ainda hoje a postura da educação tradicional continua em nossas escolas, visto que é expressa de forma diferente. Nesse sentido, a avaliação foi perdendo o caráter de agressão física e tornando-se cada vez mais sutil, pois a violência perde o seu caráter inicial e manifesta-se atingindo a personalidade do educando.

A avaliação, nesta concepção, é motivo de repressão pelo qual o professor não dá importância ao que foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação é a forma de testar e medir os acertos e erros dos indivíduos.

Para o sistema escolar em geral, o ato de avaliar se resume a dar notas, fazer provas, dar conceitos, sempre com o intuito de classificar. Assim, utilizam dados comprováveis na medida em que é mais fácil atribuir aos alunos médias de resultados obtidos em exames.

As notas/conceitos dos educandos são decorrentes do termo medida em que os professores medem extensão, volume e outros atributos dos objetos e fenômenos, como ressalta Hoffmann (2000).

O instrumento de avaliação mais utilizado neste enfoque é a prova, pelo qual ficam os objetivos distorcidos e muitas vezes são marcados para castigar os alunos e ameaçá-los à reprovação. Esse processo se intensifica na escola, haja vista que os alunos são pegos desprevenidos, causando medo e pânico entre os educandos.

[...] conceber e nomear o ‘fazer testes’, o ‘dar notas’, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (HOFFMANN, 2000, p. 53).

No processo quantitativo de avaliação, o erro na prova é visto de forma estanque, pois muitas vezes não há um trabalho de verificação que identifique por que o aluno cometeu seus erros. Os professores voltados para essa prática tradicional abordam a ação avaliativa como garantia de um ensino de qualidade. Contudo, a avaliação classificatória faz com que o conhecimento continue sendo fragmentado, o que impede de manter uma relação interativa entre docente e discentes a partir da reflexão conjunta.

Luckesi (2001) classificou as formas de avaliação como caminho para que se compreenda de que forma o processo avaliativo influencia a vida escolar do aluno. Para ele, a avaliação pode se enquadrar em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

A modalidade diagnóstica permite ao professor conhecer o seu aluno. A avaliação diagnóstica pode e deve ser feita em qualquer momento que o professor e a escola detectarem problemas graves de aprendizagem, motivação e aproveitamento. Já a modalidade formativa, informa ao professor e ao aluno sobre resultados da aprendizagem no desenvolvimento das atividades escolares. O educador irá utilizá-la durante o decorrer do ano letivo. A modalidade somativa tem por função classificar os educandos ao final da unidade, segundo níveis de aproveitamento apresentados não apenas com os objetivos individuais, mas também pelo grupo.

Porém, mais que classificar as modalidades, Luckesi (2001) chama a atenção para a necessidade de reconhecer que a forma de avaliar, na verdade, deixa implícita a concepção de educação que o professor possui.

[...] para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a conservação. [...] as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 2001, p. 42).

A avaliação possui três funções de fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem como: diagnosticar, controlar e classificar. A função diagnóstica tem como objetivo identificar, analisar as causas de repetidas incapacidades na aprendizagem, evidenciando dificuldades em seu desempenho escolar. Já a função formativa ou de controle tem a finalidade de localizar, apontar as deficiências, insuficiências no decorrer do processo educativo, na qual os instrumentos estão de acordo com os objetivos a serem atingidos. Quanto à função clas-

sificatória, podemos dizer que, frente a este contexto, o professor deve desenvolver o papel de problematizador, ou seja, problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema abordado de acordo com o contexto histórico social e político no qual está inserido, buscando a igualdade entre educador-educando, em que ambos aprendem, trocam experiências e aprendizagens no processo educativo, uma vez que "não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar" (BECKER, 1997, p. 147).

Diante disso, vem a afirmação de que a interação do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem proporciona a troca de aprendizagem entre ambos, em que cada um tem a ensinar para o outro, sendo a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes.

É necessário que ocorra uma conscientização de todos estes segmentos, por meio da qual a avaliação passe a ser repensada. Assim, a qualidade do ensino não será comprometida e a avaliação não se resumirá apenas à presença do autoritarismo e da arbitrariedade.

Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, em um acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos, libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 indica que a avaliação escolar visa, de acordo com o art. 24, inciso V:

- uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; - a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; - a possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; - o aproveitamento de estudos concluídos com êxito; - a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos (BRASIL, 1996, s.p.).

A avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana. Segundo Luckesi (2001), avaliar deve ter basicamente três objetivos: conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade; comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação) e tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Neste sentido é essencial definir critérios em que caberá ao professor listar os itens realmente importantes, informá-los aos alunos sem uma necessidade, pois a avaliação só tem sentido quando é contínua, provocando o desenvolvimento do educando.

Para que a avaliação assuma um caráter qualitativo deve estar alicerçada na qualidade do ensino e pode ser feita para avaliar o aluno como um todo no decorrer do ano letivo, observando a capacidade e o ritmo individual de cada um, o que exige uma mudança nos paradigmas de ensino, bem como da forma como se avalia esse processo.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014, p. 46) conceitua a avaliação no processo de ensino-aprendizagem como sendo "[...] um processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo".

Assim, pode-se dizer que não são apenas instrumentos usados que caracterizam uma avaliação conservadora, mas principalmente as formas de como estes instrumentos serão usados e analisados, pois a avaliação é vista como um processo abrangente da existência humana

que implica uma reflexão crítica no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão quanto ao que fazer para superar os obstáculos, tendo como função o processo transformador da educação na sociedade.

A trajetória da avaliação: o antes e o depois

A avaliação norteia todo o viver da humanidade ao longo da sua trajetória. Por exemplo, encontramos citações no Velho e Novo Testamento da Bíblia, que determinam o certo e o errado, o belo e o feio, o moral e o amoral. Todo esse processo é permeado de subjetividade, normas, condutas e códigos aventados e averiguados pelo homem.

Na área da educação, a história se repete. A avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação como uma prática para se alçar ou não o saber e a ascensão social.

Segundo Luckesi (2001), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou a partir do século XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa.

No século XVI, a pedagogia jesuítica, apesar do rigor nos procedimentos para um ensino eficiente, buscando a construção de uma hegemonia católica, tinha uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eles se caracterizavam por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

No século XVII, a pedagogia comeniana dá atenção à ação do professor como centro de interesse à educação, mas também utiliza os exames como forma de estímulo aos estudantes para o trabalho intelectual da aprendizagem.

Com o surgimento da burguesia, a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, aperfeiçoando seus mecanismos de controle, destacando a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. A sociedade burguesa caracteriza-se pela exclusão e marginalização dos indivíduos que compõem a grande parcela da humanidade, sendo mecanismos imprescindíveis o medo e o fetiche.

A prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino nos remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino-aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

Buscando a compreensão do processo avaliativo no ensino, encontra-se uma diversidade de opiniões nos vários referenciais teóricos pesquisados, uma vez que o significado de avaliação está relacionado com o modelo político-pedagógico vigente.

Um deles é o conceito de verificação, que no cotidiano das práticas educativas tem sido utilizado como sinônimo de avaliação. Para alguns autores, a prática de avaliação é um ato dinâmico em que o professor e o aluno assumem o seu papel, de modo coparticipativo através da implementação do diálogo e da interação respeitosa. É um ato essencialmente político, expressando concepções de homem-mundo-educação.

No Dicionário Básico da Língua Portuguesa: “Avaliação é um Ato ou efeito de avaliar (-se). Apreciação, análise. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliar é determinar a valia ou valor de Apreciar ou estimar o merecimento de calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas, de merecimentos” (FERREIRA, 1995, p. 205).

Por outro lado, Luckesi (2001) entende “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Estes são os elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação.

Entende-se juízo como afirmações ou negações sobre alguma coisa, e juízo de qualidade expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, porém deve incidir sobre uma realida-

de atribuída ao objeto. O juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento.

O juízo de qualidade está fundamentado sobre os dados relevantes da realidade, a partir de caracteres do objeto (propriedades físicas); que no caso da aprendizagem são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos. Se estas propriedades físicas não estiverem no processo de avaliação, pode-se cair no arbitrarismo, ou seja, o professor qualifica ou desqualifica gratuitamente o aluno.

Hoffmann (2000) entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

A diferença fundamental entre verificação e avaliação é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico e reencaminha à ação. Ao refletirmos sobre a condução do processo de avaliação surgem alguns questionamentos: Por que o aluno não aprende? A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Qual é o objetivo do processo de avaliação? As respostas para estas questões ainda se constituem em grandes desafios.

Luckesi (2001) traz alguns pressupostos que auxiliam na compreensão destas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é péssimo para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de ‘fôlego’, uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar a prática.

Desta forma, a avaliação desempenha um papel significativo para o modelo social liberal-conservador, ou seja, o papel disciplinador. Os dados relevantes que devem ser considerados para o julgamento de valor tornam-se irrelevantes, sendo que o padrão de exigência fica ao livre arbítrio do professor. O professor, ao planejar suas atividades, não estabelece o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da média de notas, o que não expressa a competência do aluno, não permitindo a sua reorientação.

A média então é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento. Esta prática torna a avaliação, nas mãos do professor, um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizando-a como controle e critério para aprovação dos alunos, buscando controlar e disciplinar, retirando deles a espontaneidade, criticidade e criatividade, transformando-os em ‘cordeiros’ de um sistema autoritário e antipedagógico.

As consequências destas ações podem provocar, nos avaliados, problemas pedagógicos, psicológicos e sociológicos, podendo desencadear várias doenças, sem contarmos com o constante estresse que acometem os alunos e a família.

No entanto, esse cenário vem sendo questionado, o que tem levado a mudanças significativas que giram basicamente em torno de uma palavra: diversidade.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina pontua esse novo cenário colocando que as mudanças no cenário educativo se devem essencialmente a aspectos como “[...] a introdução de novas tecnologias e questões relativas à diversidade, frutos de profundas alterações que a sociedade contemporânea vem experimentando” (PCSC, 2014, p. 11).

Ao tratar dessa diversidade, a Base Nacional Comum Curricular caracteriza-a como “[...] as diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento” (BRASIL, 2015, p. 27).

Nesse sentido, com a nova legislação e organização do ensino, o avaliar passa a ser um desafio ainda maior. Qual seria então o caminho para a avaliação? A Proposta Curricular do estado de Santa Catarina pontua que uma possibilidade seria o percurso formativo.

[...] compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve a suas capacidades (PCSC, 2014, p. 31).

Assim, quando se entende que o percurso formativo caracteriza o desempenho de cada aluno, segundo as condições que lhes são dadas, fica mais razoável avaliar. O aluno é avaliado de acordo com o seu desempenho diante de uma jornada, o que permite que o professor se autoavalie com mais precisão, ressignificando sua abordagem sempre que necessário. Ou seja, no cenário atual, a diversidade precisa ser reconhecida e empoderada. É preciso que todos sejam avaliados segundo suas condições, não sendo mais possível usar a avaliação ou o resultado dela como mecanismo de repreensão.

Assim fica evidente que não é possível mudar a lógica de avaliar sem que se mude a lógica pela qual se ensina, pela qual se possibilita o acesso e a reelaboração do conhecimento. Só mexendo nessa estrutura é que a avaliação poderá ser inclusiva de fato, como será mostrado a seguir.

A avaliação como instrumento de inclusão

É impossível falar de inclusão sem pensar na questão avaliativa desse processo, assim, como deveria ser um processo avaliativo que de fato contemplasse a inclusão de todos os alunos?

A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001).

Ao buscar nos documentos legais esse encaminhamento é necessário passar pelo conceito de aprendizagem que possuem. De acordo com a cartilha desenvolvida pelo Ministério Público Federal (2004), a aprendizagem é entendida como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um é capaz de chegar – são condições básicas para caminhar na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de sermos receptivos aos níveis diferentes de desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Diante disso, o que muda é que a inclusão não implica o desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. O que precisa mudar é a forma de ensinar e a forma pela qual se aprende.

De acordo com esse documento é preciso ensinar a todos, o que acontece se o professor buscar alternativas assim pontuadas:

Deve-se propor atividades abertas e diversificadas, isto é, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. As atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que livremente as desenvolvem (BRASIL, 2004, p. 24).

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda para ser coerente com as demais inovações propostas. O processo ideal é o que acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. Apreciam-se os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social (BRASIL, 2004).

Muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, se pratica nas escolas e que tem fins meramente classificatórios. Temos interesse em levantar dados para a compreensão do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica. A avaliação terá que ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos. Neste sentido, podem ser elencadas as seguintes alternativas para servir de instrumentos para uma avaliação inclusiva: os registros e anotações diárias do professor, observação, portfólios, registros de atividades, provas (desde que haja o objetivo de analisar, junto aos alunos e seus familiares, os sucessos e as dificuldades escolares e autoavaliação).

Pensar a avaliação é pensar o aluno em sua integralidade. Em uma perspectiva de escola inclusiva, isso ganha maior dimensão, uma vez que não deve ser apenas o desempenho intelectual do aluno o que deve ser avaliado, mas sim toda e qualquer evolução que o permita agir e interagir com seu meio social de forma mais objetiva e eficiente.

Essa discussão se pauta no entendimento de que a educação é fundamentalmente uma verdadeira e mútua descoberta, entre o adulto e a criança. A escola e, principalmente, os seus agentes (os professores), não podem continuar alheios aos estudos da neurologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem. Só tendo um conhecimento global da criança é que poderemos educá-la não arbitrariamente, mas de acordo com as suas necessidades específicas, sem avaliações pontuais ou que visem meramente a uma nota.

Assim, a escola não pode pôr o programa ou métodos à frente da criança. A finalidade da escola é proporcionar a todas as crianças, sem distinção, de acordo com os seus biorrítmos, o prazer da cultura adquirida pela experiência social das gerações antecedentes, o que certamente passa pelo processo avaliativo.

A importância do reconhecimento do papel social da escola de ensinar a todos é evidenciado por Bossa (2000), que coloca que de nada adianta tratar as dificuldades de aprendizagem com aulas de reforço ou particular. É preciso descobrir as razões pelas quais este aluno não aprende, desenvolvendo métodos para que a aprendizagem seja garantida, avaliando esse aluno corretamente, algo que só ocorre a partir do compromisso profissional e do reconhecimento de que o professor nunca está pronto. É preciso aprender sempre.

O professor é a pessoa que mais oportunidades têm para observar o comportamento do aluno, não só na situação de aprendizagem como também na sua evolução objetiva. Os professores têm de dominar problemas de observação sistemática, esporádica, individualizada e coletiva, bem como na linguagem falada, na linguagem escrita e na linguagem quantitativa, algo que só se modifica quando se modificam as bases pelas quais a avaliação acontece.

Considerações finais

A avaliação é um processo complexo e que exige, por parte do professor, a compreensão das teorias de desenvolvimento infantil e sobretudo a sensibilidade para tornar esse momento algo que acompanha o percurso estudantil e não que se dá apenas em momentos isolados, quando se pretende atribuir um conceito para que assim se possa afirmar que aluno “vai” e que aluno “fica”.

Pesquisar sobre avaliação ressaltou a importância de se perceber que a aprendizagem é um processo muito particular e que vai depender de muitos fatores, por isso não será igual para todos os alunos.

Quando se pensa na avaliação por esse viés, ela se torna inclusiva, já que cada uma será avaliada segundo seu processo de aprendizagem, por isso ela tem a chance de ser melhor sucedida.

O grande obstáculo ainda é a visão que a escola e professores têm desse processo como algo amplamente pasteurizado, em que uma única “prova” “mede” todos os saberes.

No início do trabalho se falou sobre a quebra de paradigmas e certamente é esse o grande desafio: fazer com que todos compreendam que a inclusão passa necessariamente por dar oportunidades iguais aos diferentes.

Referências

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação/MEC: Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na Educação Básica**/ Secretaria de Educação especial – MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERREIRA, A. **Dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

COMO ENSINAR MÚSICA AO SUJEITO SURDO

How to teach music to the deaf subject

Ângelo Bonassi¹

Gesabel Ortega Bonani¹

Janaina Cristina Lopes Fernandes¹

Sueli Aparecida Lopes¹

Fernanda Cristina Borgatto¹

Resumo: O aprendizado musical por parte do sujeito surdo ainda é um estigma marcado pelo preconceito social. O objetivo de nosso artigo é mostrar que o acesso musical ao sujeito surdo já apresenta casos de sucesso e superação graças a pessoas que acreditaram no potencial dos deficientes auditivos e conseguiram fazer com que estes acreditassem nesse desejo. O presente trabalho comenta sobre o passado desastroso pelo qual os deficientes, de um modo geral, incluindo os surdos, sofreram aberrações ao ponto de serem jogados ao extermínio por conta de suas anomalias. Posteriormente, passaremos pelo legado deixado por Hellen Keller, que encontrou pelo tato a capacidade de sentir a música, e concluiremos com dois casos conhecidos de surdas que lograram êxito no aprendizado da música.

Palavras-chave: Sujeito surdo. Ensino musical. Adaptação de material.

Abstract: The musical learning by deaf subjects is still a stigma marked by social prejudice. The purpose of this article is present that musical access to deaf people already shows successful cases and overcoming, thanks to people who believed in the potential of the hearing impaired, and also managed to make them believe in this desire. This paper also comments on the disastrous past, which the disabled generally, including the deaf, suffered aberrations to the point of being thrown to extermination because of their anomalies. Later, we went through the legacy left by Hellen Keller who found by tact the ability to feel the music, and concluding with two known cases of deaf people who were successful in learning music.

Keywords: Deaf subject. Music teaching. Material adaptation.

Introdução

Na história da humanidade verificamos que em muitas das civilizações antigas se cometeram diversas atrocidades com as pessoas deficientes. Um exemplo foi a civilização espartana, conhecida por jogar crianças deficientes do Monte Taigeto.

E assim, ao longo da história, chegamos à Idade Média, onde esses atores começaram a ter a participação na sociedade, porém rejeitados de uma vida digna. Mas, foi a partir do Renascimento que a sociedade passou a ter maior preocupação com estas pessoas e, então, iniciativas como reabilitação e educação aumentaram, e um caminho novo começou a tomar forma.

Podemos afirmar que, na atualidade, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas com dignidade, e a inclusão passou a ser um tema de preocupação, se comparado a tempos antigos. Não se pode eximir, no entanto, a condição do preconceito que ainda existe na sociedade, e, conseqüentemente, a não consideração por estes sujeitos como capacitados, sendo considerados, portanto, como incapacitados.

Sinason (1993) faz menção de que, o fato de um sujeito deficiente ser capaz de conseguir realizar tarefas que exigem habilidades específicas ou que sejam próprias de uma pessoa “nor-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: fabiano.mota@uniasselvi.com.br ; cristianebonatti@gmail.com.

mal” afirmando ser um tipo de **capacidade superior**, é uma atitude equivocada e maldosa por crer que por sua deficiência não consiga realizar alguma coisa significativa. Mantoan (1997), orienta que seria ideal não se deter na deficiência, mas sim nas possibilidades e capacidades de aprendizagem que estas pessoas possuem.

Iniciamos aqui nosso desafio, colocando em pauta a educação musical para o sujeito surdo. No Brasil, a educação musical está dentro do conteúdo programático da disciplina de educação artística. Porém, encontramos aqui uma característica peculiar, sendo que tanto os educadores desta disciplina quanto os professores de música acreditam que fazer música é o ato de tocar algum instrumento.

Deixando de lado antigos tabus que afirmavam que música era para poucos talentosos ou que tinham capacidades de saber explorar um instrumento musical, chegamos a um momento em que as pessoas defendem a ideia de que a música, independentemente de qualquer condição, é importante para o desenvolvimento do ser humano.

A música auxilia a capacidade analítica, melhora a autoconfiança, a criatividade, o senso crítico, a memória, permite trabalhar a concentração, a autodisciplina a sensibilidade e os valores qualitativos, segundo as palavras de Koellreutter (1998), que também afirma que no exercício de qualquer profissão, a educação musical permite um melhor desenvolvimento das faculdades a esta relacionadas. Podemos ainda considerar que valoriza o ponto de vista nacional, político, social e religioso.

O surdo e a música: estigma e superação

Por muito tempo, e até nos dias de hoje, o surdo encarou grandes situações imposta pela sociedade majoritária ouvinte, “sofrendo um estigma, isto é, um atributo profundamente depreciativo que atinge e afirma a normalidade do outro” (HAGUIARA-CERVELLIM, 2003, p. 55). Sendo possível viver sem os órgãos responsáveis pelos sentidos da audição, olfato, visão e paladar, mas não existe vida humana sem a pele.

Os sons são percebidos por toda a extensão pericorporal do indivíduo. Portanto, o surdo escuta sim, através do tato e vibrações, o que possibilita a expressão de sua musicalidade.

Conforme Glennie (2008 *apud* FINCK 2009) é estabelecido o processo de “ouvir” e o de “escutar” um som. Para ela, o ser ouvinte faz uso dos sentidos de audição, visão e tato para escutar.

O surdo, então, faria o uso de dois sentidos, tato e visão, para escutar o som reproduzido. Ouvir é, basicamente, uma forma de toque. O som é simplesmente o ar vibrando que o ouvido colhe e converte em sinais elétricos que são interpretados pelo cérebro. A sensação de ouvir não é transmitida por um único sentido e o toque pode fazer isso também; ouvir um som e sentir vibração, na realidade, é a mesma coisa.

A surdez não significa que não se pode ouvir, apenas que há algo de errado no ouvido, “mesmo alguém que é totalmente surdo pode, ainda, ouvir e sentir sons” (GLENNIE, 2008 *apud* FINCK, 2009, p. 60, 61) Além do tato, a visão é significativa para a escuta (FINCK, 2009).

Como músico, Sacks (2007) trabalha a forte relação entre a imagem e o som, mostrando a importância da visão para o processo de significação e apreensão da informação sonora. “Nada se compara com a riqueza e a variação das imagens mentais musicais espontâneas, talvez não seja só o sistema nervoso, mas a própria música que contém algo singular, como o ritmo e a melodia que são tão diferentes da fala, e, sim, fazendo uma ligação direta com as emoções” (SACKS, 2007, p. 50). Estas imagens auxiliam o surdo a entender que a “música provoca emoções nos ouvintes” e podem ser entendidas e experimentadas também pelos surdos (SÁ, 2007 *apud* FINCK, 2009, p.

103). Tudo que é visual e tátil é de extrema importância para educação do surdo (CAMPELLO, 2007). Além da visão e do tato, há possibilidade de explorar os resíduos auditivos dos surdos, para tanto, os sons e músicas utilizados nas aulas de música e nos aparelhos reprodutores das mídias, devem ser preparados com antecedência para adequação desses alunos.

Geralmente as músicas são reproduzidas em intensidade forte e em ambientes em que a acústica favoreça a propagação do som, como em locais com assoalhos de madeira, onde os alunos possam ficar descalços e a propagação das vibrações do som é melhor percebida, mesmo por aqueles alunos com surdez profunda (FINCK, 2009).

Nos casos em que a música era usada como ferramenta para promover a tal “normalização” do surdo, isto é, torná-lo um “ouvinte-falante” (HAGUIARA–CERVELLINI, 2003, p. 189), superando sua deficiência, eles rejeitavam a música, assumindo a posição de que a música não fazia parte do seu universo.

Mas, nos casos em que a música era encarada como prazer e expressão para explorar a própria musicalidade ou a dança, os surdos se envolviam ativamente com o fazer musical.

No entanto, os estudiosos concluíram que o surdo possui capacidade de se expressar musicalmente e de entender a música, ainda que não possa ouvi-la com os ouvidos, caso de Helen Keller, que era surda-cega. Nella Braddy afirma no prefácio do livro, *Minha vida de mulher*, de Helen Keller:

[...] em Denver, numa das excursões de teatro de variedades, o violinista Heifetz tocou para mim. Posei os dedos, de leve, no violino. A princípio, o arco se moveu lentamente sobre as cordas, como se o mestre estivesse interrogando o Espírito da Música sobre o que deveria tocar para essa criatura que não poderia ouvi-lo. O arco entrou a agitar-se: do instrumento sensível, começou a vir um trêmulo murmúrio distante. Seria imitação de asas de passarinhos? As notas delicadas vinham pousar-me nos dedos como felpas de semente de cardo. Tocavam-me nos cabelos e no rosto como beijos. Eram fluídicas e transitórias como os sorrisos, como o suspiro do vento ao entardecer, ou um sopro da brisa nas róseas alvoradas. Seriam pétalas de rosas caídas de mãos de fadas, ou mudos desejos do coração? Há uma mudança no estilo. O arco eleva-se as alturas radiosas. A melodia sobe como as cotovias de Shelley, varando os espaços, desafiando a imensidade, com as asas e com o canto. A gente fica triste, sem saber por quê. O canto é alegre; mas a gente sente solidão daquele pequenino pássaro isolado na vastidão da abóbada luminosa, único ser vivo no momento no universo, apesar de tão minúsculo. Lá vai ele como eco do pensamento, oração fervorosa de fé inquebrantável nas coisas invisíveis. Penso que foi a Canção do Luar de Schumann que Heifetz tocou [...] (KELLER, 1929 *apud* HAGUIARA- CERVELLINI, 2003, p. 23).

Também podemos citar um exemplo atual, uma jovem de nome Francieli Lopes, natural da cidade de Cotia — São Paulo, que nasceu com surdez profunda bilateral e, aos 10 anos de idade, desejosa em aprender a música, começou a estudar para tocar órgão eletrônico. Hoje, aos 19 anos, já é organista. Como se deu esse aprendizado? A música é matemática, e com a contagem dos tempos e as vibrações chegou-se ao resultado, tão almejado, de ser uma organista. É claro que houve muita dedicação, estudando e treinando todos os dias.

O aprendizado musical do sujeito surdo

Atualmente, é uma realidade o ensino de educação musical de surdos. Retornando um pouco ao passado, recordemos de Hellen Keller, acometida de uma enfermidade que a deixou surda-cega aos dezoito meses de vida. Hellen, outrora alfabetizada por Anne Sullivan, ao chegar à sua vida adulta começou a realizar uma busca acentuada pelo prazer estético; há relatos que registram várias atividades, tais como apreciar esculturas pelo tato, peças teatrais mediante

relato das cenas por alguma pessoa. Mas foi pela música que Hellen encontrou uma maneira de vivenciar as expressões artísticas, conforme relata Haguiera-Cervelleni (2003, p. 20):

Sua capacidade de apreciar a música tem sido largamente discutida. Ela tem “ouvido” com os dedos, piano, violino, tendo-se mesmo projetado vários aparelhos para fazê-la apreciar também a orquestra. Ela já conseguiu “ouvir” rádio, pondo os dedos de leve num tampo de ressonância feito de balsa *wood*. Chega a distinguir quando é o locutor que fala ou quando é música. Chega mesmo a conhecer certa estação pela maneira muito destacada com que o locutor anuncia o prefixo da emissora. Sabe quando é o solo ou conjunto instrumental, chegando, por vezes, a determinar que instrumentos atuam no conjunto. Às vezes, confunde o violino com o canto, o violoncelo com a viola; mas nunca se engana no ritmo nem no gênero da composição, mesmo quando se procura atrapalhá-la.

Pode-se afirmar que numa relação entre a música e surdez não existe contradição. A diferença está no ato de que o ouvinte identifica a música pela audição, enquanto o surdo o faz por meio da vibração. Assim, segundo Finck (2009, p. 5), “acreditar no surdo e nas suas possibilidades musicais, mostram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical”.

Isso quer dizer que os surdos não possuem a prerrogativa de ouvir a música, mas conseguem senti-la por meio das vibrações, as quais se processam numa região do cérebro que coincide com a mesma região que o ouvinte usa para ouvir. A sensibilidade do surdo, neste caso, não é menos capaz daquela que possui o ouvinte, portanto, a aproximação do sujeito surdo com a parte musical pode ser realizada pela leitura rítmica ou pela sensibilidade tátil do surdo, ou seja, uma percepção vibro-tátil. Atualmente, existem vários métodos utilizados para proporcionar o ensino musical para os surdos, cada qual com suas peculiaridades e com objetivo de buscar pela melhor forma de adaptação que permita ao surdo entender a música. Entre tantos métodos temos um chamado “manossolfa” que foi conceituado pelo húngaro Zoltán Kodály. Este método pedagógico foi concebido para facilitar a educação musical, para pessoas que nunca tiveram um contato mais abrangente com a música. Inicialmente desenvolvido para o canto, acabou sendo também destinado para a prática instrumental. A seguir, uma representação das notas musicais pelo sistema manossolfa, com uso da Língua de Sinais:

Figura 1. Conhecer sinal nome-nota musical



Fonte: Disponibilizada por Silvane Zanovello

A utilização deste método, conciliado com a linguagem de sinais, permitiu ao aluno entender das figuras de som até a cognição da harmonia. Esse trabalho foi realizado com base em uma aluna surda e com síndrome de Duane da própria autora, a professora Silvane. Devido à falta de material didático disponível, realizou-se a associação do manossolfa com a Libras, resultando em êxito na aprendizagem. A foto a seguir é de Manuela, uma das alunas surdas da autora:

Figura 2. Manuela em aula



Fonte: Disponibilizada por Silvane Zanovello

Com este método, a fim de que o surdo aprenda a contagem do tempo, a autora fez uma associação do batimento do coração, conforme o valor de cada figura musical constante na partitura.

Podemos afirmar, também, que há casos de pessoas surdas que aprendem a teoria musical utilizando o método de contagem tradicional aplicado para os ouvintes, porém, com o auxílio de um educador que seja conhecedor da Língua de Sinais, como é o caso da surda Franciely, filha de uma das integrantes desse grupo de estudos. Sendo sua mãe organista, aprendeu o ensino musical usando métodos tradicionais e compilados para pessoas ouvintes e hoje já possui o dom de tocar. A seguir, o registro fotográfico de Franciely ao órgão:

Figura 3. Franciely exercitando



Fonte: Disponibilizada por Janaina C. L. Fernandes

Metodologia

Não logramos êxito durante a pesquisa de materiais específicos destinados ao ensino da música para o sujeito surdo, sendo que, normalmente, os professores adaptam materiais para essa finalidade. Da mesma forma, não há, pela pesquisa realizada, um método disponível no mercado para o ensino específico de música ao sujeito surdo.

Entre os métodos pedagógicos aplicados podemos citar o grupo musical “Batuqueiros do Silêncio”, que acontece em ambiente não formal de aprendizagem, no qual um ouvinte realiza um trabalho de ensino musical a pessoas surdas (total ou parcial). Este grupo tem por prática a música de percussão, sendo que se criou uma metodologia própria para ensinar a música, realizando adaptações não comuns para que o surdo desenvolva a capacidade de sentir a vibração do som e de conseguir praticar. Esse recurso utiliza alguns sinais manuais desenvolvidos para ensinar as notas musicais, seus valores de contagem são associados a uma régua com luzes sequenciais para que o surdo aprenda a contagem dos tempos existentes dentro de uma partitura musical.

Mas, foi nos casos citados anteriormente que aprofundamos nossa pesquisa. A música não faz parte da cultura surda, contudo, chegamos à experiência própria de que ela pode ser uma realidade na vida do ator surdo. Um dos casos citados, o da Manuela, cujo êxito na aprendizagem utiliza o único material que encontramos, pode-se, assim, afirmar o único método elaborado para o ensino da música aplicada para o surdo. O método é uma combinação do sistema Kodály, ou seja, um método pedagógico de ensino unido com a Libras, que permite ao surdo ler o manual em sua própria língua. Dentro do conteúdo a metodologia aplicada, permite que o surdo aprenda a conhecer o som pela vibração por meio de ferramentas de percussão como chocalhos, sinos, pandeiros etc. Em sequência, é ensinado ao surdo comparar as ferramentas com o som do coração, que se dá pela pulsação sentida pela vibração. Neste ponto, ensina-se pelo método que notas musicais, para formar uma melodia, devem obedecer a uma contagem de tempo estabelecida pela partitura. Assim sendo, o surdo, conhecedor do valor tempo, aprende a fazer a contagem ao introduzir o solfejo, que é o método de contagem das notas musicais que permitirá chegar ao instrumento e sentir a vibração de cada nota musical pelo tato. A partir de então, começa a dedilhar as notas diretamente no instrumento, reconhecendo cada nota pela sua vibração e desenvolvendo a melodia de forma tocada.

O segundo caso, ilustrado com a surda Franciely, foi o método comum, aplicado em pessoas ouvintes. Para Franciely foi desenvolvida uma metodologia a partir de associações para compreensão dos princípios de sensibilidade, solfejo e conhecimento da contagem do tempo de cada nota, similar ao aplicado no método anteriormente explanado. Em outras palavras, usou-se o recurso da sensibilidade via tato com cada nota musical e a aplicabilidade à contagem relacionada aos batimentos cardíacos, permitindo assimilar a contagem de cada tempo musical.

Resultados e Discussão

Considerando as entrevistas com a professora Silvane, que aplica o método Kodály associado com Libras resultando na edição do método musical, percebemos um trabalho com dedicação de anos. Formada em música e com vários cursos distintos nessa área, Silvane dedica-se ao ensino musical, inclusive para crianças deficientes e outros educadores, divulgando sua metodologia. Hoje, residindo em Guaratinguetá - SP, tem cerca de 20 alunos surdos oriundos da própria cidade e cidades vizinhas, e conseguiu expandir para outros estados como Minas Gerais e Pernambuco.

Com relação à metodologia comum, observamos, também, seus efeitos positivos, pois o resultado foi alcançado. O que se pode avaliar, juntando todas as informações colhidas, é que, provavelmente, não esteja tão longe o aparecimento de métodos de ensino musical para sujeitos surdos. Até que se consolide, as metodologias de ensino serão desenvolvidas pela criatividade dos professores.

Considerações finais

A pesquisa realizada considera fatores vivenciados pelos integrantes do grupo, demonstrando que o surdo pode ser educado no campo da música.

O ensino musical é um assunto que abrange um vasto campo, contudo, diretamente relacionado a atores ouvintes, motivo pelo qual muitas pessoas acreditam não ser possível aos surdos. A pesquisa fomenta o contrário, que o ensino musical é acessível ao surdo com muitas histórias de superação.

Relatamos em nosso artigo um breve comentário de como os surdos sofreram atrocidades num passado distante e que ao longo do tempo foram ganhando seu espaço, estando hoje não na desejável inclusão, mas numa plataforma mais humanitária.

Foram apresentadas passagens de superação como de Hellen Keller e sua aproximação no campo da música, conseguindo até mesmo reconhecer locutores de rádio através do contato tátil.

Dentro da apresentação, comentou-se que o surdo pode ter aprendido musical, pois este consegue sentir a música pela vibração do som gerado pelos instrumentos e até mesmo pela voz.

Expomos que os educadores procuram desenvolver métodos que auxiliem o surdo a aprender a música, devido à falta de material disponível, entre estes comentamos sobre um caso de superação utilizando o método Kodály e outro pelo método convencional que também obteve sucesso.

Referências

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. *In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis. Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAMPOS, Silvane Z.A. **Iniciação musical para surdos**. Guaratinguetá: Ed. Independente, 2013.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. 2009, 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GLENNIE, Evelyn. The hearing essay. 2008. *In: FINCK, Regina. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009, 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.evelyn.co.uk/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003.

KELLER, Helen. *Minha vida de mulher*. 1929. Tradução de Espínola Veiga. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1940. *In*: HAGUIARA-CERVellini, N. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003.

KOELLREUTTER, Hans J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. *In*: LIMA, Sônia A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998, p. 43-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: formação para professores. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997, p. 119-127.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Os surdos, a música e a educação, 2007. *In*: FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009, 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível na internet em: <<http://www.eusurdo.ufba.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SINASON, Valerie. **Compreendendo seu filho deficiente**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

EDUCAÇÃO E SURDEZ: o papel do ensino na visão dos professores

Education and surprise: the role of teaching in the teacher's vision

Ivanildo Medeiros¹

Josimara Machado¹

Meiriane Lobo¹

Nilvânia Gomes¹

Elisângela Vasconcelos¹

Resumo: Esta pesquisa acadêmica tem como tema “Educação e surdez: o papel do ensino na visão dos professores”. Sabe-se que a educação é um direito de todos, porém as pessoas com especificidades educacionais enfrentam muitas barreiras para serem incluídas nas escolas. Atualmente, os professores deixam de lado o papel de terapeutas para assumirem a função de educadores, isso acontece pela forte presença da língua de sinais nas escolas. Com tais mudanças, faz-se necessária uma nova visão na Política Educacional no currículo escolar e nas diversas metodologias, utilizadas para esses profissionais. O professor não deve insistir no modelo oral-auditivo, todavia, deve buscar métodos pedagógicos para surdos por meio de matérias mais concretas, permitindo a este aluno uma compreensão mais espaço-visual.

Palavras-chave: Professor. Metodologia. Desafio.

Abstract: This academic research has as its theme “Education and Deafness: The Role of Teaching in the Teachers’ View.” It is known that education is a right for all, but people with educational specificities face many barriers to inclusion in schools. Nowadays teachers leave aside the role of therapists, to assume the role of educators, this is due to the strong presence of sign language in schools. With these changes it is necessary to have a new vision in the Educational Policy in the school curriculum and in the different methodologies used for such professionals. The teacher should not insist on the oral-auditory model, all the way, have to seek pedagogical methods to deaf through more concrete materials, allowing this student, a more space-visual understanding.

Keywords: Teacher. Methodology. Challenge.

Introdução

O direito à educação é garantido a todos independentemente da sua necessidade educacional. Assim, entendemos que o aluno com surdez não pode ficar fora da escola, nem ser considerado incapaz, pelo contrário, deve ser inserido no ambiente educacional para desenvolver suas habilidades adquirindo o conhecimento através de profissionais capacitados da educação.

De acordo com Frias (2010), a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à circulação de todos.

Ainda, segundo o mesmo autor, a presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem dele (FRIAS, 2010). O aluno surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que o espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola: ser um espaço que promove a inclusão escolar.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br

Avanços na educação dos surdos

Embora tenha ocorrido um significativo avanço no que norteia a educação de surdos, fica evidente que os caminhos para tal solução se deparam com divergências, travessias e com muita resistência no que diz respeito a mudanças nas políticas, nas mentalidades e da mesma forma se dá em projetos de ações concretas.

Engana-se quem pensa que inserir um aluno surdo, em uma turma de crianças ouvintes, está garantindo a sua aprendizagem. Visto desta maneira, torna-se compreensivo tamanho desafio encontrado pelo professor, que recebe este público, tendo em vista que, pela falta do conhecimento da Língua de Sinais, da cultura surda, tal profissional acaba por ficar sem nenhuma possibilidade de manter um diálogo eficaz e ter uma interação com este aluno. Nessa perspectiva, encontra-se o desafio educacional do educador com o alunado surdo.

Segundo Lacerda (2000), a inclusão do aluno surdo deve ser feita com muitos cuidados e que visa garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento.

Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo

A educação de surdos percorreu um longo e complexo caminho. No início teve como método o oralismo, com uma visão clínico-reabilitada, pois, nesta época, os surdos eram considerados portadores de uma patologia. O oralismo pendurou por um período considerável. Todavia, a insatisfação dos educadores foi norteadada pela concepção do fraco desenvolvimento acadêmico dos alunos, em noções básicas, como contar, ler, escrever e tampouco conseguir oralizar.

Já a comunicação total tinha como lema a utilização de todas as formas acessíveis de comunicação. O principal recurso da comunicação total era o uso de sinais, porém eles eram em forma do português sinalizado. Surgiram, assim, muitas expectativas no desenvolvimento escolar do aluno surdo. Por um determinado período foi constatado que esse método de ensino oferecia poucos avanços no aprendizado da leitura e da escrita. Depois de diversas críticas à comunicação total, surgia a ideia bilíngue, com o objetivo de utilizar a língua de sinais na sua forma plena, como primeira língua para o surdo, e a língua portuguesa (no caso do Brasil), como segunda língua, na sua modalidade escrita. Com a proposta bilíngue, o alunado surdo passou a ter seu jeito de percepção do mundo respeitado em sala de aula.

Considerações finais

É desafiador para o profissional da educação que não tem conhecimento sobre a surdez conviver e lidar com essa especificidade na escola. A educação vem sofrendo muitas transformações, com isso é necessária uma preparação para formação dos profissionais, e para quem já trabalha na área da educação, precisa se capacitar, pois o ato de ensinar exige respeito ao outro, comprometimento, ética, responsabilidade, reconhecimento, disponibilidade e inúmeras atribuições.

Sabe-se que a educação, saúde, lazer e demais recursos para um bom desenvolvimento em sociedade devem ser garantidos a todos os surdos, assim como para todas as pessoas com ou sem necessidades especiais. Esses direitos precisam ser garantidos, porém, durante muito tempo, estes indivíduos foram vistos como pessoas incapazes e inferiores, se comparados com os ditos “normais”. Desta maneira, os surdos não tinham seus direitos respeitados, viviam excluídos da sociedade.

Há uma diversidade cultural e o professor necessita interagir e aprender a se comunicar como todos de maneira igualitária, para que nenhum aluno se sinta excluído. Os professores devem identificar cada indivíduo e suas aptidões para assim utilizar a maneira mais eficaz de

trabalhar com esse público, além de procurar buscar a metodologia de ensino mais adequada para que todos consigam compreender os conteúdos explanados de forma clara.

Alfabetizar alunos com culturas diferentes é um choque tanto para o professor ouvinte como para os alunos surdos, por não entenderem de imediato o complexo linguístico da língua um do outro.

Não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar de maneira eficaz na escola com o aluno surdo. É também necessário conhecer a cultura surda através da participação e vivência na comunidade surda, aceitação da diferença e paciência para estreitar-se nela.

Ainda hoje, com o avanço da língua de sinais, no Brasil não se tem uma pedagogia surda. Sabendo que o surdo tem sua forma diferenciada de compreender o mundo, por meio de sua experiência visual, faz-se necessário que o professor, busque encaixar este aluno e seu jeito de viver surdo, através da aceitação e de sentimento por este público, desta maneira, tal profissional conseguirá alcançar seu objetivo de ensino-aprendizagem.

É papel do professor compreender e compactuar com valores presentes na língua de sinais. O professor deve utilizar sua criatividade para explorar atividades concretas e lúdicas a fim de levar o aluno à compreensão de que o aprender não é tão somente o teórico, mas o que se aprende na escola se utilizará durante sua vida cotidiana.

É de suma importância o conhecimento da legislação por parte de toda comunidade escolar, para que desta forma se torne possível que o aluno com surdez tenha uma inclusão verdadeira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Fundamental. 2. ed. **Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental.** Proposta Curricular para o 1º Segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIAS, A. M. da F. **Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular.** São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). 3. ed. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.* São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

SAMPAIO, Marisa. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Revista Dossiê**, 2009.

PROFESSOR DE LIBRAS: relatos das motivações e saberes docentes na formação e atuação pedagógica

Teacher of Libras: reports of the teaching motivations and knowledge in the education and pedagogical activity

Graciele Alice Carvalho Adriano¹

Resumo: O artigo apresenta o relato dos professores de Libras sobre as motivações e saberes docentes necessários para o desenvolvimento dos trabalhos educativos na escola com alunos surdos. A educação bilíngue é ofertada no estado de Santa Catarina por professor bilíngue, professor de Libras e intérprete educacional. Por meio da pesquisa, pretende-se investigar o processo histórico da escolha profissional e os saberes necessários para a formação docente dos professores de Libras. A pesquisa pretendeu, ainda, identificar os motivos que levaram o professor intérprete e o professor instrutor a optarem pela profissão; apreender os saberes necessários para o desenvolvimento da profissão de intérprete e instrutor de libras e analisar a atuação docente do professor intérprete e professor instrutor de Libras. Para o procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Como sujeitos da pesquisa, os docentes de Libras de uma escola da rede estadual de Santa Catarina, por meio de memorial descritivo. Os relatos revelaram que a história de vida influenciou na opção pela profissão de professor de Libras, sendo o domínio da Libras de suma importância como primeira língua dos surdos.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Libras.

Abstract: This article presents a Libras teachers' report about the motivations and knowledge required for educational work development in schools, with deaf students. Bilingual education is offered in the state of Santa Catarina by bilingual teachers, professor of LIBRAS and educational interpreter. Through the research, we intend investigate the historical process of professional choice and the necessary knowledge for teachers of Libras training. The research also sought to identify the reasons that led those, teacher and instructor, in choosing this profession; grasp necessary knowledge for Libras interpreter and instructor professional development and analyze the teaching performance of those professionals. For the analysis procedure, we opted for Content Analysis (BARDIN, 2011). As research subjects, the libras teachers, of a state network school in Santa Catarina, through a descriptive memorial. The reports revealed that life history influenced their professional choices in being Libras professors, being of supreme importance the dominion of the Libras as the first language of the deaf.

Keywords: Teacher training. Teacher knowledge. Pounds.

Introdução

O profissional que atua como professor intérprete de Libras, segundo as Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais, emitidas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (AMARAL, 2011), contempla as ações do professor surdo ou ouvinte, com fluência em Libras comprovada por exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área de educação. Atuam no desenvolvimento da comunidade escolar para aquisição e aprendizagem de Libras, necessitando conhecer as pesquisas, aspectos culturais, atividades sociais e educacionais das comunidades surdas.

O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e estabelece, nos artigos 4º, 5º e 6º, sobre a formação do professor e instrutor de Libras. Mais precisamente no artigo 4º, que aponta sobre:

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI –. Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – E-mail: vnssmachado@hotmail.com.

[...] a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, s.p.).

Neste sentido, o documento preconiza o reconhecimento dos surdos enquanto comunidades linguísticas e sociais, garantindo seus direitos na sociedade e educação com qualidade.

No documento preconizado no estado de Santa Catarina, pela Fundação Catarinense de Educação Especial, quanto às orientações para a prática profissional dos intérpretes educacionais de Libras (AMPESSAN; PEREIRA; LUCHI, 2013), o oferecimento da educação bilíngue será feito por profissionais segundo suas especificidades: professor bilíngue (regente ou segundo professor), professor de LIBRAS (preferencialmente surdo) e intérprete educacional (substituindo a nomenclatura que era até então usada: professor-intérprete).

As variações dos cargos de professores que atuarão com Libras apresentam algumas especificidades, como o ensino de Libras e em Libras, são funções destinadas ao professor de Libras e do professor bilíngue. A responsabilidade no desenvolvimento de trabalhos sobre alfabetização e letramento, juntamente com outros conteúdos, serão de responsabilidade do professor bilíngue com formação pedagógica específica. Assim, o professor intérprete atua a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, realizando a tradução da língua oral do português para Libras. Salientamos que no documento (AMPESSAN; PEREIRA; LUCHI, 2013), o professor regente da disciplina deverá se responsabilizar pelo processo de aprendizagem dos conteúdos do estudante surdo, sendo que o professor intérprete fará somente a tradução e mediação dos discursos em Libras.

Neste sentido, buscamos investigar os motivos que levaram os professores de Libras a optarem e investirem na sua profissão e apontar as características essenciais para o seu desenvolvimento no processo de ensinar e aprender dos estudantes surdos, fundamentados nos saberes necessários para o exercício da sua função. Enfim, apresentamos como objetivo investigar o processo histórico da escolha profissional e os saberes necessários para a formação docente dos professores de Libras. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os motivos que levaram o professor intérprete e o professor instrutor a optarem pela profissão; apreender os saberes necessários para o desenvolvimento da profissão de intérprete e instrutor de libras, e analisar a atuação docente do professor intérprete e professor instrutor de libras.

O processo de profissionalização dos professores de Libras nas escolas estaduais de Santa Catarina

A profissão de intérprete surgiu nas atividades voluntárias realizadas junto aos surdos, mais tarde por meio de discussões sociais envoltas aos trabalhos religiosos na década de 1980, houve a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro fator que contribuiu na legalização da profissão foi o reconhecimento da língua de sinais nos diversos países. Desta forma, as instituições, para garantir a acessibilidade da educação para todos, obrigaram-se a contratar os profissionais intérpretes de Língua de Sinais – Libras, no território nacional (QUADROS, 2004).

Em 1988 aconteceu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. O evento contou com o objetivo de propiciar o intercâmbio entre os intérpretes do Brasil, incluindo a avaliação sobre a ética desse profissional. Nos anos de 1993 a 1994, ocorreram vários encontros estaduais no território nacional, e, em 2002, foi homologada a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril,

que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial das comunidades surdas no Brasil. A promulgação da lei incidiu na abertura do mercado de trabalho para o profissional intérprete de Libras, influenciou o processo dos movimentos sociais surdos e o reconhecimento da profissão de intérprete. Subsequente ao ocorrido, outras leis que auxiliaram no processo de desenvolvimento da profissão de intérprete foram homologadas, como a Lei nº 10.098/00 (Lei da acessibilidade); Lei nº 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Resolução MEC/CNE: nº 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); e a Portaria nº 3284/2003, que substituiu a Portaria nº 1679/99 (acessibilidade à Educação Superior) (QUADROS, 2004).

Quadros (2004) propõe que o desempenho da função de professor intérprete de Libras suscita por um profissional para desenvolver os processos cognitivo-linguístico, que apresentará intenções comunicativas específicas que utilizam de línguas diferentes. O intérprete será o responsável por realizar a tradução da interação comunicativa, influenciando a transmissão e interpretação do discurso. Cabe a este profissional realizar as escolas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas em Libras, das informações reproduzidas oralmente.

O professor intérprete não pode ser qualquer pessoa que deseje realizar a tradução, mas o profissional que domine a Língua de Sinais e a língua falada no país, com qualificação comprovada no território. Para realizar a interpretação da língua falada para a Libras, o professor precisa ter a clareza em seguir alguns preceitos inerentes a sua profissão como a confiabilidade e o sigilo profissional das conversas que interpretará para Libras, da imparcialidade e neutralidade, isentando a interpretação de opiniões próprias. Na discricção, quando garante certos limites no envolvimento pessoal durante sua atuação, demonstrados no distanciamento profissional. Principalmente na fidelidade da interpretação quanto ao discurso emitido, que precisa ser interpretado corretamente para Libras, ou de Libras para a língua falada (QUADROS, 2004).

A FENEIS organizou o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes, que aborda sobre questões quanto ao código de ética do profissional intérprete. Segundo o documento, “o intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional” (QUADROS, 2004, p. 31). Com base no documento, observa-se uma intensa atenção à questão relacionada à ética do profissional que atuará como intérprete de Libras, consequentemente, também aferido ao professor intérprete de Libras.

O documento que regulamenta as orientações para o professor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (AMARAL, 2011), e orienta as ações desenvolvidas no ensino regular estadual de Santa Catarina, aponta como funções o professor de LIBRAS e o instrutor de LIBRAS.

Quadros (2006) infere sobre a atuação das políticas públicas voltadas à educação de alunos surdos, priorizando a garantia de acesso e permanência nas escolas regulares de ensino. Com um atendimento que apresente condições de acesso à escola próxima a sua residência, com o ensino em Libras ou acompanhamento de um profissional intérprete de Libras.

O professor intérprete mediará as relações entre os professores e a turma com o aluno surdo, ou seja, realizará a interpretação das explicações do professor regente e especialista na área de conhecimento e das falas dos colegas da turma. Desta forma, o professor intérprete se encontra isento da responsabilidade docente do processo de ensino e aprendizagem referente aos conteúdos em relação ao aluno surdo, ficando a encargo do professor de área as dúvidas conceituais quanto o assunto. Ao professor intérprete, o trabalho docente consiste em interpretar corretamente, utilizando da ética e fidelidade na tradução do português falado para Libras, e da comunicação em Libras do aluno surdo para o português, sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.

Concepções sobre formação docente: profissão professor

Alguns estudiosos refletem sobre o ofício da profissão docente e buscam compreender a função nas tarefas cotidianas realizadas na escola. Inferem sobre a necessidade de repensar sobre a formação docente para além da conclusão de um curso de ensino superior. Apresentam sobre certos “saberes” que são necessários para o exercício da profissão, desenvolvidos na formação inicial e continuada dos professores.

As discussões sobre o tema surgiram no âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, influenciadas pelos movimentos de profissionalização do ensino e as questões relacionadas ao conhecimento dos professores. A intencionalidade visava estabelecer um repertório de conhecimentos para garantir e legitimar a profissão, garantindo uma ampliação quantitativa e qualitativa na área de atuação (TARDIF, 1999).

Os estudos sobre os saberes docentes como uma forma de construir a identidade do profissional que atuaria na educação: o professor, Pimenta (1999, p. 19) corrobora afirmando que a:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

De forma geral, apresenta a figura do professor no cerne de sua formação, inserido no constante processo de auto formação, reelaborando os saberes iniciais no convívio cotidiano de sua profissão. Os saberes construídos e transformados a partir da reflexão das, e nas, práticas educativas.

Tardif (2006) enfatiza que os saberes de um professor se constituem na realidade social por meio de formações, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, mas, também, pelos saberes dele, de forma individual docente. Categorizou sete saberes essenciais à docência: saber disciplinar, curricular, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, cultura geral e da tradição pedagógica. Saberes docentes considerados na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo [...] num certo número de fios condutores” (TARDIF, 2006, p. 16).

São características fundamentais, presentes nos saberes inerentes à profissão de professor, que consideram:

- saber e trabalho - na relação do professor no trabalho na escola e em sala de aula;
- diversidade do saber - a diversidade e o pluralismo do saber docente;
- temporalidade do saber - saber adquirido no decorrer da vivência histórica da carreira profissional;
- experiência de trabalho enquanto fundamento do saber - saberes provenientes de várias fontes e momentos da história pessoal e profissional do professor;
- saberes humanos a respeito de seres humanos - o trabalho interativo que se relaciona com o objeto de trabalho através da interação humana;
- saberes e formação de professores - a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os diversos saberes.

Para Gauthier e Tardif (2011, p. 481) o “papel do docente como o de um profissional da intervenção pedagógica, [...] munido de certos saberes e enfrentando uma situação complexa, sabe que não pode aplicar automaticamente esses saberes”. Assim, o professor recorre aos sa-

beres que construiu para buscar soluções e respostas aos questionamentos do cotidiano escolar, incluindo três elementos: a situação educativa, os saberes do docente e o julgamento (GAUTHIER; TARDIF, 2011).

As situações que ocorrem em sala de aula suscitam da ação docente posicionamentos que condizem na relação que o profissional estabelece entre as situações educativas do cotidiano, aos saberes que construiu e os que causarão interferência nos julgamentos emitidos aos estudantes e/ou à comunidade escolar. Nóvoa (2009) define aspectos para o “bom professor” construídos dentro da profissão, na combinação entre os elementos científicos, pedagógicos e técnicos, com o auxílio dos professores mais experientes e reconhecidos.

O autor (NÓVOA, 2009) considera aspectos referentes:

- ao conhecimento - conhecer bem o que se ensina;
- à cultura profissional - compreender os sentidos da instituição escolar;
- ao tacto pedagógico - capacidade de relacionamento e comunicação com o outro;
- ao trabalho em equipe - a profissão na dimensão coletiva e colaborativa, no trabalho em equipe, na intervenção conjunta nos projetos educativos na escola;
- ao compromisso social - nos princípios, valores na inclusão, diversidade cultural que muitas vezes limitam o estudante à condição de nascimento, família ou sociedade.

A formação docente como algo que não se encerra ao término do ensino superior, mas que prossegue no exercício da função, em meio às experiências vivenciadas no ambiente escolar. Desta forma, o professor intérprete de Libras desenvolverá uma função baseado nas premissas que sistematizou ao longo de sua formação inicial, prosseguindo nas práticas educativas que desenvolverá no cotidiano.

Metodologia

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina e oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio em três turnos de funcionamento. No espaço escolar há o atendimento educacional especializado, organizado com a contratação de segundas professoras e atendimento do SAEDE aos alunos com deficiências múltiplas, físicas e intelectuais, e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Ainda conta com a contratação de professor intérprete de Libras e professor instrutor de Libras para o acompanhamento de alunos surdos.

Como ensejo da pesquisa pretendemos investigar o processo histórico da escolha profissional e os saberes necessários para a formação docente dos professores de libras. Os dados foram coletados por intermédio de memorial descritivo com uma proposição que solicitava a escrita dos professores referente aos motivos que os levaram a assumir a função de professor intérprete e professor instrutor. Assim, no relato do texto, deveriam evidenciar os fatos de sua história profissional sobre os motivos que os levaram a escolha dessa profissão. Os professores contaram com o tempo de uma semana para produzirem, no formato de texto, o desenvolvimento dos fatos que organizaram suas histórias profissionais.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 15) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O questionário entregue aos docentes permitiu a escrita espontânea a partir de questões-comando, cujas respostas foram trianguladas e resultaram nas análises. O pensamento dos participantes apresentou definições, posicionamentos e compreensões em relação à educação inclusiva, à profissão de professor e ao ensino de Libras.

No momento da entrega do memorial, o professor instrutor surdo solicitou participar da pesquisa em Libras, podendo descrever o solicitado no memorial na sua língua de comunicação. Desta forma, a contribuição do professor instrutor de Libras foi filmada e traduzida pela professora intérprete e, em outro momento, transcrito para análise das informações.

Resultado e Discussão

O memorial descritivo foi entregue para a professora intérprete de Libras e contou com o prazo de uma semana para responder. Contudo, no momento da entrega ao professor instrutor, solicitou que respondesse em Libras, por ser sua primeira língua. Assim, com a presença da professora intérprete que realizou as traduções, o relato contou com o registro da gravação com a câmera do notebook.

Os registros da professora intérprete sobre sua opção de seguir a profissão de professora de Libras indicam o contato com a língua desde sua infância. Na escola que frequentava havia uma colega surda e, para conseguir se comunicar, necessitou aprender Libras. Logo, afirma que gostou de aprender os sinais da língua e que na igreja que frequentava havia reuniões em Libras para o estudo da bíblia, as quais começou a participar e a aprimorar seus conhecimentos na língua. Com 18 anos iniciou os estudos em Libras, depois iniciou o curso de Pedagogia por não haver na sua cidade um curso de graduação em Libras. No ano de 2012, iniciou como professora intérprete de Libras na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

O professor instrutor também apresentou em seu relato considerações sobre sua infância, relatou que nasceu ouvinte e, aos dois anos, perdeu a audição com uma febre alta. Na fase escolar frequentou a APAE, onde teve o acompanhamento de um professor que sabia um pouco de Libras e o ensinou. Mais tarde, foi matriculado numa turma especial de surdos pertencente ao AEE - Surdo – Atendimento Educacional Especializado para Surdos, onde conviveu com outras crianças surdas, com aulas ministradas pela professora em Libras, durante um ano. Necessitou trocar de escola e até o quinto ano não teve o acompanhamento de professor intérprete, resultando em várias reprovações e no abandono da escola. Relata que não havia comunicação com os professores e, conseqüentemente, não aprendia os conteúdos.

Anos mais tarde frequentou o CEJA por oito anos, com o apoio de uma professora intérprete que o ajudou a aprimorar seus conhecimentos, incluindo a linguagem de sinais. Entrou em contato com outras pessoas surdas, e uma delas em especial considerada como amiga, indicou que se inscrevesse no curso de pedagogia para depois atuar como professor instrutor de Libras. Durante o curso recebeu ajuda de colegas intérpretes para compreender os assuntos, e afirma que necessitou adaptar a pedagogia para sua área. O professor, em sua fala, distingue a pedagogia da pedagogia profissional, situando a pedagogia como os conceitos da área voltados para a teoria, e a pedagogia profissional para a atuação do profissional nas escolas. No relato, aborda a pedagogia como a ação educativa que desenvolve com os alunos surdos, precisando adaptar os sinais aos conteúdos escolares. Portanto, após concluir o curso de pedagogia conseguiu vaga para trabalhar como professor instrutor de Libras na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Os depoimentos revelam aspectos que remetem aos dizeres de Nóvoa (2009, p. 38), quando afirma que “ o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. [...] Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos”. A história de vida de ambos os professores revela indícios de que optaram pela profissão de professor de Libras envolvidos por situações que vivenciaram em suas vidas pessoais. O professor instrutor de Libras influenciado por sua colega a concluir o curso de pedagogia e ser professor de Libras, e a professora intérprete que assumiu para si conhecer a língua após o convívio com sua colega na escola.

As escolhas revelam posições de autorreflexão e autoanálise, em que decidiram por um caminho profissional influenciados por vivências pessoais, principalmente no convívio precoce com a Libras. O professor surdo e sua necessidade de aprender a Libras para conseguir se comunicar, e a professora ouvinte precisando de alternativa para dialogar com sua colega surda. Nóvoa (2009) corrobora no sentido de apresentar as vivências pessoais como as práticas profissionais, relacionando com a identidade enquanto professor, a partir de referências pessoais.

Tardif (2002, p. 15) afirma que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Sobretudo, no sentido das palavras de relação e interação voltadas para as situações que se desenrolam entre o eu e os outros, que retornam ao eu enquanto interpretações. Os saberes dos professores relacionados nos acordos entre o que são e o que fazem, situações que se conectam no exercício da profissão docente.

Saberes docentes que são adquiridos no contexto vivenciado no decorrer de suas histórias, interligando a vida pessoal à profissional. “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à sua formação inicial na aquisição do saber-ensinar” (TARDIF, 2002, p. 20). Assim sendo, as diversas fontes de informações, a história de vida e o contexto profissional, estruturam uma diversidade de saberes que influenciam nas ações desenvolvidas no trabalho docente.

Para Tardif (2002) há um saber plural constituído por saberes referentes à formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Nos relatos, os professores atribuem uma consideração significativa aos saberes experienciais, são “saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Deixam evidente a importância para o bom desenvolvimento da profissão o conhecimento da Libras e do convívio com os surdos, em saber realizar os sinais para conseguirem se comunicar em Libras.

Outro aspecto relevante nos relatos considera a importância de cursar a licenciatura em Pedagogia, para conseguir a formação adequada ao trabalho docente. Tardif (2002) aponta como um dos saberes docentes, a formação profissional. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36). Mais precisamente, como saberes fundamentadas em concepções que advém das reflexões sobre a prática educativa no processo de formação, que passam a ser incorporadas ao profissional dos professores.

Quanto aos saberes disciplinares, dizem respeito aos saberes das diversas áreas do conhecimento organizados no formato de disciplinas nos cursos universitários (TARDIF, 2002). O professor instrutor pontuou entendimentos que dividem a pedagogia em duas situações distintas: a pedagogia das teorias e a pedagogia profissional, de sala de aula. Para a pedagogia das teorias atribui o sentido da formação teórica, dos conceitos formativos que foram estudados no período da graduação, que precisou do auxílio de outros intérpretes para compreender os textos impressos, relacionados aos saberes curriculares. Quanto à pedagogia profissional, salienta o desenvolvimento do seu trabalho enquanto professor e afirma a necessidade de ajudar os outros surdos a conhecerem a Libras como forma de comunicação.

Os saberes curriculares compõem discursos, objetivos, conteúdos e métodos como as instituições escolares organizam o conhecimento científico (TARDIF, 2002). Ambos os professores, intérprete e instrutor, deixaram de forma implícita a emergência do amplo conhecimento de Libras para o exercício da função de professor. No relato do memorial descritivo não mencionaram a elaboração de planos de aula ou a necessidade dos planejamentos. Contudo,

evidenciaram saberes referentes ao domínio da Libras que podem ser justificados em relação ao que o Decreto n.º 5.626/2005, que estabelece a formação do professor e instrutor de Libras, capítulo III.

Art. 8º O exame de proficiência em LIBRAS, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em LIBRAS deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciada para essa finalidade.

§ 2º O exame de proficiência em LIBRAS habilitará o instrutor ou o professor para a função docente (BRASIL, 2005, s. p.).

De certa forma, expressaram a importância do domínio da Libras, que constitui a primeira língua dos surdos. Nóvoa (2009) afirma que o processo de formação docente necessita desencadear o desenvolvimento do hábito da reflexão sobre o exercício da prática educativa quando o aprendizado profissional, se não termina com os conteúdos científicos da área de estudo, se amálgama com a vida pessoal. Os relatos dos dois professores revelam vários aspectos que sustentam a escolha e a forma de conduzir sua profissão. Ambos tiveram convívio desde crianças com a Libras, sentiram necessidade em aprender, vivenciaram e entenderam o complexo mundo dos surdos.

Considerações finais

A pesquisa buscou investigar o processo histórico da escolha profissional e os saberes necessários para a formação docente dos professores de Libras. Para tanto, contou com o memorial descritivo, instrumento que serviu para coletar o relato dos professores de Libras sobre as motivações e saberes docentes necessários para o desenvolvimento dos trabalhos educativos na escola com alunos surdos.

Em relação ao relato dos professores no memorial descritivo, revelou a influência da história de vida de ambos na opção pela profissão de professor de Libras: o professor instrutor de Libras influenciado por sua colega a concluir o curso de pedagogia e se tornar professor de Libras, e a professora intérprete com interesse em conhecer a língua, decorrente do convívio com uma colega surda na escola.

De modo geral, percebemos que as vivências pessoais se amalgamam com as práticas profissionais, o que coincide na interação da identidade de professor com o ser pessoa. Ambos foram influenciados pelo convívio pessoal para, mais tarde, ingressarem na profissão. Contudo, desenvolveram saberes docentes necessários para o exercício de sua função. A apreensão desses saberes ocorreu associada à vivência com a Libras, o que destacou em seus relatos a importância do domínio da Libras enquanto primeira língua para os surdos.

Referências

AMARAL, P. **Orientações para o professor de língua brasileira de sinais - LIBRAS**. São José: FCEE, 2011.

AMPESSAN, J. P.; PEREIRA, J. S.; LUCHI, G. M. (Org.). **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 5. 626, de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: ago. 2017.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

INCLUSÃO EDUCACIONAL DO SURDO: qual o papel do professor para promover a integração?

Educational inclusion of the deaf: what is the teacher's role to promote the integration?

Agatha Sthefanini Silva Ferreira¹

Daniela Leite¹

Vanessa Aparecida Beleti de Lima¹

Resumo: Este trabalho denominado *paper* tem como tema: “Inclusão educacional do surdo: qual o papel do professor para promover a integração?”. O objetivo central é discutir acerca da necessidade de o docente, enquanto ser mediador do conhecimento, aprender a língua de sinais para que possa interagir de modo claro e coerente com o aluno surdo. A metodologia utilizada para a realização deste *paper* se deu por meio da pesquisa qualitativa bibliográfica. Constatou-se que, para o discente com surdez, será melhor estudar em uma escola onde os assuntos trabalhados sejam na sua língua de domínio, ou até mesmo poder conversar abertamente e tirar as dúvidas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão. Educacional. Surdo.

Abstract: This paper, entitled paper “Educational Inclusion of the Deaf: What is the role of the teacher in promoting this integration?”. The central objective is to discuss the teacher's need as a mediator of knowledge to learn sign language, so that it can interact in a clear and coherent way with the deaf student. The methodology used to carry out this paper was based on qualitative bibliographical research, where it was found that for students with deafness, it would be an effective way to study in a school where the subjects worked are in their language of dominion, or even to be able to talk openly and to remove doubts about the contents worked in the classroom.

Keywords: Inclusion. Educational. Deaf.

Introdução

Ao analisar o contexto histórico da pessoa com surdez, é possível identificar que, por muitos anos, estendeu-se a ideia de que eram indivíduos incapazes e que, em muitas situações, não eram considerados cidadãos. Muitos diziam que a surdez, na verdade, era um castigo divino, e há relatos históricos que mostram que os surdos eram marginalizados e, até mesmo, executados. No que diz respeito à família, podemos afirmar que havia uma grande exclusão, e que muitos familiares sentiam vergonha desses sujeitos.

O processo educacional não foi fácil devido ao preconceito e à discriminação e pela falta de conhecimento e profissionais para trabalharem com essa adversidade. Muitos estudiosos se esforçaram ao máximo para poderem compreender e inserir essas pessoas na sociedade e nas escolas. Tal tarefa requeria um conhecimento prévio da língua de sinais e todo um respeito por parte da sociedade.

Segundo a ideologia de D'Antino (1997), todo indivíduo, independentemente das suas limitações física e mental, são sujeitos igualmente importantes e essenciais na sociedade, para diversidade e/ou diferença. Enriquecem e acrescentam valores aos meios educacionais e isso acaba rompendo as barreiras e possibilitando novas vivências e interação.

Este trabalho está fundamentado nos seguintes teóricos: D'Antino (1997), Fernandes (2006), Freire (1999), Frias (2010), Honora (2009), Machado (2009), Quadros (2006) e Sasaki (2006).

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniassevi.com.br

Objetivos

Para o desenvolvimento do tema, optamos por trabalhar o processo de alfabetização do aluno surdo, os desafios voltados à inclusão no sistema educacional e o processo de alfabetização desse aluno através da língua brasileira de sinais.

O processo de alfabetização do aluno surdo

A educação escolar na vida do ser humano é importante não só pelo fato de poder ser alfabetizado, mas porque a escola é um lugar privilegiado para que todas as pessoas possam desenvolver seu pensamento reflexivo, permitindo que pessoas de variadas culturas e pensamentos se misturem, troquem experiências, passem pela necessidade da resolução de problemas reais do cotidiano. Assim, todos aprendem algo que seja do interesse e realidade do aluno, seja ele ouvinte, surdo ou com qualquer dificuldade de aprendizagem.

Para Freire (1999, p. 40), “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, demonstra a negação do homem abstrato, isolado, solto, deslizado do mundo”.

O aluno surdo possui uma identidade de vivências próprias, porém o ensino regular é falho e acaba não priorizando as práticas educativas inclusivas, não atendendo aos anseios e às necessidades desse público, deixando uma grande lacuna no ensino que, muitas vezes, contribui para o abandono escolar, o que não pode acontecer. Por isso, o professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, enquanto ser mediador do conhecimento, ele deve estar preparado para acolher esse público.

Tornar o aluno com surdez alfabetizado é mais do que necessário, porém não é uma tarefa fácil como muitos imaginam. A falta de conhecimento e o desinteresse por parte dos docentes são fatores que desmotivam esse público a frequentar a escola.

A cada dia, a sociedade o pressiona a desistir, por acreditar que é um ser incapaz de aprender a ler e a escrever. A alfabetização é uma etapa fundamental para que a criança surda possa adquirir maior autonomia. Assim, descobrir as mais variadas formas de conhecimentos pode ser uma boa ação para favorecer-la a explorar aquilo que tem vontade.

De acordo com Honora (2009, p. 43):

[...] o aluno com deficiência auditiva utilizará pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Entretanto, o professor deve dispor de muito mais recursos didático-pedagógicos quando se trata de uma turma com surdos e ouvintes, principalmente os visuais. No entanto, esse tipo de material não é disponibilizado pelas instituições responsáveis pela organização, administração e regulamentação das unidades de educação básica públicas no país.

Nosso sistema educacional, principalmente o setor público, dificulta e muito o trabalho do professor. Em muitas situações há contratação de profissionais sem formação superior no Ensino Fundamental, e isso acaba distanciando a realidade educacional do indivíduo com surdez, dentre outros problemas.

Os desafios voltados à inclusão do aluno surdo

Atualmente, o que mais se ouve falar é sobre uma educação para todos, porém não é nada fácil abordar o processo da educação e os desafios voltados à inclusão, em especial, a inclusão do surdo.

O princípio básico que norteia as políticas em educação é o princípio da “Educação para Todos” e deve haver o compromisso do país de construir as condições para contemplar a diversidade.

De acordo a resolução, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é a escola que deve se adaptar às necessidades do aluno, estando acessível ao aluno, nas creches, pré-escolas ou centros de educação infantil, tornando-se um espaço inclusivo.

Em busca desses propósitos, além da formação e de apoio, o professor precisa estar preparado para acolher esse novo aluno, proporcionando uma aprendizagem igualitária e significativa para todos. Torna-se indispensável colocar o professor em foco e ouvi-lo, suas expectativas, suas ansiedades, como será seu trabalho, pois tudo isso ajudará na construção do próprio conhecimento dos alunos.

Uma das grandes dificuldades encontradas na inclusão do aluno surdo é o uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois ainda não possuímos profissionais habilitados em quantidade satisfatória.

A Libras é a língua oficial do surdo, é um meio de comunicação. Com o aumento da demanda de alunos com deficiência auditiva nas salas de aula, o professor precisa buscar, dentro do trabalho de inclusão, mais conhecimento sobre o seu aluno para desenvolver procedimentos que atendam às diferentes necessidades.

É dever e papel da escola habituar-se às necessidades educacionais para que, assim, possa ser promovida a inclusão de todos. Para Baraúna (2007, p. 62):

O desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base informações visuais. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento. Assim, não se defende que crianças surdas possuem naturalmente um déficit cognitivo em relação às ouvintes; o déficit é provocado pela ausência de linguagem e de informação, não sendo, portanto, naturais, mas circunstanciais.

O professor deve usar a tecnologia para promover o desenvolvimento pedagógico da criança surda, pois esse recurso é um dos meios importantes para a aprendizagem, além, claro, de contribuir para a adaptação do aluno. Assim, a tecnologia usada em sala de aula desperta na criança surda curiosidades e vontade de realizar pesquisas, proporcionando autonomia e tornando pessoas independentes.

Muitos professores não sabem como acolher o aluno surdo e uma das possíveis causas dessa dificuldade é a falta de informação e formação.

O professor, enquanto ser mediador do conhecimento, necessita aprender a língua de sinais para que, assim, possa interagir de modo claro e coerente com o aluno surdo.

Lembrando que, para o discente com surdez, será efetivamente melhor estudar em uma escola onde os assuntos trabalhados sejam na sua língua de domínio, ou até mesmo poder conversar abertamente e tirar as dúvidas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O processo de alfabetização do aluno surdo através da língua brasileira de sinais

A compreensão de que se tem a respeito do processo de alfabetização do surdo deve partir primeiramente do pressuposto básico de que sua língua nativa/materna é a língua brasileira de sinais - LIBRAS. Assim, é preciso dar seguimento ao processo inclusivo no que diz respeito à alfabetização na língua portuguesa na modalidade escrita.

Busca-se, assim, sanar a grande lacuna existente no processo, que desfavorece o ensino e a aprendizagem do sujeito surdo. A lacuna segue como base a pedagogia ouvinte no momento da aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

O processo de alfabetização deve seguir rumos que visem sanar essas falhas existentes no decorrer da vida escolar do surdo. Neste processo, surge a nova proposta de inclusão, conforme Sasaki (2006, p. 17):

[...] o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, com a mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias, capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno.

Assim, o docente deve buscar favorecer o aprendizado da língua portuguesa como (L2), contribuindo para a formação desse(s) aluno(s), reduzindo as barreiras linguísticas no decorrer da construção desses saberes.

A visão distorcida que se tem, de que o aluno surdo deve aprender a língua portuguesa na modalidade escrita do mesmo modo que o aluno ouvinte por meio dos mesmos recursos e práticas, se deve à trajetória no decorrer da formação do professor, impactando diretamente nas práticas pedagógicas e no real papel do docente no processo. Frente a isso, Fernandes (2006, p. 140) menciona que “há necessidade de um trabalho contextualizado, no qual sejam focados conteúdos relacionados à prática da produção escrita, ou seja, o conhecimento gramatical e seu efeito retórico deverão ser decorrentes do uso em atividades significativas de escrita”.

A construção da leitura e da escrita desse aluno deve trabalhar basicamente dois pontos cruciais: o fato de que a língua materna é a LIBRAS (L1) e a segunda língua será a língua portuguesa na modalidade escrita (L2).

Para Quadros (2006, p. 35), a língua de sinais “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos”. O autor, ao definir a Língua de Sinais, destaca que determinada forma de linguagem é rica, completa, coexiste com as línguas orais, mas é independente e possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. É lógica e serve para atingir todos os objetivos de forma rápida e eficiente na exposição de necessidades, sentimentos, desejos, servindo plenamente para alimentar os processos mentais.

De acordo com Frias (2010), a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno. Devem haver também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e um espaço físico adequado para a circulação de todos.

Então, todos esses aspectos somados e aplicados contribuirão para uma real inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, colaborando no seu processo de alfabetização. Esse processo, obrigatoriamente, deve acontecer, mesmo que existam desafios.

Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo foi realizada a revisão de literatura em que se tem a pesquisa bibliográfica. Assim, Vergara (2000) entende que a pesquisa bibliográfica deve ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não são recomendados trabalhos oriundos da internet. Desta forma, para o melhor desenvolvimento do tema, é apresentada a pesquisa descritiva. Esta expõe as caracte-

rísticas de determinada população ou fenômeno e estabelece correlações entre variáveis e sua natureza. A autora coloca também que a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos, embora sirva de base para tal explicação.

Resultados e discussão

Diante dos aspectos trabalhados sobre a inclusão do aluno surdo, cita-se que, por muito tempo, estendeu-se a ideia de que o surdo não tinha capacidade de ler e escrever e que, por tais motivos, ficaria fora do processo educacional. Hoje, embora os surdos tenham alcançado seus direitos, podemos dizer que ainda há um déficit no que diz respeito à educação, ao preconceito e à discriminação. Ainda são fatores fortes e faltam profissionais especializados para trabalharem com essa diversidade.

A educação escolar é direito de todo ser humano. Todo indivíduo com deficiência, seja física, intelectual, motora ou outras, não deve ficar excluído, pelo contrário, deve fazer parte da escola. A escola, por sua vez, deve modificar seu funcionamento para acolher essas pessoas.

Assim, para que seja possível alcançar um patamar relevante no processo inclusivo de alfabetização do sujeito surdo, os instrumentos e os materiais de apoio devem ter como base a pedagogia visual, por meio das imagens, maquetes, gráficos, mapas ou vídeos, facilitando no entendimento dos conceitos trabalhados em sala.

Os passos de inclusão do aluno surdo nas salas de aula regulares, segundo estudos de Machado (2009), se caracterizam na estimulação do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. É preciso desenvolver cursos de Libras na escola, promover aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita e o conhecimento, em Libras, de conceitos escolares. Ainda, encaminhar para a fonoaudiologia os alunos que optarem pela oralização como meio de comunicação, disponibilizar materiais adequados com estímulos visuais e manter uma parceria com a rede de saúde para constante avaliação auditiva.

Considerações finais

A proposta de trabalhar o tema nos fez perceber a necessidade de uma maior valorização da educação dos surdos e um olhar mais crítico sobre as dificuldades e a capacitação dos professores, lembrando que inclusão é o resultado de uma árdua caminhada que está sendo construída a cada dia. Embora nosso sistema seja falho e lento, está dando passos muito importantes no que diz respeito à acessibilidade do aluno surdo.

O professor, enquanto ser mediador do conhecimento, necessita aprender a Língua de Sinais para que, assim, possa interagir de modo claro e coerente com o aluno surdo. Lembrando que, para o discente com surdez, será melhor estudar em uma escola onde os assuntos trabalhados sejam na sua língua de domínio, ou até mesmo conversar abertamente e tirar as dúvidas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

É importante que os professores tenham capacidade de analisar toda forma de conhecimento dos alunos e suas diferentes necessidades de aprendizagem. Devem, ainda, receber esses indivíduos com aptidão.

A metodologia aplicada deve procurar aproximar o aluno surdo da classe de um modo geral, buscando, assim, o reconhecimento e a aceitação da cultura surda, ocorrendo uma participação e resultados mais significativos na visão do professor.

Foi observado que as escolas não podem negar uma matrícula a um aluno surdo, porém muitos professores não possuem formação adequada para atender a tais especificidades, fa-

zendo com que esse público não tenha os mesmos níveis de aprendizagem das outras crianças, favorecendo, assim, o aumento da segregação escolar.

Vale lembrar que não é apenas tarefa do professor incluir esses alunos. A escola, a comunidade e o Estado devem andar sempre juntos.

A prática pedagógica inclusiva se constitui através da união do saber adquirido pelo docente durante sua trajetória e por meio de sua disposição em buscar meios para favorecer a diversidade dos discentes e características individuais.

O governo deve criar medidas públicas que favoreçam a formação do professor. Vemos que, muitas vezes, o aluno surdo é tratado como incapaz de aprender, o que não passa de um equívoco. Todos podem e necessitam aprender e jamais devem ter seus direitos esquecidos.

Os professores não podem, sobre hipótese alguma, tratar esses alunos como seres incapazes, ou coitadinhos, pois possuem muitas capacidades de aprender, como os demais alunos.

Referências

BARAÚNA, C. C. **Adolescentes em conflito com a lei: vítimas e infratores**, um olhar a partir dos adolescentes atendidos no polo descentralizado de liberdade assistida da zona sul de Manaus. Manaus: UFAM. Monografia, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Amazonas, 2007.

D'ANTINO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

FERNANDES, E. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. de; MASSI, G. **Letramento, referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIAS, A. M. da F. **Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do ensino regular**. São Paulo: Cortez, 2010.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização - ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, E. M. **Formação e trabalho de profissionais da educação**. Curitiba: UTP, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Língua Brasileira de Sinais II**. Porto Alegre: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, M. A. de F. *et al.* Educação inclusiva: um novo olhar sobre o papel da educação no Século XXI. **Revista Espacios**, v. 38, n. 30, p. 19, 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS PARA CRIAR MATERIAIS PARA ALUNOS SURDOS

Technological innovations to create materials for deaf students

Alison Rodrigo Silva Gomes¹

Samara Rebeca Barbosa Lages Gomes¹

Weriton Ribamar Santos Costa¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo pesquisar e verificar como a inovação tecnológica está ajudando as pessoas com deficiência auditiva a participar integralmente do mundo. Pois sabemos que o surdo mesmo tendo seus direitos por lei, isso nem sempre é garantia de acesso a qualquer tipo de serviço que qualquer cidadão necessita. Com o surgimento de várias plataformas de tecnologias, o surdo está podendo se comunicar e os ouvintes estão podendo aprender de uma forma bem diferente e inovadora.

Palavras-chave: Inovação tecnológica. Deficiência auditiva. Tecnologias.

Abstract: The present work aims to investigate and verify how technological innovation is helping people with hearing impairment to participate fully in the world. For we know that the deaf even having their rights by law, this is not always guaranteed access to any kind of services that any citizen needs. With the emergence of several technology platforms, the deaf are able to communicate and listeners are able to learn in a very different and innovative way.

Keywords: Technological innovation. Hearing impairment. Technologies.

Introdução

Diante do mundo moderno as tecnologias são utilizadas em todos os segmentos. Logo, na área educacional é associada a inclusão escolar. A apresentação inicial do trabalho é possibilitar uma visão global do assunto a ser tratado (contextualização), com definição clara do tema “Inovações Tecnológicas para criar materiais para alunos surdos” e dos limites do estudo do problema e dos objetivos a serem estudados. É uma etapa importante em que se deve esclarecer ao leitor sobre o que trata o texto. Consiste em definir o que será estudado e em que situação este conhecimento será aplicado. Trata-se do problema que você precisa resolver com esta pesquisa de trabalho.

Neste trabalho vamos dialogar sobre a inovação da tecnologia que vem ajudando todos nós, inclusive as pessoas com deficiência auditiva. Logo, percebe-se a necessidade da utilização das tecnologias no processo de inclusão do aluno surdo.

Fundamentação Teórica

Comportamento e tecnologia surda conforme apontado por Skliar (1998), as crianças surdas desconhecem os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em língua de sinais em geral e à tecnologia. Dessa forma, segundo o mesmo autor, deve-se proporcionar às crianças surdas o

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89080-057 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

contato com processos e produtos elaborados por grupos de surdos, como teatro, brinquedo, poesia visual, literatura em língua de sinais e tecnologia.

Elas têm o direito à entrada na Comunidade Surda e ao acesso a seus processos culturais, sem condicionamento. As políticas linguísticas, do conhecimento, das identidades são, por sua vez, uma parte indissolúvel dessas potencialidades ou direitos. Cabe à família e à escola contribuir para que esses direitos sejam respeitados.

Quadros (2004) acrescenta que o processo de alfabetização de surdos tem duas chaves preciosas: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais (não sistemas de comunicação artificiais, português sinalizado ou qualquer outra coisa que não seja a Língua de Sinais Brasileira – LSB).

Metodologia

A observação por ocasião da visita na unidade escolar (Luis Viana) foi escolhida por ter alunos surdos e professores com formação em Educação Especial e conhecimentos específicos na área de surdos-mudos. Em virtude de a produção de frases ser em LIBRAS, requer uma atenção especial nas expressões faciais e corporais, o que visa indicar a natureza e a intencionalidade da comunicação. Torna-se relevante na contribuição para ampliar as possibilidades de avaliação e de intervenção, que é adequada ao ritmo e individualidade de cada aluno. Foram entrevistados os professores da turma do 5º ano do Ensino Fundamental regular, eles são titulares formados academicamente e com especialização na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e os professores auxiliares sem formação acadêmica, cursando faculdade de Pedagogia. Os alunos da pesquisa são 10 alunos surdos, que são o foco da pesquisa. O portador de deficiência auditiva acompanha gradativamente as experiências tecnológicas e os recursos que possibilitam o desenvolvimento de seu potencial cognitivo. Segundo Silva (2010, p. 137), “[...] é preciso estar a par da novidade digital que permite autonomia por colaboração na manipulação das informações que ganham sentido por meio das ações de cada indivíduo, que deixa de ser mero receptor para tornar-se também emissor de informações”.

Considerando as expectativas do aluno com surdez, uma conquista que se vislumbra no espaço escolar é a melhoria na qualidade de vida. Isso acontece porque quando o aluno surdo tem uma educação especializada e orientada com programas que enriquecem e facilitam seu aprendizado, é apresentado com acesso às novas tecnologias adaptadas para facilitarem o ensino da linguagem e dos códigos específicos para a comunicação e sinalização, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com o professor como figura mediadora desse processo. De acordo com Valente (1991, p. 63):

Além do uso pedagógico do computador na educação especial, o computador tem sido usado como recurso para administrar os diferentes objetivos e necessidades educacionais de alunos portadores de deficiência, como meio de avaliar a capacidade intelectual destes alunos, e como meio de comunicação, tornando possível, indivíduos portadores de diferentes tipos de deficiência, como física ou auditiva, usarem o computador para se comunicar com o mundo.

As ideias de Vygotsky (1997) acerca das possibilidades de desenvolvimento psíquico [das pessoas com deficiência], e não só da assimilação de conhecimentos e hábitos no processo de ensino, desempenhou um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial. Além disso, a discussão apresentada por ele, acerca da deficiência como um constructo social, é de essencial importância para esse autor:

No homem não existe uma comunicação pura, a-social e direta com o mundo. Por isso a carência da vista ou do ouvido implica, frente a tudo, a perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos vínculos sociais e deslocamento de todos os sistemas de conduta. É preciso propor e compreender o problema da defectividade infantil, na psicologia e na pedagogia, como um problema social, porque seu momento social, anteriormente não observado e considerado comumente como secundário, resulta, na realidade, fundamental e prioritário. Deve ser estimado como principal. É preciso encarar com audácia este problema, como um problema social. Se uma deficiência corporal significa psicologicamente uma luxação social, desde o ponto de vista pedagógico, educar essa criança é inseri-la na vida, como se insere um órgão luxado e enfermo (VYGOTSKY, 1997, p. 78).

O nosso modelo de educação ainda contribui para a formação de pessoas individualistas e competitivas, reforçando um modelo social, que é preciso ser combatido. O educador, os computadores e recursos devem prover benefícios para que aconteça de fato a inclusão das pessoas com qualquer necessidade especial.

Resultados e Discussão

Com base nas informações trazidas neste trabalho, percebe-se que as pessoas com deficiência auditiva têm o direito à entrada na Comunidade Surda e ao acesso a seus processos culturais, sem nenhum condicionamento. As políticas linguísticas do conhecimento, das identidades são, por sua vez, uma parte indissolúvel dessas potencialidades ou direitos. Cabe à família e à escola contribuir para que esses direitos sejam respeitados. Quadros (2004) acrescenta que o processo de alfabetização de surdos tem duas chaves preciosas: o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais (não sistemas de comunicação artificiais, português sinalizado, ou qualquer outra coisa que não seja a Língua de Sinais Brasileira – LSB).

Considerações Finais

A oficialização da LIBRAS foi um grande passo para a Comunidade Surda Brasileira. Ela prevê intérpretes em escolas, hospitais, repartições públicas, estabelecimentos comerciais etc. e abre um leque de opções que deve ser aproveitado para se dar ao surdo o acesso a sua cultura, a sua história e à história da humanidade. Educadores e formuladores das políticas educacionais devem descobrir-se nesse cenário, conscientizando-se de que cabe ao Surdo o principal lugar nas arquibancadas, que pode influir significativamente no protagonismo surdo, na sua identificação com ele mesmo e com o mundo. Com todas as informações que se tem sobre a disseminação da Libras, as tecnologias vêm ajudando cada vez mais a expandir esse novo contexto no qual, cada vez mais, estamos inseridos. Qualquer ajuda nesse contexto para expandir a Libras e ajudar na comunicação é sempre bem-vinda.

Referências

BRASIL ESCOLA. **As tecnologias e a educação de alunos surdos**. 2019. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-tecnologias-educacao-alunos-surdos.htm>. Acesso em: 13 maio 2010.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

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

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente: computadores na educação especial**. Campinas: Graf. Central da UNICAMP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, tomo V, fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

LUDO DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS EM LIBRAS

Luck of mathematical operations in pounds

Camila Carolina da Costa¹

Giselly Santos Souza¹

Marisete Miorando¹

Natalia Lucas Dutra Bortolluzzi¹

Resumo: O presente trabalho traz uma proposta lúdica para a educação de surdos da matéria curricular de matemática. A matemática é tida por muitos alunos como uma matéria de difícil aprendizagem. Visando essa dificuldade, buscamos uma alternativa metodológica para o ensino e aprendizagem de estudantes surdos. A utilização do jogo lúdico em Libras é um método alternativo que contribui para o melhor desempenho dos alunos surdos e tem como função conceber um clima de sedução, desafiando o discente a problematizar e a pensar, proporcionando ao aluno com maior dificuldade de aprendizagem uma nova chance de entender os conteúdos da respectiva disciplina, despertando motivação e interesse. O jogo “Ludo das Operações Matemáticas em Libras” foi desenvolvido para ajudar alunos surdos na aprendizagem das quatro operações básicas da matemática através da língua de sinais, fazendo com que o aluno da educação básica aprenda de forma lúdica. A proposta de intervenção a cada etapa do jogo com o Ensino de Matemática contribuiu satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Estudantes. Surdos. Jogo lúdico.

Abstract: The present work presents a playful proposal for the education of the deaf of mathematics curricular matter. Mathematics is considered by many students as a difficult subject. Aiming at this difficulty, we seek a methodological alternative for the teaching and learning of deaf students. The use of the game in Libras is an alternative method that contributes to the better performance of deaf students and has the function of conceiving a seductive environment, challenging the student to problematize and think, giving the student greater difficulty to learn a new chance to understand the content of the respective discipline, arousing motivation and interest in the content. The game “Ludo of Mathematical Operations in Pounds” was developed to help deaf students to learn the four basic operations of mathematics through sign language, making the basic education student learn in a playful way. The intervention proposal in each stage of the game with Mathematics Teaching contributed in a satisfactory way in the teaching-learning process of the students.

Keywords: Mathematics teaching. Deaf students. Play game.

Introdução

Ao tratarmos da educação e do ensino-aprendizagem de alunos surdos, devemos considerar as necessidades e as dificuldades linguísticas. Para esses alunos, a primeira língua deve ser a Língua Brasileira de Sinais, pois assim possibilita-se maior interação à comunicação inicial na escola em que eles são inseridos.

O ensino de Libras vem sendo reconhecido como um caminho necessário e efetivo por mudanças na educação desses alunos, sendo oferecido pela escola no atendimento escolar, em sala de aula e também no atendimento especializado educacional - AEE.

A criança percebe o mundo através da linguagem que, em parte, é essencial para seu desenvolvimento. A utilização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - é fundamental para a comunicação e o fortalecimento de sua identidade surda, por conta disso, a escola não pode ignorar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI –, Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Atualmente, como a inclusão é um movimento com destaque mundial, as pessoas estão vivendo, no campo da educação, adaptações nas quais a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação das escolas.

“Uma das dimensões do processo de inclusão social é a inclusão nas escolas, um conjunto de políticas, igualmente públicas ou particulares, que buscam levar a escolarização a todos os seguimentos humanos da sociedade, com ênfase na infância e na juventude” (VILELA, 2004, p. 16).

A inclusão nas escolas deve possuir um sentido amplo, não apenas incluir alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula regular, mais adaptá-los à escola, e a escola às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Como o componente curricular em matemática é temido pela maioria dos alunos, talvez pela maneira como seja ensinada, normalmente é comum se deparar com o ensino tradicional de matemática, em que o professor escreve no quadro negro os conteúdos que julga importantes para cada série do ensino e muitos passam os conteúdos sem levar em conta a variedade de sua sala de aula.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os sujeitos surdos encontram dificuldades com o uso do português escrito, e utilizam amplamente a visão em sua comunicação por meio da Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS -, visto que, para o surdo, a percepção e a representação do mundo se dão por meio dos componentes visual e gestual, e os jogos estimulam a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; aprimoram o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração, e isso auxilia na interações sociais e no trabalho em equipe (VYGOTSKY, 1989).

Para Vygotsky (1989), o jogo é considerado um estímulo à criança no desenvolvimento de processos internos de construção do conhecimento e no âmbito das relações com os outros. Para o autor, a atividade lúdica possui regras e uma situação imaginária. Nesse sentido, destaca-se que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento do processo abstrato. O jogo pedagógico favorece a relação entre o processo de construção do conhecimento por parte da criança e a ação pedagógica do professor. Por conta disso foi desenvolvido um jogo lúdico.

Segundo Kishimoto (1996), o lúdico está relacionado ao caráter de diversão e prazer que um jogo propicia e o educativo se refere à apreensão de conhecimentos, habilidades e saberes. O jogo pode ser considerado educativo quando mantém um equilíbrio entre duas funções: a lúdica e a educativa. O jogo lúdico une a função educativa com momentos de diversão e prazer, podendo desenvolver a atenção, a percepção e o raciocínio. “Brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e matérias que permitam a expressão dos projetos criados pela criança, pois no jogo educativo o educando participa para brincar” (KISHIMOTO, 1996, p. 37).

Outro aspecto envolvido no jogo didático é a diversão, que deve fazer parte desse tipo de ferramenta, pois contribui no processo de aprendizagem. Assim, o jogo evoca as áreas cognitiva, social, motora e afetiva e também dificuldades, sendo natural que os alunos precisem de tempo, de recursos e metodologias diversificadas que deem conta de explicar o conteúdo de diversas maneiras, para que enfim possam aprender, ou seja, a aprendizagem de operações matemáticas não ocorre em um espaço de tempo limitado, como o de uma ou duas aulas.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, o desempenho de uma ação sensorio-motora (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representações da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1996, p. 36).

Pode-se dizer, então, que o jogo contribui para o processo de aprendizagem, no qual se desenvolvem as habilidades de ler e escrever, ou seja, a alfabetização e o letramento, facilitando o entendimento dos conteúdos que são abordados em sala de aula pelos professores.

Fundamentação teórica

No jogo “Ludo das Operações Matemáticas em Libras”, a primeira etapa é a Antecipação, em que ocorre o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, em seguida, a segunda etapa é o Investimento, em que ocorre a explanação do conteúdo, depois, na terceira etapa, o Encontro, que é quando a aplicação do jogo ocorre, a quarta etapa é a Confirmação ou Desconfirmação, quando os sujeitos deverão rever suas hipóteses iniciais e modificá-las, observando se houve ou não a evolução em relação ao jogo, por fim, a quinta etapa, que é a Revisão Construtiva, em que são analisadas as contribuições do processo para a construção dos novos conhecimentos.

O “Ludo das Operações Matemáticas em Libras” é um jogo bastante atrativo para os adolescentes e jovens, desperta as formas de agir e pensar durante as estratégias do tabuleiro.

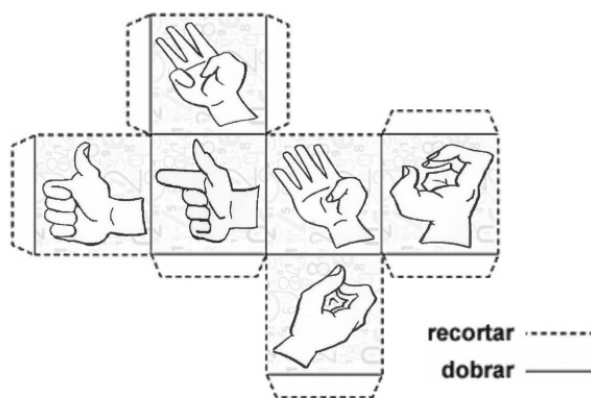
O objetivo do jogo é aprender o conteúdo das “Operações Matemáticas em Libras” de forma lúdica, em que o vencedor é aquele que chega à casa final com as quatro Torres Matemáticas (TMs) (ou “marcadores”). Para isso, deve-se dar a volta inteira no tabuleiro e chegar antes que os adversários. Durante o trajeto, algumas CQ (Casa de Questão – Figura 3) têm o intuito de compreender as quatro operações matemáticas, como mostra a Figura 1.

Materiais e métodos: regras

O Ludo pode ser jogado por dois até quatro participantes, individualmente ou em duplas, sendo no máximo quatro duplas (oito jogadores), e cada Base Matemática (BM) é representada por quatro cores. Cada base tem quatro Torres Matemáticas (TMs) e o objetivo é levá-las até a Zona Final, no meio do tabuleiro. Para chegar ao fim do jogo, todas as TMs precisam percorrer uma volta no tabuleiro e entrar na Área de Segurança (onde haverá imunidade): quatro bases químicas coloridas antes da Zona Final. Cada base tem seu ponto de partida e as TMs percorrem as casas no sentido horário. Durante o trajeto até a zona final encontram-se algumas “Casas de Questão (CQ)”, em que se apresentam perguntas referentes ao conteúdo proposto pelo jogo. Durante o perímetro de cada casa colorida apresentam-se quatro CQs, se parar em algumas delas, o Rei da Base colorida faz a pergunta. Casa de Questão (CQ): são cartas com perguntas referentes às quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) em Libras. Cada Rei da Base ficará com X questões, apresentando perguntas, respostas e indicação. Em cada carta terá a pergunta, a resposta e a indicação. A indicação é relativa a acerto e erro da pergunta. O Ludo é jogado com um dado comum de seis faces. Cada participante (Rei da Base) joga o dado na sua vez; somente quando tirar o 1 ou o 6 pode-se posicionar a peça no ponto de partida; 6 dá direito a jogar mais uma vez, fazendo a peça andar o número de casas conforme o resultado. Observação: 6 sempre dá o direito de jogar outra vez, até tirar outro resultado. Caso o ponto de partida esteja vazio, o jogador pode escolher, ao invés de avançar, tirar outra peça da base e então lançar o dado outra vez (caso tire 1, o jogador também pode tirar outra peça da base, mas sem jogar outra vez). Durante o percurso, caso uma peça caia numa casa ocupada por outra adversária, esta última deve retornar à base, logo não é permitido mais do que uma peça em cada casa. Caso uma peça venha a ocupar uma casa ocupada por uma peça de outro jogador, o cavalo original regressará à casa inicial, é o chamado “comer” (principalmente no Brasil). É proibido “comer” o adversário que está na casa de saída. Assim, somente retornará ao percurso

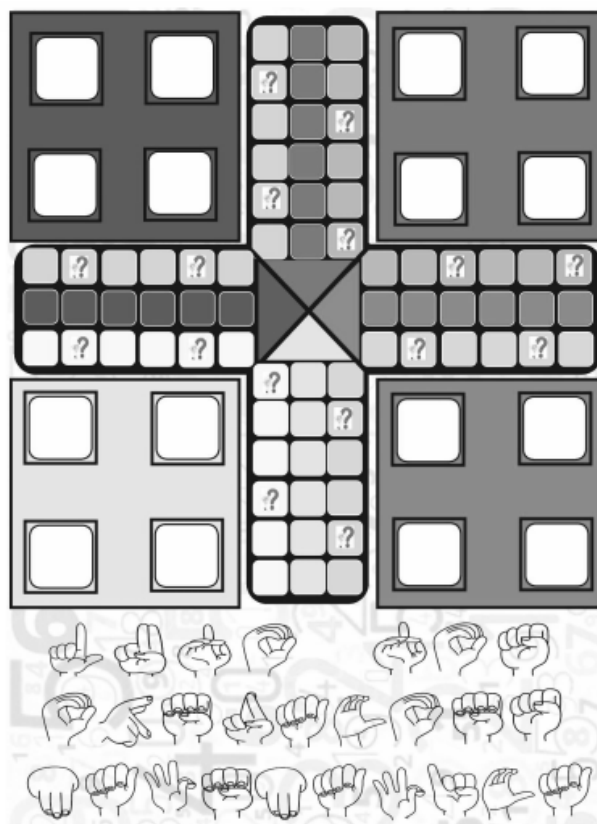
depois de tirar 1 ou 6 no dado. As peças apenas estarão livres desse ataque adversário após entrarem em sua respectiva Área de Segurança. Ao entrar na Área Protegida, cada TM só pode entrar na Zona Final concluindo o percurso se tirar o número exato de casas restantes no lance do dado. Caso o jogador tire um resultado maior, sua TM “bate e volta”, ou seja, avança para a zona final e retrocede o excedente de casas. “Torre Matemática - (TM)”: ocorre quando duas TMs da mesma cor ocupam a mesma casa, no caso, essa “TM” impede a passagem das outras, inclusive aquelas da mesma cor (TM com mais de duas peças não é permitida). Uma TM nunca se move, a menos se for para atacar outra TM adversária, mas, para isso, ela deve estar na distância exata de casas tiradas no dado (ou seja, 6 ou menos). Só assim uma TM pode comer outra e duas TMs adversárias retornam à base. A Torre Matemática (TM) é naturalmente desfeita quando seu dono, dentro da sua vez na rodada, decide continuar avançando com uma das TMs. TMs não podem ser formadas nos pontos de partida, tanto o próprio quanto o dos adversários. Observação: como o recurso da TM é, na maioria das vezes, controverso, recomenda-se aos jogadores definirem, antes do início do jogo, se utilizarão ou não. Quando dois peões de uma mesma cor se encontram em uma mesma casa, forma-se uma torre, e outro peão ocupa a casa. Só poderá comer a torre uma vez que ela estiver formada. A torre só caminha para executar a tarefa, pois somente uma torre poderá comer outra, mandando os dois peões para a casa inicial. Não havendo outra, e lançando o dado, o jogador deverá desfazer a torre, caminhando somente com um dos peões. Quando as quatro TMs chegarem à Zona Final e atingirem a Zona de Isolamento Radioativo (ZIR), o último Rei que ficar com mais TMs perderá o jogo.

Figura 1. Modelo do ludo das operações matemáticas em Libras



Fonte: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Figura 2. Modelo de dado adaptado em sinais em Libras



Fonte: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Figura 3. Modelo das perguntas do ludo das operações matemáticas em Libras



Fonte: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Essa proposta de jogo lúdico tem o objetivo de auxiliar o ensino e a aprendizagem do componente curricular em matemática dos alunos surdos no ensino básico. A utilização de jogos na educação de surdos, assim como na educação de crianças ouvintes, é considerada geralmente como uma brincadeira no horário de intervalo das aulas, o lúdico, então, acaba não sendo vinculado como auxílio metodológico para conteúdos estudados em sala de aula.

O jogo lúdico a ser trabalhado possibilita ao estudante utilizar a linguagem de sinais, sendo relacionada à matemática, ajudando na motivação dos alunos surdos, pois o jogo, além de subsidiar a compreender ou revisar as operações matemáticas, garante que os estudantes aprendam através da linguagem de sinais.

Considerando as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos, acredita-se

que no contexto atual brasileiro, que privilegia a educação inclusiva, as escolas encontram sérias dificuldades no atendimento dos alunos surdos.

Diante disso, o uso de jogo lúdico pode contribuir para a melhoria desse quadro, intermediando para que haja uma aprendizagem significativa dos conteúdos, tendo como principal motivação o desejo de auxiliar os educadores na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Resultados e discussão

Nossa experiência no dia a dia tem mostrado como a inclusão é importante em todos os segmentos da escola. Gestores, professores, alunos, funcionários e pais devem caminhar juntos, procurando resolver os problemas que aparecem e criando novas alternativas para a melhoria da educação oferecida à comunidade.

Trabalhar coletivamente, apesar de ser muito mais vantajoso para a escola e para alunos como um todo, não é uma tarefa sempre fácil. No entanto, é pela ação coletiva que a escola se fortalece, revelando sua capacidade de se organizar e produzir um trabalho pedagógico condizente às demandas da sociedade.

Esse trabalho pedagógico pautado no comprometimento da realização de ações educacionais voltadas para o pleno desenvolvimento do ser humano, principalmente dos alunos surdos, dá condições para compreender o que realmente uma escola de qualidade necessita para atender as suas finalidades e necessidades.

No contexto apresentado, é necessário se preocupar em atender às necessidades específicas do meio em que os alunos surdos estão inseridos, planejando seu trabalho em médio e longo prazo, com a finalidade de ajudar a construir sua “identidade própria”.

Há a consciência, por parte dos que produziram este artigo, de que todo e qualquer tipo de sugestão e encaminhamento é sempre bem-vindo. Nenhum projeto pedagógico pode ser dado como pronto e acabado sob pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os movimentos da história.

Portanto, nossa reflexão contínua é baseada principalmente na prática pedagógica cotidiana e na discussão dos referenciais teóricos que nos encaminham para uma “práxis” responsável e compromissada com uma educação de qualidade a nossos alunos surdos.

A educação de qualidade leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 -, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Reconhece-se, assim, que a educação é um direito de todos os alunos e, em especial, aos alunos com necessidades especiais.

A metodologia de ensino adotada tem como objetivo levar o discente a construir o seu próprio conhecimento por meio da exploração do lúdico, favorecendo a aprendizagem significativa do conhecimento matemático a partir de suas experiências vividas na família, na rua e na própria escola e demais relações no seu entorno, ampliando sua capacidade de descoberta e construção de conhecimentos. Assim, os alunos vão penetrando de modo consciente na dinâmica da vida e se constituindo como sujeitos históricos, críticos e participativos.

A avaliação do desenvolvimento e do conhecimento do docente é feita através da observação contínua, o que se faz necessário mediante o acompanhamento das etapas do seu desenvolvimento. As atividades são programadas, inserindo o conteúdo a ser trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pelo docente.

Considerações finais

Com esse jogo, esperamos que sejam obtidos resultados satisfatórios para auxiliarem no ensino e na aprendizagem do componente curricular de matemática para os alunos surdos. A escolha do jogo lúdico como tema da proposta interventiva para alunos surdos é por acreditar que, dentre as metodologias para o ensino de matemática, o jogo é uma boa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Uma ideia contida na teoria de Vygotsky é de uma educação compensatória para surdos, que privilegia a visão, suprimindo a perda auditiva. Ela não se opõe ao desenvolvimento da subjetividade, entretanto, é notório que, devido à cultura visual, os surdos possuem certa destreza na realização de atividades que exijam mais da visão. A matemática não deve continuar sendo abordada de forma tradicional, o professor precisa encontrar métodos que garantam a melhor compreensão de conteúdos pelos alunos surdos. Assim, o jogo não deve ser utilizado de maneira obrigatória, ele deve propiciar para o aluno apreender os conteúdos de maneira alegre e prazerosa através da língua de sinais.

Referências

- BERGAMO, R. B. **Educação especial: pesquisa e prática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.
- KELLY, G. A. **A theory of personality: the psychology of personal constructs**. New York: W.W. Norton, 1963.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACHADO, P. C. A. **Mediação da aprendizagem do surdo através da informática**: CD-ROM de Biologia. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254562770_A_Mediacao_da_Aprendizagem_do_Surdo_Atraves_da_Informatica_CD-Rom_de_Biologia. Acesso em: 15 jul. 2019.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)**. São Paulo: Midiamix, 2001.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- SANTOS, A. P. B.; MICHEL, R. C. Vamos jogar uma SueQuímica? **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 179-183, 2009.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações**. 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0309-1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

VILELA, G. B. Proposta de inclusão e mudanças de paradigmas sofridas pelas escolas nos dias atuais. **Revista Construimotícias**, Recife, n. 27, p. 14-16, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS SURDOS: DA TEORIA À PRÁTICA

Adapted materials to deaf students: from theory to practice

Alzira de Souza Romano¹

Ana Catarina S. Villas Boas¹

Seloi M. Teodoro de Mattos¹

Fernanda Borgatto¹

Resumo: O uso de material didático adaptado para o aprendizado de alunos surdos em formato de videoaula, glossário técnico de libras e livros didáticos trata-se de uma ação inovadora direcionada à formação profissional de alunos com necessidades especiais, dentro dos parâmetros legais que prevê uma educação inclusiva. Considerando a importância da inclusão de deficientes sensoriais nas instituições educativas, o objetivo deste trabalho é realizar um levantamento bibliográfico dos materiais adaptados para os surdos de forma que promova a sua inclusão e permanência nestas instituições. Para viabilizar o alcance deste objetivo, foi realizado o desenvolvimento de um estudo de referencial teórico da literatura que fornecia dados de materiais apropriados para garantir o aprendizado da escrita, leitura e conteúdos específicos, por exemplo, a física. O aprendizado da leitura e escrita das crianças surdas pode ser alcançado por meio de materiais digitais, por exemplo, o DVD e livros didáticos de língua portuguesa. Além disso, o aprendizado de física pode ser alcançado por meio de cartilhas de sinais, já que os conceitos físicos não são representados pela LIBRAS. Ainda, os jogos permitem o desenvolvimento de habilidades, tais como a memorização e a noção de princípio, meio e fim. Dessa forma, estes materiais adaptados promovem a inclusão e a permanência dos deficientes sensoriais nas instituições educativas.

Palavras-chave: Materiais Adaptados. Alunos Surdos. Inclusão.

Abstract: The use of didactic material adapted for the learning of deaf students in video class format, technical glossary of pounds and textbooks is an innovative action directed to the professional formation of students with special needs, within the legal parameters that provides an education inclusive. Considering the importance of the inclusion of sensorial handicapped people in educational institutions, the objective of this work is to carry out a bibliographic survey of materials adapted for the deaf in a way that promotes their inclusion and permanence in these institutions. In order to achieve this objective, the development of a theoretical literature reference was carried out, which provided data of appropriate materials to guarantee the learning of writing, reading and specific contents, for example, physics. Learning to read and write deaf children can be achieved through digital materials such as DVD and Portuguese-language textbooks. In addition, physical learning can be achieved by means of signal booklets, since physical concepts are not represented by the LIBRAS. Still games allow the development of skills, such as memorization and the notion of principle, middle and end. Thus, these adapted materials promote the inclusion and permanence of sensory deficits in educational institutions.

Keywords: Adapted Materials. Deaf students. Inclusion.

Introdução

No Brasil, 45,6 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência, incluindo surdos e cegos, o que representa 23,91% da população. Neste grupo, integram as pessoas que não são capazes de ouvir e enxergar (IBGE, 2010).

A partir dessa realidade, é preciso ter uma Educação Inclusiva, apresentando princípios para se refletir quanto às questões relativas à acessibilidade e permanência, com eficácia, de pessoas com deficiências sensoriais. Além disso, as leis nacionais garantem a universalização e

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – KM 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

a democratização, especificamente na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (REGO, 2016).

A universalização e a democratização das oportunidades para os deficientes auditivos precisam ser refletidas de forma a garantir as condições de igualdade para o acesso à educação, saúde, moradia e emprego. Sendo assim, acreditar nessa reflexão é a garantia do fornecimento de condições de aprendizado e produção de conhecimentos pelos deficientes sensoriais, a fim de contribuir com o princípio de universalização e democratização (REGO, 2016).

As condições de igualdade devem estar relacionadas com a ampliação de garantias legais e com o uso de materiais apropriados específicos para a acessibilidade dos alunos surdos à educação de forma justa e democrática. Não se trata de facilitar as condições de acesso à educação, mas de oferecer as condições de aprendizado segundo as suas limitações (BASSO; CAPELLINI, 2016).

Neste sentido, as escolas e universidades têm um papel relevante para garantir estas condições, numa perspectiva democrática de oportunidades e possibilidades de superação de dificuldades. Sendo assim, é possível que estas instituições promovam ferramentas, métodos e materiais pedagógicos para que os deficientes sensoriais possam romper as suas limitações e aprender com eficácia (MIRANDA, 2016).

De acordo com os estudos de Basso e Capellini (2016), uma das formas que as instituições de ensino podem implementar no seu projeto pedagógico é o processo interativo para trabalhar com os deficientes. Os autores afirmam que não se pode apenas pensar no acesso à educação para este grupo, mas também oferecer condições de permanência para que os alunos surdos aprendam de maneira apropriada.

Nessa perspectiva, é preciso que as escolas forneçam materiais didáticos e digitais para os alunos surdos no processo de alfabetização. Acrescentam-se, ainda, as universidades que precisam apresentar acessibilidade por meio de materiais comunicacionais a seus alunos surdos (PEREIRA; MATTOS, 2017).

Considerando a importância da inclusão de deficientes auditivos nas instituições educativas, conforme descrito anteriormente, o objetivo deste trabalho é realizar um levantamento bibliográfico dos materiais adaptados para deficientes auditivos.

Fases da alfabetização

Segundo os estudos de Rego (2016), as maiores barreiras da pessoa com deficiência para o aprendizado ou aquisição de conhecimentos é a ausência de materiais adaptados para o atendimento de sua necessidade educacional. O autor afirma que uma das formas para inibir essas barreiras é a personalização e adequação de materiais apropriados que promovam o processo de inclusão, além de esforços realizados para a capacitação de professores. A este respeito, Basso e Capellini (2016, s.p.) ressaltam:

Mais do que nunca, chegar a todos os surdos e proporcionar-lhes uma educação que os capacite a interagir com a leitura e a escrita é importante para que a escola cumpra seu papel de proporcionar condições de inclusão a todos os brasileiros. Hoje, a inclusão digital é inovação e a utilização das TICs na educação dos surdos é parte importante da construção de conhecimento nessa área.

Diversos estudos explicam como a criança surda aprende a escrever, além de mostrar o processo de alfabetização, citando-se, como exemplo, os autores Basso e Capellini (2016), que explicam a alfabetização e o letramento da criança surda. Os autores ressaltam que a criança sem deficiência, em processo de alfabetização, baseia-se no som das palavras para poder escrevê-las, sendo que ela passa por etapas de aquisição de escrita que se baseiam em quatro níveis:

- **Pré-silábico:** observa-se a presença de produções gráficas em que não existe a correspondência entre grafia e som. A criança não se preocupa em diferenciar critérios para sua produção, construindo grafismos primitivos.
- **Silábico:** caracteriza-se por a criança representar graficamente a linguagem oral. Ela começa a relacionar o que escreve com as sílabas das palavras faladas que deseja representar, podendo utilizar letras que podem não representar os respectivos sons.
- **Silábico-alfabético:** a criança percebe a relação entre grafema e fonema, ou seja, percebe que existe uma representação gráfica para cada som.
- **Alfabético:** a criança estabelece mais firmemente sua percepção sobre a relação entre grafia e som.

Logo, Rego (2016) reforça este aspecto do nível alfabético, uma vez que a criança já consegue aceitar que a sílaba é composta de letras, que devem ser representadas distintamente e se torna capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases. O aluno surdo não terá a palavra falada para se apoiar, mas ele também desenvolverá esses quatro níveis por meio da linguagem de sinais (SANTOS, 2013).

Considera-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, sendo ela que vai propiciar aos deficientes auditivos a constituição de conhecimento de mundo e da língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que leem (REGO, 2016). A esse respeito, Basso e Capellini (2016, s.p.) ressaltam:

[...] as crianças surdas vivenciam um processo de (re) construção da escrita que, em muitos aspectos, é semelhante ao que é vivido pela criança ouvinte; ou seja, caminham de uma perspectiva inicial mais subjetiva, na qual a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas, evoluindo para uma compreensão de escrita como representação da linguagem.

A Lei Federal nº 10.436 estabelece que a língua oficial da comunidade surda é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e que esta deve ser usada para a divulgação e o ensino, para o acesso bilíngue à informação nas instituições e para a capacitação de profissionais que trabalham com os surdos (REGO, 2016). Além disso, a instituição deve fornecer um aprendizado diferenciado para o surdo:

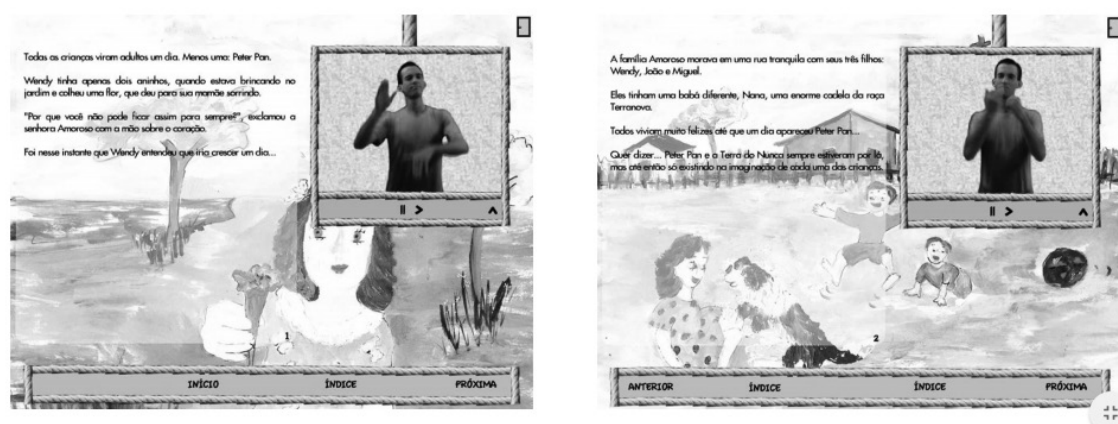
[...] alfabetização de crianças surdas enquanto processo só faz sentido se acontece na Língua de Sinais Brasileira (LSB), a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua (BASSO; CAPELLINI, 2016, s.p.).

Os estudos de Oliveira e Cardoso (2013) declaram que a escola apresenta a responsabilidade de possibilitar o acesso à LIBRAS e a materiais didáticos que se utilizam da língua de sinais para que o aluno surdo possa se desenvolver como o aluno ouvinte.

A relevância do acesso de crianças surdas, no processo de alfabetização, a livros de histórias traduzidos a LIBRAS foi estudada por Rego (2016), Basso e Capellini (2016). Os autores acompanharam algumas crianças surdas trabalhando com a tradução de histórias infantis. Ao final do estudo, as crianças demonstraram a mesma aquisição de escrita encontrada em crianças sem deficiências. Além disso, o contato com o material escrito - neste caso as histórias - é de suma importância para a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com os estudos de Basso e Capellini (2016), a confecção de histórias por meio de mídias digitais, por exemplo, o DVD, mostrou-se eficaz para o processo de aprendizado de crianças. Neste DVD, são gravadas histórias clássicas, tais como Chapeuzinho Vermelho, e há um intérprete de LIBRAS para facilitar o processo de entendimento das crianças surdas (Figura 1). Além disso, os vídeos são legendados de forma que as crianças possam acompanhar as palavras favorecendo a sua leitura. Dessa forma, as crianças apresentaram maior inclusão ao processo de alfabetização.

Figura 1. Etapas da coleta de dados e reflexão para a pesquisa científica



Fonte: Basso e Capellini (2016).

Segundo Santos (2013) e Miranda (2016), após realizar um levantamento dos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa para surdos, os autores descobriram a carência de livros e publicações disponíveis. De acordo com os autores, os materiais didáticos disponíveis são:

- “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica”, volumes 1 e 2.
- “Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos”.
- “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda”.
- “Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos”;
- “Atividades ilustradas em sinais da Libras”.
- Português... eu quero ler e escrever”.

Segundo os estudos de Pereira e Mattos (2017), os alunos surdos apresentavam dificuldades para o aprendizado de Física em escolas e universidades. Esta dificuldade estava relacionada à ausência de sinais de LIBRAS que representassem a maioria dos termos e conceitos físicos. Mesmo alguns sinais sendo correlatos na língua portuguesa, acabavam conduzindo ao erro conceitual. Diante desse cenário, os autores criaram uma metodologia baseada em imagens fotografadas de intérpretes, representando os sinais relacionados aos conceitos físicos (Figura 2).

Figura 2. Intérprete representando o sinal para a massa



Fonte: Pereira e Mattos (2017).

De acordo com a Figura 2, eram criadas mais figuras para a catalogação dessas imagens para colocar em cartilhas de sinais, em que os alunos surdos poderiam memorizar cada símbolo associado ao conceito físico e facilitar o aprendizado nas aulas de física, além de facilitar o ensino pelos professores.

Segundo o Portal de Notícias da Globo (2011), os materiais adaptados para o aprendizado da alfabetização nas escolas e em casa são os jogos ou brincadeiras (Figura 3).

Figura 3. Jogos de aprendizado para o processo de alfabetização



Fonte: G1 (2011).

Segundo a Figura 3, estes materiais permitem o desenvolvimento de habilidades pela criança, como a memória e a noção de princípio, meio e fim, importante para a compreensão do passado, presente e futuro.

Sendo feito um paralelo entre as teorias e as práticas, foi utilizada toda a revisão bibliográfica para justificar as teorias que apontam que, quando se faz adaptações de materiais para se ensinar alunos surdos, eles têm um desenvolvimento semelhante às crianças ouvintes, “ou seja, não importa se a criança é surda ou ouvinte, a contação de histórias é um dos fatores fundamentais em sua educação e estimula a leitura e a escrita” (BASSO, 2012, p. 491).

Os exemplos mostrados no presente trabalho e como eles foram utilizados nos serviu de base para entender as suas práticas e como a adaptação de materiais é vista como um aspecto determinante no ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Nessa perspectiva, além de ser necessária a formação inicial e continuada de todos os envolvidos na educação e na produção de materiais adaptados, voltados para a alfabetização dos alunos surdos, é necessário que as metodologias presentes em sala de aula também se modifiquem. Tal revisão das questões metodológicas e das próprias adaptações deve ser feita levando-se em consideração que o aluno surdo não aprende como o aluno ouvinte.

Metodologia

A análise deste estudo baseou-se nas pesquisas de Oliveira e Cardoso (2013), Basso e Capellini (2016) e Rego (2016) para o entendimento do acesso, por meio do processo de inclusão, à educação para os surdos. Além disso, foi possível buscar dados relevantes sobre o processo de alfabetização, além de compreender o processo de escrita e de leitura de crianças surdas.

A Figura 1 tem a finalidade de ilustrar a forma metodológica para a execução de trabalho com base no atendimento do objetivo relacionado com o referencial teórico de estudos, que fornece os materiais apropriados para as crianças surdas.

Figura 3. Etapas da coleta de dados e reflexão para a pesquisa científica.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Para a realização deste estudo, foi feita uma análise baseada na disponibilização de métodos e materiais adequados para proporcionar o aprendizado da alfabetização, leitura e escrita de acordo com as limitações dos surdos. Os estudos de Basso e Capellini (2016), Rego (2016), Miranda (2016) e Pereira e Mattos (2017) forneceram alguns materiais eficazes que facilitaram o fornecimento de conhecimentos a essas crianças por meio dos professores.

Considerações finais

A intenção na proposta deste trabalho foi fornecer informações suficientes para garantir a inclusão e a permanência de deficientes auditivos nas instituições por meio de materiais adaptados. Como conclusão, este artigo apresentou de maneira sintetizada os processos relacionados para garantia de condições de igualdade ao acesso à educação para os deficientes, além de fornecer materiais adaptados para o ensino de alunos surdos.

Tendo observado os fatos abordados, conclui-se que os materiais, tais como digitais, cartilhas de sinais, livros didáticos e jogos são eficazes para o desenvolvimento de habilidades para os alunos surdos, por exemplo, a escrita, a leitura, a memória etc. Sendo assim, estes materiais facilitam o aprendizado destes alunos e inibem barreiras relacionadas as suas limitações, além de promover um ensino mais especializado e específico pelos professores.

Dessa forma, estes materiais adaptados promovem a inclusão e a permanência dos alunos surdos nas instituições educativas.

Referências

- BASSO, S. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 491-512, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134902>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.
- G1. **Literatura em libras estimula inclusão e desenvolvimento de crianças surdas**. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/10/literatura-em-libras-estimula-inclusao-e-desenvolvimento-de-criancas-surdas.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- IBGE. **Índice de deficientes auditivos e visuais no território nacional**. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5753>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais. **Revista Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, 2016.
- OLIVEIRA, F. I. W.; CARDOSO, L. S. **Recursos didáticos adaptados para alunos com surdez**: sugestões compartilhadas por uma bolsista PIBID. VII Encontro da Associação Brasileira em Educação Especial. Londrina, 2013.
- PEREIRA, R. D.; MATTOS, D. F. Ensino de física para surdos: carência de material pedagógico específico. **Revista Espacios**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2017.
- REGO, H. C. Adequação de material didático para alunos surdos em formato de videoaula e glossário técnico de informática e LIBRAS. **II CINTED**, Campina Grande, v. 1, p. 1-11, 2016.
- SANTOS, E. R. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. **Revista de Pedagogia**, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2013.

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL DIANTE DA PROBLEMÁTICA DOS ALUNOS SURDOS COM AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA DE SINAIS

The educational interpreter in connection with the problem of deaf students with late acquisition of the sign language

Adriana Cardoso Galindo¹

Íris Fátima Lourenço¹

Paola Ingles Gomes¹

Pedro Martins de Souza¹

Rafael Cavichioli Teixeira¹

Resumo: A realização deste trabalho tem por objetivo refletir sobre a problemática na atuação do intérprete de Libras, quando os alunos surdos possuem aquisição tardia da língua de sinais. A finalidade deste paper é promover a análise das diferentes situações a que está inserido o intérprete na sua atuação profissional. Para tanto, há a necessidade de resgate do processo histórico da educação de surdos, o papel do intérprete e, por fim, apontar as dificuldades enfrentadas, através das considerações teóricas que promovem a sustentabilidade da relevância do tema frente às questões enfrentadas no dia a dia. A metodologia utilizada se pautou na pesquisa bibliográfica, cujas referências teóricas foram publicadas em livros, artigos científicos, entre outros instrumentos. Os resultados obtidos foram alcançados através de reflexões dos textos e da análise das obras consultadas.

Palavras-chave: Aluno surdo. Libras. Intérprete educacional.

Abstract: The purpose of this paper is to reflect on the problematic of the performance of the interpreter of Libras, when deaf students have late acquisition of sign language. The purpose of this paper is to promote analysis of the different situations to which the interpreter is inserted in his / her professional activity, so there is a need to rescue the historical process of deaf education, the role of the interpreter and finally to point out the difficulties faced, through considerations theories that promote the sustainability of the relevance of the theme in relation to the issues faced in the day to day. The methodology used was based on the bibliographical research, whose theoretical references published in books, scientific articles, among other instruments. The results obtained were achieved through reflections of the texts and analysis of the works consulted.

Keywords: Deaf student. Pounds. Educational interpreter.

Introdução

Este trabalho de pesquisa visa despertar a reflexão sobre as possíveis dificuldades que o profissional intérprete de Libras enfrenta em âmbito educacional, ou seja, dentro da sala de aula, e as estratégias utilizadas pelo intérprete em sua prática diária. Será abordada também a visão teórica de vários autores e suas visões diferenciadas, a fim de desenvolver uma linha de raciocínio baseada nos dados levantados, favorecendo e aprimorando a prática, tanto em nível acadêmico, como em nível pessoal do intérprete de Libras em sua ação profissional.

A pesquisa aqui apresentada tem por finalidade aprimorar o conhecimento sobre o assunto abordado a partir do contexto histórico, das diferentes estratégias e metodologias e das transformações que ocorrem ao longo do tempo nas esferas educacionais e sociais que impactaram positivamente a vida das pessoas surdas. Para tanto, o processo histórico e os avanços da

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 E-mail: luiz.pitzer@uniasselvi.com.br; jeferson.favero@uniasselvi.com.br

era contemporânea são bases de pesquisa importantes para se refletir sobre a atuação do intérprete, quando este se depara com crianças em fase escolar que não usam ou aprenderam a usar a língua de sinais tardiamente.

Referencial teórico

Para o desenvolvimento desta pesquisa serão apresentados cinco tópicos. No primeiro momento, destaca-se o processo histórico da educação de surdos com a apresentação de breves relatos. Em seguida, faz-se necessário refletir sobre como surgiu o profissional intérprete de Libras. No terceiro momento, discute-se sobre o profissional intérprete de Libras e as dificuldades enfrentadas na prática do seu cotidiano.

Processo histórico da educação de surdos (breves relatos)

Na história do surgimento do povo surdo, desde o início, a supremacia ouvinte era notória e havia uma cultura pelo “perfeito” no sentido de que aquele que não era dotado de perfeição não poderia ser útil em uma sociedade. Nesse pensamento, o que não era comum era visto como defeituoso e punido com castigo divino, devendo ser condenado à morte. Em outras culturas, os surdos eram considerados subnormais, acreditava-se que estes eram detentores de segredos divinos e conseguiam se comunicar com os deuses.

Quando o Cristianismo surge, ao surdo não era dado o direito da confissão ou do matrimônio, eram proibidos de receber a eucaristia ou de ter direito à herança. No decorrer dessa trajetória, salienta-se que:

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na Antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados. Até mesmo na Bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez (GOLDFELD, 2002, p. 7).

Diante desse cenário, conseguimos perceber o quão difícil se tornou a jornada da pessoa surda através dos tempos até os dias de hoje. Os estudos sobre linguística avançaram consideravelmente e as línguas de sinais foram finalmente reconhecidas. Vários pesquisadores e educadores voltaram suas atenções para a educação dos surdos, estudando o meio de comunicação natural que havia entre eles. Nesse período, foram criadas metodologias com códigos visuais que auxiliavam na comunicação.

Este foi um período de erros, acertos e de tentativas das mais diversas tendências, por exemplo, o alfabeto manual utilizado para a alfabetização dos surdos. Além disso, houve vários pesquisadores, como Pedro Ponce de Leon, da Espanha, que ensinou os surdos nobres a falar grego, latim e italiano, desenvolveu suas metodologias na utilização da datilologia com as letras do alfabeto, escrita e oralização e fundou uma escola para professores surdos. Outro espanhol famoso entre os surdos que também investiu em pesquisas a favor da educação destes foi Juan Martin Pablo Bonet, que publicou alguns livros a respeito da língua de sinais, ainda em seu modo básico.

Segundo Goldfeld (2002), outro pesquisador de nome L'Epée aprendeu a língua de sinais com os surdos que mendigavam pelas ruas, criando assim um combinado de língua de sinais e gramática sinalizada francesa. L'Epée transformou a própria casa em escola pública e acreditava que a educação deveria ser pública e gratuita.

A história da educação dos surdos se desenvolveu de maneira positiva a partir das pesquisas e dos interesses de homens como L'Epée, porém, conforme cita Luchese (2017), o Congresso de Milão, na Itália, pode ser considerado um grande retrocesso para a comunidade surda, pois um grande número de ouvintes acreditava que a língua de sinais atrapalhava o aprendizado da pessoa surda com relação à fala. Assim, a língua de sinais foi proibida, a minoria linguística desrespeitada e todas as conquistas e evoluções no campo da aprendizagem foram suprimidas e, com o passar do tempo, perdidas. Uma nova geração de surdos nascia sem referência linguística e sem suporte educacional baseada na língua de sinais, o oralismo era o método da vez e o surdo passou a ser considerado como alguém a ser “consertado”, ou seja, do ponto de vista clínico.

A nova tendência era “normalizar” os surdos e curar a surdez. Essa ideia de normalização, como destaca Lopes (2002, p. 9):

[...] a surdez ocupou o centro das atenções de *experts* diferentes campos do saber. Grande parte de tais *experts* fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os seus ‘portadores’. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem ‘tratados’, ‘corrigidos’, e ‘normalizados’ através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade.

Conforme Goldfeld (2002), são criadas, ao longo do tempo, várias metodologias para ensinar os alunos surdos. Algumas dessas metodologias foram baseadas apenas na língua oral, outros métodos baseavam-se na Língua de Sinais que é pesquisada e defendida como sendo uma língua visual e espacial. No âmbito social, diferentes tendências surgiram para auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes.

Trazendo para a questão da escolarização, podemos levantar três abordagens pedagógicas que influenciaram a educação de surdos no Brasil e no mundo:

- Abordagem oralista: originou-se por volta do século XVIII, enquadra-se nela a visão clínica da educação. O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 2002).
- Abordagem comunicação total: teve início na década de 1960, por volta de cem anos após a implantação do oralismo. Esta metodologia tinha por base utilizar todas as formas de comunicação possível, como gestos criados pelas crianças, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita e também se utilizavam de quaisquer “restos” auditivos para melhorar a qualidade da fala e também o uso dos sinais como suporte de apoio.
- Abordagem bimodalista: o uso de duas línguas resulta no “português sinalizado” que encoraja o uso inadequado da língua de sinais. Conforme Goldfeld (2002), o cérebro humano não tem capacidade neurológica para usar simultaneamente duas línguas diferentes, pois as estruturas diferem entre si, bloqueando o processamento.

Surge em 1970, a partir dos movimentos surdos, apoio ao método bilíngue, que consiste em tornar uma pessoa surda capaz de utilizar duas línguas distintas, no caso da Libras, e tornar uma pessoa surda fluente em dois idiomas, um deles escrito (Língua Portuguesa - segunda língua). Conforme Perlin e Strobel (2008), abordagem bilíngue seria uma proposta de ensino,

cujo o objetivo seria dar ao sujeito surdo a capacidade de usar duas línguas, prestigiando como primeira língua (materna) - LIBRAS - e Língua Portuguesa, como segunda língua, uma língua de registro.

O processo da aquisição da Língua de sinais, infelizmente, não se dá somente com o acesso dos atendimentos acima citados, pois por si só não garante o processo de aquisição de língua de sinais materna (L1) e a língua portuguesa escrita (L2) porque envolve um sistema de suporte e aporte tanto social quanto educacional. Uma escola bilíngue para crianças surdas com ambientes preparados para os estudos em Libras, voltados para a interação como para as crianças ouvintes e linguisticamente criado para os surdos seria o ideal, porém, majoritariamente, os ouvintes e sua língua possuem prestígio linguístico.

Neste sentido, segundo Perlin (2010), percebe-se que estamos em uma era de reflexões sobre as políticas públicas voltadas à pessoa surda, em que ações e implicações destas políticas impactaram e impactam a comunidade surda tanto em seu contexto político, social, cultural e acadêmico. Além disso, as experiências escolares negativas de rejeição a sua cultura e de rotulação de sua língua, desenvolveram uma forte consciência de grupo estruturada em sua identidade surda, propiciando uma marcante virada cultural.

O surgimento do profissional intérprete de Libras

Diante do contexto histórico demonstrado até aqui, percebe-se que a escola, mesmo que repleta de boas intenções, não conseguiria com suas práticas escolarizar crianças surdas como escolarizava aos ouvintes e, a partir daí, surge o mediador intérprete de língua de sinais através de atividades voluntárias, geralmente de ordem religiosa ou da própria família. Mais tarde, com as discussões políticas e a organização da comunidade surda e seus representantes, surge a necessidade da legalização do profissional intérprete da Língua de Sinais à medida que os surdos foram conquistando o exercício da cidadania garantido por lei.

O reconhecimento desse profissional se deu também pelo reconhecimento da língua de sinais em cada país e, a partir de então, várias conquistas se deram, por exemplo, o direito linguístico.

Através deste processo histórico, no Brasil, a presença desse profissional foi favorecida, criando acessibilidade às pessoas surdas. Em 1988 ocorreu o primeiro encontro nacional de intérpretes de língua de sinais organizado pela FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

No entanto, o ápice da conquista da comunidade surda foi a oficialização da Libras, no dia 24 de abril de 2002, pela Lei Federal 10.436 que reconhece a LIBRAS como a língua brasileira de sinais oficial das comunidades surdas. A regulamentação da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - se deu através da Lei Federal 12.319/10. Essa lei regulamenta a profissão, levando para o surdo, para as comunidades surdas e para as famílias ouvintes, um ganho social que facilita, mas não resolve as dificuldades que são enfrentadas no cotidiano.

O profissional intérprete de libras e as dificuldades enfrentadas na prática

O processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo ainda é um grande desafio para o sistema regular de ensino, pois gera muitas discussões acerca do uso da Língua de Sinais. Nesse sentido, antes de considerar a comunicação no âmbito escolar é preciso tomar conhecimento

do tipo de comunicação que a criança surda compartilha no âmbito familiar. De acordo com Marchesi (2004, p. 185):

Aquilo que ocorre no âmbito familiar de qualquer aluno tem uma grande importância em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. As relações que existem na família, o clima social e emocional, o acompanhamento dos progressos da criança e as expectativas em relação a elas são fatores de grande influência na evolução de todas as crianças. No caso das crianças surdas, além daqueles, há um aspecto do ambiente familiar que tem uma relevância particular: o tipo de comunicação que utiliza em casa.

Nesse contexto, a família é responsável pela primeira composição social de qualquer criança e, especificamente com crianças surdas, a maioria nasce em famílias ouvintes que não priorizam a Libras. Assim, a aquisição dessa língua acontece muitas vezes durante ou após a entrada do aluno surdo na escola, dificultando ou impossibilitando o trabalho que o intérprete realiza. Vale ressaltar que, em se tratando da função legal do intérprete, o ideal e o real nem sempre caminham juntos e, nessa empreitada, a função realizada se funde (de maneira moral e não legal) com a função de instrutor e professor para, assim, dar oportunidade ao aluno surdo de aprender. Nessa teoria de mediação, segundo Moreira (1999, p. 110), “os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, ou seja, só a partir da socialização é que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente”.

O trabalho do intérprete educacional está longe do “ideal” pois, o “real” dentro das escolas exige uma conduta informal do profissional para garantir ao aluno surdo o mínimo de acessibilidade aos conteúdos através da Libras. Diante de um aluno surdo com aquisição tardia da Libras, o intérprete sente-se desconectado de sua função, pois existem prerrogativas acerca da tradução e interpretação que devem ser respeitadas. De acordo com Quadros (2004, p. 28), para interpretar é preciso ter, por parte do intérprete:

- Confiabilidade: sigilo.
- Imparcialidade: não expor opinião própria.
- Discrição: não ter envolvimento durante a interpretação.
- Distância profissional: não deixar a vida pessoal interferir na vida profissional.
- Fidelidade: o intérprete deve ser fiel à tradução, mais fidedigna possível.

Diante disso, como manter esse tipo de conduta diante de um aluno que ainda dá os primeiros passos na aquisição da própria língua?

Considerando que esse profissional, atualmente, é o mais requisitado na área da educação e na tentativa de se estabelecer um trabalho adequado na atuação de sua profissão, faz-se necessário realizar a tradução de língua falada para outra sinalizada ou vice-versa, não existindo a possibilidade de fazê-lo se não existe uma língua a ser interpretada ou traduzida pois, a língua em questão está ainda em aquisição.

Diante dessa problemática, Quadros (2004) comenta sobre a sensação de alguns estudantes surdos isolados e silenciados dentro do grupo, sendo que muitos alunos surdos se referem ao vazio como forma de representar a frustração em relação aos fracassos escolares.

O intérprete de sala de aula lida com diversos níveis linguísticos de Libras, mas quando se depara com alunos que estão em aquisição tardia da língua de sinais brasileira, ele precisa decidir basicamente entre dois caminhos: assumir informalmente a função de instrutor de Libras e continuar atuando de maneira improvisada na educação do aluno surdo ou comunicar à direção da unidade escolar que não há como exercer a função de intérprete e não assumir o cargo.

A maioria dos intérpretes acaba por assumir informalmente a função de instrutor de Libras, mesclando com a função de intérprete, esse tratamento dos aspectos pedagógicos tem sido por muitas vezes discutido nos estudos com relação a esse tema, contribuindo na proposta de novos caminhos.

Considerando a decisão do intérprete de enfrentar a decisão de trabalhar com o aluno surdo que ainda está em aquisição da língua de sinais, será preciso lançar mão de estratégias fortemente visuais. Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 108) propunham a utilização de recursos visuais na prática educacional cotidiana ao afirmarem que:

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e a sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético.

O aluno surdo que está em aquisição da Libras precisará de recursos visuais, além de uma extrema dedicação do intérprete, colaboração da coordenação escolar e parceria com os professores e com os alunos da sala. Dessa maneira, talvez haja a promoção do aprendizado, mas de maneira informal, restando ao intérprete tentar tornar essa experiência significativa.

Para que o intérprete atue na área da educação, é preciso que tenha um perfil diferenciado para auxiliar a relação professor x aluno, e conseguir se integrar entre os colegas ouvintes. No entanto, sabe-se que não é fácil o papel do intérprete, pois muitas vezes estes são cobrados como se fossem o professor dos alunos surdos, tendo que se responsabilizar pelo desenvolvimento pedagógico dos alunos ou em situações em que o professor de sala delega ao intérprete, de maneira informal, o papel de avaliar, estimular ou adaptar os conteúdos escolares.

Um problema mais sério ainda surge quando o aluno surdo advindo de uma família ouvinte que não prestigia a Libras chega na escola sem o conhecimento da língua de sinais, conhecendo apenas os sinais utilizados dentro da própria família, chamados de sinais “caseiros” ou ainda não é usuário da língua de sinais, por opção própria ou da família. Existem ainda outras situações um pouco diferentes, mas que culminam na mesma dificuldade de interpretação e comunicação, exigindo do intérprete uma atuação diferenciada, pois existe uma confusão e inversão de papéis. Ainda assim, a instituição que contrata ou concursa esse profissional, espera dele a resolução do problema de comunicação do aluno surdo, independentemente do nível de proficiência da Libras que o aluno possui.

Segundo Almeida e Córdula (2017, s.p.), “considerando a importância do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua participação nos espaços educacionais, ocorre uma inversão paradoxal em relação ao seu papel como mediador no âmbito escolar”. O aluno surdo enfrenta diversos obstáculos e apenas o intérprete consegue ter um mínimo de entendimento de seus desejos e dificuldades, assumindo outra função e se tornando um “companheiro para todas as horas”. O intérprete também garante, às vezes, o atendimento da AEE (Atendimento de Educação Especial), do qual dificilmente o aluno participa no contraturno, porque este atendimento também não supre suas necessidades de comunicação e/ou educacionais, visto que são poucas as professoras que atuam na sala de recursos com conhecimento em Libras.

Além das dificuldades apontadas, é preciso pensar também na formação profissional do intérprete, pois quanto maior seu conhecimento, mais confiabilidade ele passa e por ser geralmente o profissional que possui um nível maior de conhecimento acerca do assunto (para os leigos), justifica-se responsabilizar o intérprete por todas as demandas acerca do aluno surdo. Sobre a definição deste profissional, de acordo com Quadros (2004, p. 7):

(...) o tradutor intérprete de Língua de sinais é aquele profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do seu país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da língua de sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

Na maioria das vezes, a realidade existente é de que o professor não sabe a língua do aluno surdo e o aluno surdo não possui requisitos para ter acesso ao conteúdo através da língua de sinais ou até mesmo não tem fluência em sua própria língua, fazendo com que a ação do tradutor intérprete praticamente não aconteça e, ao mesmo passo, a aprendizagem do aluno também não.

Adquirir conhecimento sem a presença de um intérprete, para um educando surdo, é praticamente impossível. Lacerda *et al.* (2011, p. 5), salienta que “o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente ao professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada, pensada e, conseqüentemente, eficiente”.

Refletindo sobre as afirmações de Lacerda, vale dizer que cada profissional deve se encontrar em seu próprio papel/função no processo de inclusão escolar, pois o seu fazer profissional é diferenciado do fazer profissional do professor. Um não deve ocupar o lugar do outro e nem causar a alienação pedagógica no caso da ausência de qualquer um deles, professor ou intérprete.

Ainda refletindo sobre as afirmações de Lacerda *et al.* (2011, p. 18), mesmo que as aulas sejam elaboradas pelo professor, o profissional intérprete tem a liberdade de opinar, sugerir e compartilhar seus conhecimentos para com o professor de sala. Essa parceria desenvolve o potencial e o desempenho do educando surdo e se o professor tiver noções básicas da Libras, auxiliará de maneira positiva o processo de inclusão (QUADROS, 2004).

Não basta apenas que as escolas e as faculdades coloquem a Libras como mais uma disciplina para os alunos de cursos superiores ou que os intérpretes estejam presentes nas diversas esferas da sociedade. É preciso regulamentação da lei e manutenção de qualidade aos nossos profissionais intérpretes em salas de aula.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por revisão de literatura com o aporte em autores renomados sobre o tema. Desse modo, no que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa se classifica por bibliográfica, pois trabalha a partir de materiais já publicados em livros, sites de periódicos ou materiais disponibilizados na internet (MINAYO, 2001).

Logo, quanto aos objetivos norteadores do tema, de acordo com Gil (1991), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

Resultados e discussão

Sobre os apontamentos apresentados nesta pesquisa, considera-se que o trabalho profissional de um tradutor intérprete em Libras no âmbito escolar é solitário, pois dificilmente existe troca de experiências com outros profissionais e, por vezes, ele é o único que a escola possui ou trabalha em contraturno com seu colega, dessa maneira não se encontram e não conversam. Não há também um programa de formação continuada, esse tipo de formação fica totalmente

por conta do profissional intérprete. Nos municípios dificilmente existem coordenadores aptos a orientar um profissional intérprete quanto a seus deveres, obrigações, ética, descanso etc., ficando o profissional à mercê da própria ética, moral e achismos.

A proposta bilíngue possui como visão que “toda criança surda, qualquer que seja o grau da perda auditiva tem o direito de crescer bilíngue”, conforme garantido na Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002).

Segundo Perlin e Strobel (2008, s.p.), “conhecer e utilizar a língua de sinais e a língua oral (na sua escrita e, quando possível, na sua modalidade falada) faz com que a criança alcance o pleno desenvolvimento cognitivo, linguístico e social”.

Dessa maneira, as unidades de ensino precisam se adaptar à nova realidade e realizar políticas de atendimentos diferenciadas previstas pelo MEC. Mais uma vez, a abordagem bilíngue surge no cotidiano escolar sob a forma de atendimento educacional especializado (AEE), que deve contemplar três momentos distintos e que se conectam: atendimento educacional especializado em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa.

Considerações finais

A partir do contexto histórico, podemos perceber a singularidade da constituição da comunidade surda em termos contemporâneos. As lutas ainda estão sendo travadas, agora com uma grande preocupação nas questões políticas e educacionais.

É importante destacar a investigação do processo histórico e as influências dos acontecimentos dos vários segmentos sociais, levando à compreensão de que o momento vivenciado na educação dos surdos não foi obra do acaso.

Os vários desdobramentos culminaram na necessidade do surgimento deste profissional, sendo o intérprete de Libras um mediador na comunicação com os ouvintes, mais pontualmente em sala de aula. Infelizmente, apenas garantir a presença desse profissional em sala de aula não significa que a escola se tornou inclusiva, pois a inclusão é uma ação conjunta e não individual.

Existem três esferas de igual importância para a formação do cidadão (família, escola e sociedade) e quando qualquer delas falha, a próxima assume a responsabilidade dobrada e, por consequência, a próxima, triplicada. Todos precisam estar envolvidos no processo, garantindo ao aluno surdo o desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades, competências e sua criatividade como qualquer outro aluno.

Neste sentido, é preciso que as leis criem um sistema funcional na educação que disponibilize para as escolas os recursos necessários, que o profissional intérprete possa atuar no seu papel original, que é traduzir de uma língua para outra, e que não enfrente tantos desafios, tendo em vista que muitas das responsabilidades que assume não são da sua função.

Entretanto, a maioria das escolas que recebem alunos surdos não disponibilizam recursos humanos e materiais/pedagógicos suficientes e adequados e o intérprete por si só não será capaz de oferecer uma educação de qualidade para os alunos surdos se estiver a todo o momento se desviando da sua função.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o assunto, suas implicações e possíveis influências no futuro educacional dos alunos surdos, elaboramos esse artigo científico, com o foco principal de apontar os desafios e discrepâncias do intérprete de Libras no âmbito educacional, principalmente com relação a alunos que estão em aquisição tardia da língua de sinais, exemplificando as estratégias mais adequadas utilizadas diante dessa problemática.

Diante das perspectivas narradas até aqui, percebemos que nem a comunidade escolar nem a sociedade ainda compreenderam de fato qual é o papel do intérprete na educação de surdos no Brasil.

Referências

- ALMEIDA, S. M. S.; CÓRDULA, E. B. L. **O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a)**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprete-de-libras-no-proceso-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso em: 7 jul. 2019.
- BARBOSA JUNIOR, J. A função do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras: âmbitos de atuação e o intérprete educacional. **PROFT em Revista**, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.
- BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.
- BRITO, C. S.; CÓRDULA, E. B. Dificuldades no processo de aprendizagem de alunos surdos no Ensino Fundamental I. **Revista Educação Pública**, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, 2017.
- CORREIA, J. K. S.; CÓRDULA, E. B. L. Desafios na comunicação da criança ouvinte filha de pais surdos. **Revista Educação Pública**, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2017.
- FARIAS, M. S.; CÓRDULA, E. B. L. A inaplicabilidade de políticas educacionais para Surdos(as). **Revista Educação Pública**, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, n. 7, 2017.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Unicamp, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos.; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. São Paulo: UAB-UFSCar, 2011.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, M. A. **Teoria de aprendizagem**. São Paulo: Pedagogia e Universitária Ltda., 1999.

PERLIN, G. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS NAS SÉRIES INICIAIS

The process of teaching and learning of pounds in the initial series

Ionara Freitas Bilitário¹
Jeilson Bispo dos Santos¹
Neuma Souza¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo demonstrar os aspectos da vivência do Estágio Supervisionado I de acordo com o processo de ensino e aprendizagem de Libras nas séries iniciais. A importância da realização do estágio se justifica pela necessidade de analisar as práticas pedagógicas associadas às teorias trabalhadas no curso de Libras. Deste modo, utilizou-se uma abordagem comunicativa em que ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística, sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua-alvo a partir da construção de novos significados na/e através da interação com o outro.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Séries iniciais. Libras.

Abstract: The present work aims to demonstrate the aspects of the experience of the supervised stage I according to the process of teaching and learning of Libras in the initial series. The importance of performing the internship is justified by the need to analyze the pedagogical practices associated with theories developed in the course of Pounds. Thus, we use a communicative approach where teaching a language is to promote the development of communicative and linguistic competence always starting from the promotion of experiences of the real and meaningful use of the target language from the construction of new meanings in and through the interaction with the other.

Keywords: Teaching and learning. Initial series. Libras.

Introdução

O presente trabalho trata da vivência do Estágio Supervisionado I do curso de Letras-Libras. Nosso estágio foi realizado na Escola Municipal Herval Soledade, em Ilhéus-Bahia. A turma na qual aplicamos o estágio é de 2º ano, com faixa etária média de 8 anos. Como a turma só tem crianças ouvintes, decidimos optar por uma sensibilização dos alunos para o conhecimento da Libras através do ensino de Libras como L2. Escolhemos a metodologia de ensino como área de concentração com o tema: “O processo de ensino e aprendizagem de Libras nas séries iniciais”. Escolhemos esta área de concentração por se tratar diretamente da prática docente, abrangendo os métodos de ensino tradicionais frente aos métodos mais modernos para o ensino de Libras em escolas públicas em turma de ouvintes.

Fundamentação teórica

Tivemos como base, para fortalecer a escolha do nosso tema, alguns referenciais teóricos que definem e destacam nossa área de concentração que é a metodologia de ensino, e o tema proposto é o processo de aprendizado e ensino de LIBRAS como L2. O termo *metodologia* será utilizado para se referir ao “estudo das práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente”,

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 E-mail: luiz.pitzer@uniasselvi.com.br; jeferson.favero@uniasselvi.com.br

ou seja, o estudo dos **métodos** de uma forma geral (BROWN, 1994, p. 51). “*Abordagem* é empregada como um conceito mais abstrato, indicador de um conjunto de pressupostos, crenças e princípios teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem” (BROWN, 1994, p. 51).

Almeida Filho (1997a), na mesma ótica, expande o conceito, afirmando que abordagem é a “filosofia de ensinar”, ou seja, “a orientação do fazer do professor”, e, por ser constituída por ideias mais abstratas, se mobiliza a orientar não somente os métodos empregados para promover a experiência *com* e *na* língua-alvo, mas todos os outros elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a saber, o planejamento curricular, os materiais, a produção/ extensões das aulas e a avaliação e as formas de aplicá-los, visando oferecer aos indivíduos uma participação construtiva e interativa, e de maneira sempre negociada buscando a compreensão mútua que vai além da simples decodificação linguística. Deve-se compreender que aspectos psicológicos, sociais e culturais moldam também a comunicação verbal da língua de que fazem uso e denotam o comportamento adquirido como também muitas formas de preconceitos com as diferenças (WITKOSKI, 2009).

Neste contexto, portanto, queremos destacar o ensino de LIBRAS como L2, em que se entende como L1 (ou LM) a língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos linguísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngues (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (ELLIS, 1994). Assim, língua estrangeira (LE), está próxima à definição de Almeida Filho (1998, p. 11): “língua dos outros ou de outros, de antepassados, de estranhos, de dominadores, ou língua exótica”. Entrando um pouco mais no conceito de LE, pensando este nos contextos da língua de sinais, com a ótica de Gesser (2006, p. 67), que na perspectiva de muitos ouvintes a LIBRAS é:

[...] uma “**língua estrangeira**” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. Ao tratar a relação dos ouvintes com a LS como “estrangeira” não estou levando em consideração somente questões de modalidades distintas, bem como o fato de a LS pertencer a uma minoria linguística “invisível”, e que não é falada e entendida na sociedade brasileira (cf. Cavalcanti, 1999a). Afinal, seria um paradoxo chamar de “estrangeira” uma língua **Brasileira** de sinais, língua esta que está contemplada – juntamente com mais de 200 línguas – no Livro de Registros das Línguas. Enfim, o uso (sempre entre aspas) da palavra “estrangeira” para fazer reflexões em torno da LS é – no sentido de De Certeau (1994) – uma “tática/estratégia” que lanço mão para sensibilizar e pontuar o quão **alheia** é a língua de sinais para a maioria dos ouvintes [...]. (grifo no original)

Em termos gerais, pouquíssimas investigações têm sido feitas a respeito das metodologias para o ensino de língua de sinais como L2. No Brasil, a discussão é incipiente (nova, que está no início), mas pode-se destacar o projeto pioneiro coordenado por Tânia Felipe em 1993, intitulado “Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes”, que resulta na formulação do livro *LIBRAS em Contexto – Curso Básico*. Embora no material não haja um esboço refletindo teoricamente as metodologias padrões de ensino de línguas e as possíveis transposições e/ou aplicações no contexto da LIBRAS, podem-se encontrar algumas orientações metodológicas postuladas pela equipe no capítulo *Orientações para o aluno* (FELIPE, 2001a). Pautados em alguns princípios do método comunicativo, segundo Felipe (2001b), que aplicaremos em sala de aula princípios ou (formas) de aprender e de ensinar a LS adaptando-as de forma mais lúdica para as crianças. Desse modo, queremos elencar alguns desses métodos:

-
1. **Ensino centrado no aprendiz** – contrasta com o ensino centrado no professor. A noção que embasa esta perspectiva está para a motivação e emancipação dos alunos no processo. Há uma preocupação em trabalhar as necessidades dos alunos, bem como os estilos individuais de aprendizagem. Os alunos são levados a desenvolver um senso de propriedade do aprendizado, o que os conduz a um sentimento positivo sobre sua competência.
 2. **Aprendizagem cooperativa** – pressupõe um ambiente de sala de aula que prime pelo trabalho de grupo, como “times” que colaboram uns com os outros. Nesta perspectiva acredita-se que a aprendizagem é bem-sucedida pelo fato de se reduzir o controle do professor nas mediações, por se reduzir o ambiente de competitividade, por aumentar a interação e participação dos alunos por ser considerado um ambiente não ameaçador para os aprendizes.
 3. **Aprendizagem interativa** – a interação é considerada o coração de uma aula comunicativa, e neste sentido, este tipo de aprendizagem oportunizará momentos de interações genuínas, cujo foco estará para a negociação dos significados no uso de linguagem.
 4. **Educação centrada no conteúdo** – refere-se ao estudo simultâneo da língua-alvo e conteúdo, disciplina e/ou assunto. O conteúdo é que ditaria as formas e sequências linguísticas, e a língua passa a ser o meio cuja finalidade vai além da proficiência linguística. É primordial a aquisição do conteúdo, e este está geralmente relacionado às necessidades e/ou interesse do aluno. Assim, concomitantemente à construção de conhecimentos em matemática ou geografia, por exemplo, adquire-se a língua-alvo.
 5. **Aprendizagem baseada em tarefas** – nesta vertente do ensino comunicativo, a tarefa ocupa o seu lugar central. Acredita-se que a aprendizagem será efetiva, pois nela há um propósito de uso da língua que vai além de um ensino pautado na gramática ou vocabulário. Então, situações que solicitem como obter informações, como dar instruções, como fazer solicitações no trabalho e escola, como relatar ou contar uma história etc. As tarefas têm um caráter que visa, em primeira instância, à comunicação.

Sabemos das dificuldades enfrentadas nas redes da educação básica no ensino público, em que muitas vezes não podemos contar com recursos que possibilitem a eficácia da aplicação destes métodos, porém, por acreditar na sua funcionalidade, aplicamos com os recursos disponíveis na unidade escolar e alguns recursos próprios. De alguns princípios que nortearam nossa prática docente, conforme Esteve (1997, p. 119), podemos apontar três:

1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.
2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo.
3. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

Estes princípios nortearam de forma ampliada a nossa atuação docente, onde identificamos a eficácia do método e alcançamos os objetivos propostos no projeto, que foram:

- perceber quanto é conhecido de Libras;
- desmitificar o preconceito em relação a pessoas surdas ou com alguma deficiência auditiva;
- compreender os processos de aprendizagem de Libras e suas dificuldades;
- compreender a função do professor de Libras como facilitador nas duas línguas;
- verificar a eficácia dos métodos já utilizados;

-
- elencar e trazer sugestões de outros métodos ante as dificuldades no ensino e aprendizado de Libras como L2.

De maneira muito benéfica e eficiente, o ensino de Libras foi absorvido pelos alunos. Atentamos para todo o processo de aprendizagem e ensino e dificuldades enfrentadas no decorrer destes processos.

Vivência do estágio

Em linhas gerais, nosso estágio aconteceu de forma muito tranquila. Começamos com a observação de 12 horas divididas em três tardes. Na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, formada por 12 alunos ouvintes com idade média de 8 anos, a maioria ainda não sabia ler. Havia um aluno com autismo e mais dois com algum grau de déficit de atenção. A escola é pública, situada em uma comunidade carente, onde há muita evasão escolar e pouco incentivo em casa para que os alunos se desenvolvam intelectualmente. No período de observação pudemos notar os esforços por parte da professora regente, que com poucos recursos disponíveis deu uma aula atraente, com as respectivas dificuldades de aprendizado. As instalações da escola também deixavam muito a desejar em alguns quesitos, como: falta de refeitório e falta de área de lazer.

A partir dessa observação, fizemos nossos planos de aula, conforme consta em anexo no projeto de estágio, visando alcançar de forma clara e objetiva a todos os alunos com suas dificuldades. Com isso, visando ao ensino com base no aprendiz, e de acordo com a nossa fundamentação teórica, nos preocupamos em preparar atividades e brincadeiras voltadas ao entendimento de todos.

A maioria das atividades que utilizamos foi com incentivo à aprendizagem cooperativa e interativa, fazendo com que alunos que tinham mais facilidade no aprendizado ajudassem quem tinha dificuldade, trazendo-os para o centro das atividades com interação o tempo inteiro.

Como tivemos 20 horas de regência, procuramos trabalhar conteúdos mais simples e que são base para o uso de muitos sinais, como o alfabeto em libras, saudações, números, sinais de família, sinalização da escola, sinais das cores, noções de interpretação com expressões faciais e corporais com a educação voltada ao conteúdo.

Na aprendizagem voltada à aplicação de tarefas, procuramos utilizar métodos mais lúdicos, como músicas, vídeos e brincadeiras educativas, o que facilitou a assimilação dos assuntos de forma mais rápida e eficiente.

Impressões do estágio

A vivência do estágio contribuiu de uma maneira importantíssima para a nossa formação docente. Descobrimos as dificuldades diárias enfrentadas pelo professor para ensinar com poucos recursos, bem como a dificuldade que muitos alunos têm no aprendizado e aprendemos a contornar tais dificuldades no decorrer do estágio.

De acordo com os objetivos que destacamos, observamos que nada se conhecia por parte dos alunos sobre Libras. A professora regente sabia algumas coisas básicas, mas através de roda de conversa conseguimos alcançar o objetivo de desmistificar o preconceito em relação aos surdos, quando enfatizamos que os surdos são pessoas normais dotadas de inteligência e personalidade como qualquer pessoa, e explicamos que através da Libras eles ouvem e falam com as mãos, por isso também nomeamos o nosso projeto em sala de aula de “Eu também falo com as mãos”, para que as crianças se atentassem à forma com que nos comunicamos com os surdos.

Com as atividades aplicadas, alcançamos os objetivos de compreender os processos de aprendizagem de Libras e suas dificuldades e a função do professor como facilitador entre as duas línguas. Verificamos que simplesmente passar conteúdos conforme métodos já utilizados não traria eficácia no ensino, deste modo levamos para a sala de aula recursos para facilitar este ensino e aprendizagem de Libras como L2, através de música, vídeo, histórias, brincadeiras lúdicas e imagens. Percebemos que as crianças tiveram bastante facilidade e alegria em aprender Libras, elas acharam as aulas divertidas e, no último dia do estágio, confirmaram que sentiriam falta das aulas no dia a dia.

De forma ampla, ensinar Libras para crianças ouvintes foi bastante enriquecedor! Mostrou-nos quanto podemos aprender ao ensinar, e que mesmo diante de poucos recursos disponíveis no ambiente escolar, podemos com empenho e afino fazer da aula uma experiência maravilhosa para todos.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estágio cita-se o que foi realizado através de observação das atividades desenvolvidas em sala de aula. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190), “observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Logo, para relato das experiências vivenciadas no período de estágio, optamos por realizar uma pesquisa de cunho exploratório, pois a pesquisa descritiva vai ao passo que o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Resultados e discussão

Diante dos aspectos analisados durante o processo de estágio é importante analisar que com as atividades aplicadas alcançamos os objetivos de compreender os processos de aprendizagem de Libras e suas dificuldades e a função do professor como facilitador entre as duas línguas. Verificamos que simplesmente passar conteúdos conforme métodos já utilizados não traria eficácia no ensino, deste modo levamos para a sala de aula recursos para facilitar este ensino e aprendizagem de Libras como L2, através de música, vídeo, histórias, brincadeiras lúdicas e imagens. Percebemos que as crianças tiveram bastante facilidade e alegria em aprender Libras, elas acharam as aulas divertidas e, no último dia do estágio, confirmaram que sentiriam falta das aulas no dia a dia.

Considerações finais

Ao final do presente trabalho destaca-se a necessidade do ensino e aprendizagem de Libras nas séries iniciais. Deste modo, procuramos utilizar métodos mais modernos para o ensino de Libras, fugindo do usual, em que o ensino se pauta em livros didáticos e simplesmente é repassado o conteúdo. Desta forma, o aprender Libras significa saber interpretar e produzir mensagens dentro de situações e contextos particulares, a saber: contextos socioculturais onde a criança, a comunidade e a escola estão inseridas, entrando aí a compreensão do aluno enquanto

“ser” cheio de áreas e possibilidades a serem trabalhadas, para que de tal forma se programe uma melhor forma de aprendizagem e conhecimento do mundo em que o sujeito está inserido. Todo esse empenho é necessário para que esta criança saiba também negociar significados entre e com os seus interlocutores, não simplesmente por responder ao aprendizado em sala de aula como alfabetização e outras disciplinas, mas para que ela tenha capacidade de socialização com pessoas surdas, tendo em vista fortalecer a empatia pelo outro e respeitando as diferenças, consequentemente diminuindo o preconceito proeminente aos surdos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem orientadora da ação do professor**. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997a.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997b.

BROWN, H. D. **Breaking the language barrier**. Yarnouth, ME: Intercultural Press, 1991.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco State University: Longman, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESTEVE, M. J. **Mudanças sociais e função docente**. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1997.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto: Curso Básico**. Manual do estudante/cursista: Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto: Curso Básico**. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

GESSER, A. **Teaching and learning Brazilian sign language as a foreign language: a micro-ethnographic description**. Dissertação de mestrado inédita. Florianópolis: UFSC, 1999.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais**. Tese de doutorado inédita. Campinas: Unicamp, 2006.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Novo Hamburgo, 2013.

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

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 42, p. 565-575, 2009.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Aspects of special education and inclusive practices

Elaine Mohr Magalhães¹

Daiana Kohler¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar aspectos das práticas pedagógicas na Educação Especial. Pretende-se compreender os aspectos de inclusão na educação especial e perceber os desenvolvimentos pedagógico e educacional utilizados diante da inclusão. Em meio a tantas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja a educação continuada de professores e equipe pedagógica, além de melhores métodos de ensino a serem adotados no ambiente escolar. Diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no tratamento de temas são aceitáveis, desde que sejam consistentes e relevantes para o desenvolvimento da área do curso. O presente estudo traz como objetivo demonstrar os aspectos da orientação e supervisão escolar no ensino brasileiro. Assim, a presente pesquisa se caracteriza por revisão de literatura através do método qualitativo.

Palavras-chave: Educação especial. Práticas inclusivas. Ensino e aprendizagem.

Abstract: The present work aims to present aspects of pedagogical practices in Special Education. The aim is to understand the aspects of inclusion in special education and to understand the pedagogical and educational development used in the inclusion. In the midst of so many difficulties in the process of teaching and learning it is necessary the continuing education of teachers and pedagogical team. In order to better teaching methods to be adopted in the school environment. Different theoretical and methodological perspectives in the treatment of themes are acceptable, as long as they are consistent and relevant to the development of the course area. The present study aims to demonstrate aspects of school guidance and supervision in Brazilian education. Thus, the present research is characterized by literature review through the qualitative method.

Keywords: Special education. Inclusive practices. Teaching and learning.

Introdução

As políticas públicas brasileiras, no que diz respeito à educação, têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos, falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas, a dificuldade do professor em mudar seus procedimentos metodológicos, a falta de qualificação dos profissionais etc. Neste contexto, surgem formas, em sua maioria artificiais, na abordagem dos conteúdos (SILVA FILHO, 2012).

O papel do professor na educação infantil é exatamente o de mediador, influenciador e oportunizador de vivências e aprendizagens. Atualmente, o professor não apresenta mais a posição de um simples transmissor de aprendizagens. Hoje, ele tem outras funções, ou seja, principalmente observar cada aluno em momentos determinados para poder entender e compreender como acontece o processo de assimilação da criança no decorrer das atividades, sejam elas livres ou com algum propósito estipulado para aquele dia, semana ou quinzena, por exemplo.

No ambiente escolar, visualizam-se metodologias de ensino, dificuldades de ensino e aprendizagem. A escola está passando por inúmeras mudanças e avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes no dia a dia. Então, o gestor e sua equipe, muitas vezes, rotulam esse

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 E-mail: luiz.pitzer@uniasselvi.com.br; jeferson.favero@uniasselvi.com.br

aluno como incapaz de aprender, mas é papel da gestão escolar promover a integração do aluno aos demais. O gestor, como mentor, deve promover a harmonia da escola e instruir sua equipe a se adaptar ao planejamento. Assim, a escola precisa de um gestor sensível que resolva os problemas com amor e que envolva toda a comunidade escolar.

Objetivos e metodologia

Falamos sobre necessidades educativas especiais, mas todo o processo de alocação de recursos se baseia na lógica categorial. O processo de encaminhamento para as instituições de educação especial é também controverso e tem merecido muitas críticas (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012).

Por isso, fala-se de um despreparo de ordem pedagógica. Salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos. No entanto, elas nem sempre conseguem clamar por seus direitos devido às desvantagens impostas pelas restrições de funcionalidades e pela sociedade, que impõe barreiras físicas, legais e de atitude. Essas barreiras são responsáveis pelo distanciamento que existe na realização dos direitos das pessoas com e sem deficiência.

É importante destacar que, para se atingir o objetivo da equidade nos resultados da educação, é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa. É preciso reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre alunos, o modo como consideramos os objetivos das educações básica e secundária e o processo que adotamos na organização das escolas. Se o sucesso escolar é possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade com relação aos resultados de todos os alunos. O ponto de partida deve consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer às práticas que facilitam tal acesso.

Algumas adaptações metodológicas e didáticas sugeridas parecem contraditórias, uma vez que indicam um ensino individualizado dentro da sala comum, pensado especificamente para o aluno independente do grupo-sala, configurando uma transposição do ensino especial para a sala comum: introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas (essas atividades podem ser realizadas na própria sala de aula ou em atendimentos de apoio); introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo; eliminar atividades que não beneficiam o aluno ou que restrinjam uma participação ativa e real ou, ainda, suprimir objetivos e conteúdos escolares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua(s) deficiência(s) e, assim, substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos para o aluno.

Assim, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos. É preciso, também, assegurar a terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude das suas deficiências e a aceleração dos estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010).

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente no espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não as características particulares dos alunos.

É um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça. Precisamos de uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos e que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas.

No entendimento de Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva precisa ir além da presença de professores em cursos. É necessário que essa formação se torne contínua. A escola pode ser esse ambiente a partir do que os educadores estão buscando para aprimorar suas práticas.

O ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva, na procura de vias escolares diferentes para uma resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham como atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003).

Morin (2011) cita que cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade. Há uma unidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana, não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva e intelectual. Além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

As práticas escolares permitem aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que se distinguem pela diversidade de atividades, pois:

As atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas. A prática escolar inclusiva provoca, necessariamente, a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades. O aluno com deficiência mental participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização (BRASIL, 2010, p. 14-15).

Nos dizeres de Sacristán (1995), a mudança na educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Ainda segundo Sacristán (1995, p. 77), “as mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero. Quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva etc. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Materiais e métodos

Para o presente estudo foi adotada a revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Santa-ella (2001, p. 172) afirma que “não se trata [...] de simplesmente resumir, parafraseando o que está escrito nos livros, mas sim de fazer considerações, interpretações e escolhas, explicando e justificando essas escolhas, sempre em função do problema posto pela pesquisa”.

Optou-se, portanto, por uma pesquisa qualitativa, pois há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005).

Resultados e discussão

Com base nas informações apontadas neste trabalho, é importante citar que a intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos dos códigos sociais e diferentes linguagens por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc., respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Esta pesquisa ocorreu com o intuito de compreender, analisar e valorizar a importância das práticas inclusivas na educação especial e traz muitos benefícios a serem trabalhados no sistema educacional.

Considerações finais

Há a demanda óbvia por um currículo que atenda à universalidade. Para tanto, é preciso analisar as características do ensino regular brasileiro a fim de melhor compreender as políticas de inclusão adotadas e perceber seus pontos positivos e negativos no cenário educacional da inclusão no ensino regular. O governo, através do Ministério da Educação, tem que possibilitar condições favoráveis ao processo de inclusão.

Assim como a inclusão é uma ruptura com a concepção educacional tradicional, o processo de criação de um novo papel de professor na escola inclusiva também implica uma descontinuidade. Não se trata de uma substituição de modelos, uma nova homogeneização, pois a ousadia e a radicalidade da inclusão assentam-se sobre a autonomia e as alteridades microsso- cial e micropolítica da escola (LIMA, 2003).

Por fim, compreendemos que as práticas pedagógicas são estruturadas de acordo com a necessidade que a inclusão proporciona, tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos. Educar não é apenas fazer com que o outro consiga reproduzir o que é apresentado, mas sim compreender sua participação para que se conheça o novo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

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

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, N. S. T. de. **Inclusão escolar e a identidade do professor**: a escola como palco de invenção. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - São Paulo, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, M. do C. Diferenciação curricular e inclusão. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Convivendo com a diversidade**: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SILVA FILHO, R. B. Noções de competência: possíveis evidências. **Educação por Escrito**, PUCRS, v. 2, n. 2, p. 42, 2012.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Tese de Doutorado Não Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial em direção à educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MATERIAIS PARA SURDOS

Pedagogical practices and materials for deaf

Dieli Antunes¹

Eduarda Ohana¹

Marina Nobre¹

Lisangela Rossi Sityá Pazetto¹

Resumo: O assunto abordado nesta pesquisa trata das práticas pedagógicas e materiais para surdos, sendo o objetivo demonstrar os pontos mais importantes para obter sucesso no desenvolvimento de alunos surdos. Suscintamente, busca-se explicar como deve ser o processo de aprendizagem dando alguns exemplos de materiais e métodos que facilitam esse processo. Também procura-se esclarecer a importância do professor em buscar sempre novos conhecimentos e produzir seus planejamentos de acordo com a realidade e necessidade de cada um de seus alunos.

Palavras-chave: Alunos. Conhecimentos. Surdos.

Abstrat: The subject addressed in this research is “pedagogical and material practices for the deaf”, wich we aim showing the most important points to a successful development of deaf students, explaining how the learning process should be, and giving some examples of materials and methods that facilitate this process. We also sought to clarify the teacher importance in always seek new knowledge and produce their plans according the reality and need of each one of their students.

Keywords: Students. Knowledge. Deaf people.

Introdução

O presente trabalho explora a importância dos materiais, dos recursos, dos métodos e das práticas pedagógicas que serão aplicadas no processo de aprendizagem de alunos surdos, pois é preciso que o professor esteja preparado para lidar com alunos com necessidades especiais, já que exige do educador conhecimento sobre o assunto para que seu trabalho se conclua da melhor forma possível e o aluno tenha sucesso em seu desenvolvimento.

Será também apresentado aos leitores o porquê da inclusão de alunos surdos em classes comuns, muitas vezes, ser um enorme desafio para a escola de um modo geral, e a maior dificuldade, geralmente, é a falta de comunicação, pois este aspecto é extremamente importante para que se estabeleça uma relação entre aluno, professor e colegas. Entretanto, a falta de conhecimento sobre a importância da Língua de Sinais na vida do surdo também é um problema que está lado a lado da falta de comunicação. Desta forma, é preciso que o professor entenda que é sua língua materna e, por isso, os conteúdos e materiais usados devem ser baseados na sua primeira língua para que o aluno possa ter um bom desenvolvimento tanto no lado escolar quanto no lado social.

O maior objetivo desta pesquisa é mostrar o que os professores podem fazer quando se deparam com alunos surdos em sala de aula e quais são os fatores mais importantes para que o processo ensino-aprendizagem seja satisfatório. Mostraremos também alguns exemplos de materiais que podem ser usados de forma dinâmica para despertar o interesse do aluno em concluir todas as atividades propostas.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 E-mail: luiz.pitzer@uniasselvi.com.br; jeferson.favero@uniasselvi.com.br

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada pesquisa em livros e sites de fontes confiáveis seguida de discussão entre as integrantes do grupo para elencar os assuntos importantes à escrita do *paper*.

Fundamentação Teórica

Ao compararmos a educação de alunos surdos como era no passado com a educação de hoje em dia, percebe-se um enorme avanço no processo de desenvolvimento do aluno surdo. Porém, ainda há muitas mudanças e melhorias a serem exploradas.

Quando falamos da educação dos surdos, logo discutimos os aspectos da inclusão, já que para um bom desenvolvimento do aluno, é necessário que o ambiente escolar seja acolhedor e o aluno se sinta realmente incluído na escola de um modo geral.

Para que realmente haja essa inclusão do aluno surdo na sala de aula é necessário que o professor tenha conhecimento sobre como é a cultura da comunidade surda, saber o que é a Língua de Sinais e qual a importância dela no processo de aprendizagem do seu aluno.

Porém, na maioria das vezes, não é isso que ocorre, pois, o professor está habituado a realizar suas práticas pedagógicas e seus planejamentos referentes aos alunos ditos “normais”, ou seja, alunos que não têm necessidades específicas, e quando se depara com um aluno surdo incluído em sua sala de aula, sente-se perdido em relação aos métodos e materiais.

Para que isso não ocorra é necessário que o professor tenha consciência da importância que a Língua de Sinais tem para este aluno, afinal, trata-se da sua língua materna, e é a partir dela que o aluno desenvolverá tanto sua aprendizagem quanto sua socialização.

As práticas pedagógicas de cada professor devem ser referentes à realidade de cada aluno presente em sua sala de aula, ou seja, no caso do aluno surdo, o planejamento do professor deve ser flexível para atender à necessidade específica deste aluno, então, o educador deve sempre buscar/pesquisar conteúdos, materiais, métodos eficazes que facilitem o processo de aprendizagem do aluno surdo.

É extremamente importante enfatizar que o desenvolvimento do surdo depende muito que os recursos utilizados para o seu aprendizado sejam sempre baseados em sua primeira língua, na sua língua materna, que é a LIBRAS.

É necessária, para a inserção do aluno surdo na classe comum, a adaptação do currículo escolar, que sofrerá modificações na seleção e uso dos materiais e estratégias didáticas. Para alcançar os objetivos pretendidos é preciso que haja uma colaboração na elaboração do currículo e a escolha das metodologias de ensino.

Para Saviani (1994), a elaboração de um currículo que atenda a especificidade a que se propõe, está ligada às questões relativas à conversão do conhecimento em saber escolar e sua manifestação na elaboração deste currículo, e na constituição das disciplinas escolares e respectivos programas. É necessário que haja o envolvimento entre as diversas abordagens ligadas à sociologia e à ideologia do currículo; análises de aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos envolvidos na elaboração de propostas curriculares.

Nesse ponto de vista, é possível perceber dois caminhos diferentes: um, em que o professor adquire o currículo como sendo um *continuum*, produzindo um planejamento flexível e fazendo com que o currículo também seja flexível, atendendo a necessidade do aluno; o segundo, o professor adota um currículo, digamos, mais centralizado, sendo único para todos os alunos e, deste modo, com a inclusão de um aluno surdo que necessita de um atendimento específico será mais difícil uma adaptação em seus planos de aula e no cotidiano da turma.

Portanto, o professor que trabalha com um planejamento e um currículo flexível está preparado para imprevistos na rotina de sua turma e preparado também para lidar com a diversidade, favorecendo assim o desenvolvimento de seus alunos.

Assim, Ide (1999) afirma que:

[...] um currículo escolar aberto e flexível precisa ser concretizado no contexto de cada escola, em forma de projeto curricular, no grupo classe e, caso seja necessário, para um aluno concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada. É isto que se chama adaptações curriculares (IDE, 1999, p. 9).

Quando falamos de atividades para alunos surdos é importante lembrarmos que muitas vezes, por não haver tantas opções de recursos disponibilizados em livros e até mesmo na internet, os professores acabam optando por dar conteúdos que sejam mais infantis, esquecendo da faixa etária do aluno e isto acaba se tornando uma situação que prejudica muito o interesse que o aluno terá por suas aulas.

É de suma importância lembrar que a Língua de Sinais é uma língua visoespacial, ou seja, atividades e materiais que chamem a atenção através do olhar despertaram muito mais interesse do que uma simples atividade em folha. A partir disso, daremos alguns exemplos de materiais que podem ser usados para auxiliar nos conteúdos para alunos surdos:

Figura 1. Relógio com números em LIBRAS



Fonte: <<https://2.bp.blogspot.com/-WPiCH3IbQzo/UDqirbnOtMI/AAAAAAAAAG0/J2btaMrj94s/s1600/1.jpg>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Destacam-se, ainda, os jogos de memória para melhor assimilação, conforme figura abaixo:

Figura 2. Jogo da memória sobre as frutas



Fonte: <<http://3.bp.blogspot.com/-T7w1tNSVpJI/U8PrQEnYII/AAAAAAAAAF7c/3g84EvyOlcY/s1600/6.jpg>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Posto que, jogos que possibilitem a percepção de números e quantidades são essenciais para a assimilação de informações no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 3. Jogo sobre números e quantidade



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-p-djghxqxc/VUtlPd6urI/AAAAAAAAAYg/5y9u3_FgxiA/s1600/IMG_2879.JPG>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Ainda sobre assimilação, apresentamos os jogos de relacionar figuras e palavras em Libras a fim de melhor percepção visual.

Figura 4. Jogo relacione



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-MmWi_3sqcVQ/VgRzcNhC7-I/AAAAAAAAAbw/5BqATc9xwGI/s1600/IMG_5976.JPG>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Ao mesmo passo, observa-se os jogos com a identificação das cores, pois são importantes no processo de assimilação como os demais jogos apresentados anteriormente.

Figura 5. Jogo das cores



Fonte: <<https://oficinadelibras.blogspot.com/2013/09/?m=1>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Destaca-se ainda, que durante o processo de ensino e aprendizagem os aspectos da ludicidade se fazem presentes, pois, mediante cores, formas e estímulos visuais há uma melhor percepção daquilo que é ensinado, conforme imagem abaixo:

Figura 6. Pescaria dos alimentos



Fonte: <<https://oficinadelibras.blogspot.com/2013/09/?m=1>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Ainda sobre os aspectos de ensino e aprendizagem é destacado os jogos utilizando o alfabeto.

Figura 7. Jogo do alfabeto



Fonte: <<https://oficinadelibras.blogspot.com/2013/09/?m=1>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Sobre o ensino de conteúdos como a matemática, destacam-se os jogos e brincadeiras como estimuladores no processo de ensino.

Figura 8. Jogo aquário Matemático



Fonte: <<https://oficinadelibras.blogspot.com/2013/09/?m=1>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Percebe-se que os jogos e brincadeiras auxiliam muito no processo de ensino e aprendizagem, pois proporcionam melhor assimilação das letras e objetos relacionados.

Metodologia

O presente trabalho tem como objetivo mostrar, de forma clara, uma pesquisa sobre práticas pedagógicas e materiais para surdos, explicando como deve ser o processo de aprendizagem de alunos surdos, quais os pontos mais importantes para obter sucesso no seu desenvolvimento e dando alguns exemplos de materiais e métodos que facilitam esse processo.

Nosso trabalho aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2018, a partir da realização de pesquisas para iniciar o estudo sobre o tema e dar andamento ao trabalho. Foi executado da seguinte forma: a partir da escolha dos participantes do grupo iniciamos pesquisas sobre o tema para obtermos conhecimento sobre o assunto. As pesquisas foram feitas através de diversos recursos, e cada integrante ficou responsável por um dos assuntos relacionados ao trabalho.

Utilizamos livros de diferentes autores para nos basearmos na construção do trabalho, sendo os mais eficazes: *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução a LIBRAS e a educação de surdos*, de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos; *Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores*, de Camila Machado de Lima; *Educação de surdos em discussão: práticas pedagógicas e processo de alfabetização*, de Cleusa Inês Ziesmann. Também utilizamos artigos de sites de fontes confiáveis.

Organizamos as nossas anotações e juntamos as pesquisas que foram feitas separadamente, no início, por cada integrante do grupo e avançamos na escrita do *paper*. Na sequência, preparamos a apresentação do trabalho com os materiais utilizados e fichas de resumo.

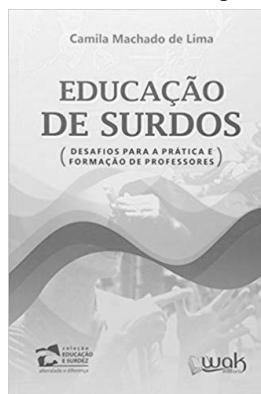
Figura 9. Capa do livro “Tenho um aluno surdo, e agora?”



Fonte: <http://statics.livrariacultura.net.br/products/capas_lg/054/19026054.jpg>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Logo, é importante citar a necessidade de leitura pertinente ao processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência auditiva mediante a utilização da Libras.

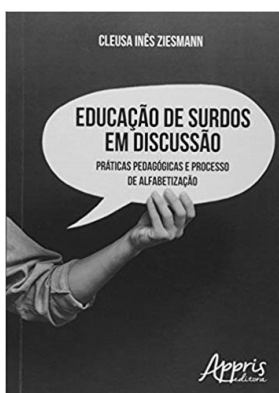
Figura 10. Capa do livro “Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores”



Fonte: <https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/5195a-23GnL._SR600,315_SCLZZZZZZZ_.jpg>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Mediante entendimento sobre a educação de surdos, é fundamental analisar os aspectos acerca da discussão das práticas pedagógicas no processo de alfabetização, conforme vislumbra-se na Figura 11:

Figura 11. Capa do livro “Educação de surdos em discussão: práticas pedagógicas e processo de alfabetização”



Fonte: <https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/413lJiRrYL._SR600,315_SCLZZZZZZZ_.jpg>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Ressalta-se que as discussões sobre cultura e prática pedagógicas para os surdos é de grande escala. Tendo em vista a necessidade de melhorias nos processos educacionais envolvendo os elementos de inclusão no ensino

Resultados e Discussão

A partir deste trabalho, percebemos o quanto é importante uma formação continuada dos professores, pois, muitas vezes, temos uma idéia errada de que, após conquistar o diploma, os estudos estarão encerrados simultaneamente. Porém, é necessário que o professor esteja sempre se atualizando, sempre buscando novos conhecimentos para transmitir aos seus alunos.

Da mesma forma funciona o ensino de alunos surdos; não há como conseguir transmitir o melhor aprendizado possível sem que se busque por melhores métodos, melhores recursos, melhores materiais, melhores conteúdos e melhores atividades possíveis.

Portanto, os resultados que obtivemos com esta pesquisa foram os conhecimentos que adquirimos e que compartilhamos, contribuindo para que a educação de alunos surdos esteja sempre em constante mudança, e que a experiência na escola seja sempre boa e satisfatória a cada geração de surdos.

Considerações Finais

O presente trabalho teve por objetivo destacar as práticas pedagógicas e os materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem para os surdos. Assim, destacamos os pontos mais importantes para um bom desenvolvimento de alunos surdos. Vislumbramos as maiores dificuldades dos professores para obter sucesso no ensino de alunos surdos, bem como a importância de uma formação continuada de professores. Alguns exemplos de materiais que podem ser usados de forma dinâmica para despertar o interesse em alunos surdos pela aprendizagem também foram mostrados. Citamos jogos de memória, pescaria, formação de palavras. Esses novos conhecimentos adquiridos poderão ser utilizados e melhorados em planejamentos futuros, após a nossa formação.

Para tanto, faz-se necessário o pensar pedagógico e a importância da formação continuada de professores. Ressaltamos que ainda encontramos dificuldades em nossa jornada profissional, pois o sucesso para a prática docente se configura também em inovações e didáticas diferenciadas que, quando aplicadas no cotidiano de nossos alunos surdos, despertarão neles a aprendizagem prazerosa.

Referências

CONCEIÇÃO, D. F. **Práticas pedagógicas aplicadas aos alunos surdos do CAS durante o processo de ensino e aprendizagem**. 2011, 25f. Artigo (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Palmas, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1482/Conceicao_Deuzelina_Francisco_da.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 out. 2018.

COSTA, M. I. **Práticas educativas na educação de surdos: a observação e estimulação das competências de aprendizagem no contexto das oficinas pedagógicas**. 2010, 32f. Artigo (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2263/Costa_Maria_Izabel_Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2018.

DORZIART, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 183-198, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

LACERDA, C. B.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EDUFSCAR, 2013.

LIMA, C. M. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_mat_artigo_claudia_vicente.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

IHA – INSTITUTO MUNICIPAL HELENA ANTIPOFF. Práticas pedagógicas inclusivas: refletindo sobre o aluno surdo. In: FEIRA NACIONAL DE REABILITAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 4. 2012, Rio de Janeiro. **Apresentação...** Rio de Janeiro: Reaccess, 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/alexandrosado/prticas-pedaggicas-inclusivas-refletindo-sobre-o-aluno-surdo>. Acesso em: 15 out. 2018.

PRÁTICAS pedagógicas para educação de alunos com deficiência auditiva. **Deficiência Auditiva**, [s.l.], dez. 2011. Disponível em: <https://edspec.wordpress.com/2011/12/06/praticas-pedagogicas-para-educacao-de-alunos-com-deficiencia-auditiva/>. Acesso em: 15 out. 2018.

SANTOS, R. M. SILVA, R. V. Práticas pedagógicas: a inclusão de crianças surdas em uma escola municipal de Paranaíba. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2. 2016, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: CINTEDI, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3265_22102016221343.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004, 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 out. 2018.

ZIESMANN, C. I. **Educação de surdos em discussão**: práticas pedagógicas e processo de alfabetização. Curitiba: APPRIS, 2017.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA INCLUSÃO E ENSINO

Teacher / student relations in multifunctional resources rooms as a fundamental element of inclusion and teaching

Rosana do Prado Tonchak¹

Edna Suzi da Silva¹

Maicon Diego Galvani¹

Resumo: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino criada para atender crianças com necessidades especiais, proporcionando a socialização na escola e inclusão na sociedade. Para tanto, são necessárias salas de recursos multifuncionais que atendam a tais necessidades. Porém, apenas tais estruturas não são suficientes, pois há a necessidade de professores capacitados e que realmente exerçam sua função, não apenas na mediação de conhecimento, mas na transferência de afeto aos alunos e na compreensão. A partir disso, o objetivo desta pesquisa foi observar como é a relação professor/aluno em salas de recursos multifuncionais, comprovando esta ser elemento fundamental no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de educandos de sala de recursos multifuncional. A pesquisa foi realizada na instituição Escola Especial “Hugo Miguel Sulzbach” – APAE de Curitiba – SC, na sala de recursos multifuncionais do AEE, com alunos de idade entre 10 e 14 anos, com deficiência intelectual leve a moderado e comorbidades. Foram realizadas observações das aulas e entrevista com os professores. É evidente a importância da existência de uma sala de recursos multifuncionais em uma instituição, no entanto, mais essencial do que isso é a relação existente entre aluno e professor. Os alunos evoluem constantemente através do aprendizado, afeto e da compreensão transmitidos pelo professor. Cada aluno é entendido de maneira única, não deixando de ser incluído na relação com os demais.

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Aprendizado.

Abstract: The Specialized Educational Assistance (AEE) is a teaching modality created to attend children with special needs, providing socialization in school and inclusion in society. For this purpose multifunctional resource rooms are needed to meet these needs. However, only such structures are not sufficient, since there is a need for teachers who are capable and who actually perform their function, not only in the mediation of knowledge, but in the transference of affection to the students and understanding. From this, the objective of this research was to observe how the teacher / student relationship is in multifunctional resource rooms, proving that it is a fundamental element in the process of inclusion and teaching learning of students of multifunctional resource room. The research was carried out at the “Hugo Miguel Sulzbach” Special School institution - APAE de Curitiba - SC, in the multifunctional resource room of the AEE, with students aged 10 to 14 years, with mild to moderate intellectual disabilities, and comorbidities. Class observation and teacher interview were carried out. It is evident the importance of the existence of a multifunctional resource room, but more essential than this is the relationship between student and teacher. Students evolve constantly, through the learning, affection and understanding conveyed by the teacher. Each student is understood in a unique way, being included in the relationship with others.

Keywords: Inclusion. Specialized Educational Assistance. Learning.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 E-mail: luiz.pitzer@uniasselvi.com.br; jeferson.favero@uniasselvi.com.br

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido pela Educação Especial para o suprimento das necessidades educacionais especiais dos alunos do Ensino Fundamental e Médio com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 3).

E para que o AEE ocorra, há a demanda de espaços preparados para tal, que são as chamadas salas de recursos multifuncionais. Porém, apenas estas estruturas não são suficientes, pois há a necessidade de professores capacitados e que realmente exerçam sua função, não apenas na mediação de conhecimento, mas na transferência de afeto e compreensão.

A relação entre o professor e o aluno na sala de aula é composta de diferentes perspectivas e apresenta certa complexidade, visto que não é correto considerá-la uma simples relação didática, nem uma relação humana calorosa. No entanto, é necessária a presença de motivação, através de atividades motivadoras que as ações de um desencadeiam as do outro, além de um aprofundamento e conhecimento individual de cada aluno com suas particularidades, compreensão e afeto (MORALES, 2001).

A partir disso, esta pesquisa teve como objetivo observar como é a relação professor/aluno em salas de recursos multifuncionais, comprovando ser elemento fundamental no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de educandos de sala de recursos multifuncional.

Referencial Teórico

Está previsto na Constituição de 1988 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. É um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno (BATISTA, 2006).

O AEE é uma modalidade de ensino criada para atender crianças com necessidades especiais, proporcionando a socialização na escola e inclusão na sociedade. Este processo deve começar com a acessibilidade e supressão do preconceito. É preciso conquistar a confiança do aluno para que, assim, ocorra sua participação efetiva (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010).

Na sala de AEE são utilizados exemplos práticos de introdução, formação e utilização de recursos assistidos como a comunicação alternativa, os recursos de informática (computador), orientação, preparação, material pedagógico didático acessível, entre outros métodos e técnicas de ensino. A principal função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas nesta metodologia devem ser diferentes das atividades diárias em sala de aula, porém, elas não substituem essas atividades (FURLAN, 2014).

Os professores devem ser capacitados para que consigam oferecer o atendimento especializado aos alunos na sala de AEE. O atendimento educacional especializado não é apenas um apoio/reforço ou complementação de atividades escolares, pois o professor fornece ao aluno possibilidades de aprendizagem em todas as disciplinas (BATISTA, 2006).

Por mais que se invista em equipamentos necessários de alto padrão, em recursos multifuncionais, ainda há a necessidade de professores que de fato exerçam o seu papel. Esta função vai além de apenas transmitir o conhecimento, ela abrange transmitir afeto, emoção e vibrar com as conquistas dos alunos. O professor deve preparar suas aulas previamente, pois tudo na

vida exige preparação (CHALITA, 2004). O professor tem a responsabilidade e o compromisso com o aluno, dando apoio para que este se torne um cidadão participativo na sociedade como um todo (BESSA, 2011).

Um professor em sala de recursos multifuncionais terá alunos com as mais variadas limitações. Cada aluno deve ser conhecido e entendido totalmente pelo seu professor. Não podemos esquecer de suas limitações e precisamos incentivar seus potenciais e possíveis evoluções e conquistas. Para poder ensinar de forma correta, o professor precisa descobrir as razões pelas quais os alunos fazem as coisas, pois tudo que o aluno faz tem uma razão de ser para ele. Deve haver respeito do professor pelo aluno e pela construção de hipóteses deste, além do papel importantíssimo do professor enquanto mediador do conhecimento (JUNG, 2012).

Metodologia

A pesquisa foi realizada na instituição Escola Especial “Hugo Miguel Sulzbach” – APAE de Curitiba – SC, na sala de recursos multifuncionais do AEE. Em um primeiro momento, foi realizada a observação de 12 horas (Tabela 1 e Figura 1), seguida de um roteiro de entrevista (Tabela 2) e confecção de jogos didáticos. Na turma em questão, as idades dos alunos que compreendiam a amostra eram de 10 a 14 anos de idade e estes apresentavam deficiência intelectual de leve a moderada, com comorbidades (paralisia, traços autistas).

Através da observação das aulas e ambiente de determinada situação, pode-se trazer elementos para análise e compreensão do que fora abordado. Essa observação ocorreu em um grupo de indivíduos e ambiente em momentos distintos.

Entende-se que a observação exige que o pesquisador utilize todos os seus cinco sentidos para examinar uma realidade a ser investigada, seja ela uma comunidade, uma vila, uma empresa, um grupo, um fato ou fenômeno etc. Antes de iniciar uma observação, é preciso definir os objetivos da pesquisa, definir um roteiro de observação, deixando claramente estabelecido o que será observado. Também é necessário definir a regularidade das observações e a extensão do tempo previsto para o processo de coleta de dados (LIMA, 2008).

Destaca-se a necessidade do planejamento mediante o cronograma de atividades a ser realizado para o momento de observação das aulas.

Tabela 1. Cronograma da atividade de observação

Data	Atividade Desenvolvida	Duração (h)
03/09/2018	Observação – 8h às 12h	4
04/09/2018	Observação – 8h às 12h	4
05/09/2018	Observação – 8h às 12h	4

Fonte: Os autores (2018)

Realizando o cronograma, é importante citar as atividades a serem realizadas na entrevista a fim de melhor compreender as aulas e a relação estabelecida entre aluno e professor na AEE.

Tabela 2. Atividade de entrevista

Questionário – 06/09/2018
8h às 12h /13h às 17h

- 1 - O que é uma sala de AEE?
 - 2 - Quanto ao aspecto físico e à estrutura da sala de aula, atendem à demanda de alunos?
 - 3 - A instituição como um todo apresenta condições necessárias para um atendimento completo e inclusivo?
 - 4 - O usuário sem laudo pode receber atendimento educacional especializado?
 - 5 - As atividades são distribuídas proporcionalmente no tempo destinado ao AEE?
 - 6 - Quais atividades são desenvolvidas com alunos com necessidades especiais?
 - 7 - Os recursos são específicos para cada um?
 - 8 - É elaborado um planejamento individual para cada um?
 - 9 - Qual é o papel do professor de AEE?
 - 10 - O professor do AEE dialoga com o professor da sala regular dos alunos que fazem parte do atendimento? Como? E com que frequência?
-

Fonte: Os autores (2018)

Para melhor abordagem da temática adotada neste estudo, faz-se necessário citar a comunicação estabelecida entre o aluno e o professor no ambiente do AEE. São desenvolvidas atividades com alunos com necessidades especiais que garantam às crianças/adolescentes um ambiente estimulante e dinâmico, em uma abordagem lúdica de ensino-aprendizagem, contemplando as áreas de atuação prevista, e outras que se fizerem necessárias, além de adequação de objetivos educacionais com base em suas necessidades e características de aprendizagem personalizadas.

Figura 1. Observação realizada na sala de recursos multifuncionais



Fonte: Os autores (2018)

A sala de recursos multifuncionais da APAE atende à demanda de alunos quanto ao aspecto físico e à estrutura da sala de aula e instituição como um todo apresenta condições necessárias para um atendimento completo e inclusivo.

Resultados e Discussão

As observações e a entrevista revelaram que os profissionais tinham conhecimento real sobre o que é uma sala de AEE: “É uma sala de atendimento Educacional Especializado, que tem como objetivo qualificar as funções psicológicas superiores do usuário para autorregulação de sua estrutura cognitiva, mediante investigação e aplicação de estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no seu processo de aprendizagem”.

Assim, qual é o papel do professor de AEE? “É mediar a aprendizagem do usuário e orientar o seu desenvolvimento cognitivo através do exercício das funções psicológicas superiores com vistas ao processo de elaboração conceitual e identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas de ação e comunicação”.

A Assessoria Técnico-Pedagógica é oferecida às escolas regulares de Ensino Fundamental (municipais, estaduais e particulares) na própria APAE ou na escola de origem, sempre com horário pré-definido e relatório da conversa registrado no prontuário do usuário, quando ambos perceberem essa necessidade.

O aluno passa por uma avaliação multidisciplinar para desenvolvimento de um laudo e só assim pode então receber o AEE. Os recursos são específicos para cada um, com a busca constante por alternativas que eliminem ou minimizem as barreiras que não permitam a sua participação nas atividades escolares.

Além disso, para cada usuário é elaborado um Plano Educacional Individualizado (PEI) com as informações: identificação, dados relevantes do histórico, capacidades e interesses, necessidades educacionais, metas e prazos, recursos e estratégias/intervenção pedagógica, quem planeja e aplica, arquivado no prontuário de cada um para retroalimentação do atendimento especializado. As metas individuais são estabelecidas por quadrimestres. As atividades são distribuídas proporcionalmente no tempo destinado ao AEE, de acordo com o planejamento do professor.

Considerações Finais

A partir da realização desta pesquisa ficou evidente a importância da existência de uma sala de recursos multifuncionais, no entanto, mais essencial que isso é a relação existente entre aluno e professor. Os alunos evoluem constantemente através do aprendizado, afeto e da compreensão do professor. Cada aluno é entendido de maneira única, não deixando de ser incluído na relação com os demais.

Referências

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 68.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BORGES-ANDRADE, J. Em busca do conceito de linha de pesquisa. **RAC: Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v.7, n 6, p. 157-170. abr./jun. 2003.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 19. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FURLAN, A. M. S. **Métodos e técnicas de ensino utilizados na sala de recursos multifuncionais - atendimento educacional especializado**. Monografia de especialização - UTFPR. Medianeira, 2014.

JUNG, B. K. **Fundamentos e metodologias da alfabetização e letramento**. Indaial: Uniaselvi, 2012. p. 200.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MORALES, P. V. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Editorial y distribuidora, 2001.

VIEIRA, C. T. M.; OLIVEIRA, M. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a prática pedagógica na sala de recursos pelo olhar da inclusão escolar. **PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá**, n. 3, p. 241-242, dez. 2010.