

**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 2020

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitor de Ensino de Graduação Presencial

Prof. Antônio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Adriana Prado Santana
Ana Clarisse Alencar Barbosa
Douglas Louzakan Pereira Andrade
Jacqueline Leire Roepke
Patrícia Cesário Pereira Official
Marcelo Martins
Vanessa Aparecida Beleti de Lima

Editoração e Diagramação

Equipe Produção de Materiais

Revisão Final

Equipe Produção de Materiais

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, Educação Especial e Bacharelado Letras Libras.. 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, Educação Especial e Bacharelado Letras Libras da UNIASSELVI, e desejamos que os artigos aqui disponibilizados possibilitem reflexões sobre temas relacionados à sua atuação profissional no campo da Inclusão.

Boa leitura!

Coordenadora Dr. Ana Clarisse Alencar Barbosa - Licenciatura e Bacharelado Letras Libras

Coordenadora Ms. Patrícia Cesário Pereira Offial - Licenciatura em Educação Especial



SUMÁRIO

Apresentação.....	5
A IMPORTÂNCIA DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
The importance of parents in inclusive education	
Raquel Mota Rodrigues Neusa Martins Oliveira Barroso Karla Francine Corrêa Freitas.....	9
AS LITERATURAS VISUAL E SURDA ATRELADAS AO ESTÁGIO DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS OUVINTES DO ENSINO MÉDIO	
The visual and deaf literature attached to the intervention stage for high school listening students	
Jaqueline de Jesus Sena Vânia Sanches Marchetti Antunes Rafael Cavichioli Teixeira.....	17
INTRODUÇÃO DE LIBRAS EM DIVERSOS CONTEXTOS EM OFICINAS DE ENSINO	
Libras introduction's in various contexts in teaching workshops	
Annayan Kariny França Alves Soares Spim Emanuel Henrique do Nascimento Ivonete França Alves Soares Jaqueline de Jesus Sena Vânia Sanches Marchetti Antunes Rafael Cavichioli Teixeira.....	25
AS POLÍTICAS PÚBLICA E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR AO LONGO DA HISTÓRIA	
Public policies and the inclusion of students with special needs in regular education along history	
Cássia de Fátima Alves Karla Francine Correa Freitas.....	35
AS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a neurociência e as concepções sobre autismo	
Experiences in inclusive education: neuroscience and the conceptions on autism	
Conceição de Jesus Barbalho Maria José Francisca da Silva Karla Francine Correa Freitas	45
A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS	
The ludicity relevance in autistic students' inclusion	
Leonice Mazzinghy	53
LITERATURA SURDA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE LIBRAS: através dos processos anafóricos e dêiticos	
Deaf literature as libras teaching methodology: through anaphoric and deitic processes	
Carina Aparecida Schoulten Maiara Coldebella Andrioli	61

MATERIAL DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS SURDOS

Courseware for literacy and lettering of deaf students

Felipe Queiroz Pedreira

Marisa de Fátima Girolette.....69

O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?

The deaf student in regular school: inclusion or integration?

Felipe Queiroz Pedreira

Marisa de Fátima Girolette.....77

OFICINA DE LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Pool workshop as an inclusion tool

Bruna Saraiva

Dully Gunther

Mayssa Velasco

Denize Bochernitsan.....85

OFICINA DE LIBRAS E O PROFISSIONAL NA ÁREA DE ATUAÇÃO

Libras workshop and the professional in practice area

Aristéia do Nascimento Schiavi

Gilson Gonçalves de Araújo

Jaqueline Maximiano da Silva Rodrigues

Marinalva Cassimiro da Silva Santos

Rafael Cavichioli Teixeira.....91

A MATEMÁTICA E A LITERATURA SURDA

Mathematics and deaf literatura

Iriélisy Cáceres da Silva

Maria Carla Moller da Silva

Rafael Cavichioli Teixeira..... 101

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES E ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA PROPORCIONAR EQUIDADE AOS ESTUDANTES SURDOS

Elaboration of activities and adaptations needed to provide equity to deaf students

Miquéias Ambrósio dos Santos

Lisley Cristina da Luz

Rei Carlos Matias Rönnau

Denize Bochernitsan..... 107

EDUCAÇÃO DE SURDOS: aspectos social e político

Deaf education: social and political aspects

Amanda Luciano da Silva

Denize Cohen Bochernitsan..... 113

VERITEK: uma proposta lúdica

Veritek: a ludic propose

Daiane Ferreira

Denize Cohen Bochernitsan..... 125

A RELEVÂNCIA DO OLHAR SENSÍVEL NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA The relevance of the sensitive look in the learning of autistic children Shirley Karla Dias Veríssimo	133
METODOLOGIA AVALIATIVA DO ALUNO SURDO Evaluation methodology of the deaf student Gizelly Santos Souza Grasiely Marquetti Brambilla Natália Lucas Dutra Bortoluzzi	143
O ENSINO DA ASTRONOMIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE UMA REVISTA BILÍNGUE PARA FACILITAR A INCLUSÃO DE LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta pedagógica The teaching of astronomy through the use of a bilingual journal to facilitate the inclusion of Libras in fundamental education: a pedagogical proposal Antônio Petrucio Lima Oliveira Denise Vilar Santos Wesley Aguiar dos Santos Maria Durciane Oliveira Brito.....	151
PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Perspectives for inclusive education Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira Maria Eunice Ferreira Pires	157

A IMPORTÂNCIA DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

The importance of parents in inclusive education

Raquel Mota Rodrigues¹

Neusa Martins Oliveira Barroso¹

Karla Francine Corrêa Freitas¹

Resumo: O referido trabalho tem como área de concentração as metodologias de ensino e pretende desenvolver o tema: A Importância dos Pais na Educação Inclusiva. Assim, é compreensível de que a presença de pais e familiares no ambiente escolar é de extrema importância para que o aluno portador de necessidades especiais possa se sentir à vontade e instigado a apreender novas habilidades e conhecimentos, uma vez que terá o apoio e o suporte necessários para que possa se desenvolver. Não obstante, para que isso aconteça, é indispensável que haja a conscientização dos pais e, sobretudo, que sejam dadas as condições necessárias para que possam acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, através de observações e intensa pesquisa bibliográfica, pretende-se reconhecer como se dão as relações interpessoais no atendimento aos pais e responsáveis, assim como, analisar as conquistas alcançadas e buscar soluções plausíveis para os problemas necessários, tendo em mente que somente com a participação de todos os agentes sociais é que se poderá falar na construção de uma verdadeira educação inclusiva, capaz de oferecer aos alunos portadores de necessidades especiais a estrutura e o suporte necessário para que o mesmo possa se entender como parte atuante do meio em que vive, dotado da sabedoria necessária para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Ambiente escolar. Conscientização. Participação.

Abstract: This work focuses on teaching methodologies and aims to develop the theme: The Importance of Parents in Inclusive Education. Thus, is understandable that the presence of parents and family members in the school environment is extremely important so that students with special needs can feel comfortable and encouraged to learn new skills and knowledge, since will have the support and the intermediate support so that it can develop. However, for this to happen, it is essential that there is awareness of parents and, above all, that they are given as the necessary conditions for them to monitor the development of students. In this way, through paths and intense bibliographic research, it is intended to recognize how to act as interpersonal relationships in the care of parents and guardians, as well as to analyze the achievements and seek plausible solutions to the problems examined, keeping in mind that only with the participation of all social agents is that it is possible to talk about the construction of a true inclusive education, capable of offering students with special needs the structure and the necessary support so that they can understand themselves as an active part of the environment in which they live, endowed with the necessary wisdom to contribute to the construction of a more just and equal society.

Keywords: School environment. Awareness. Participation.

Introdução

A educação inclusiva é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, pois é a partir do trabalho realizado em sala de aula que há de se criar as condições necessárias para a inserção do aluno portador de necessidades especiais no convívio em sociedade, sendo conhecedor dos seus direitos e deveres, assim como dotado das habilidades necessárias que lhe possibilitem tornar-se um agente atuante no meio em que vive, tomando as decisões adequadas de acordo com cada situação-problema em que se encontrar.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Da mesma forma, a inserção do portador de necessidades especiais no ambiente educacional, quando corretamente realizado, cria as condições essenciais para que o mesmo possa se sentir como agente atuante no meio em que vive, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade melhor, interagindo corretamente com os demais sujeitos sociais.

O referido trabalho, portanto, justifica-se pela necessidade de compreender as relações interpessoais no atendimento a pais e responsáveis, haja vista que, ao se falar em educação inclusiva, torna-se de grande valia a participação destes durante o processo de evolução dos portadores de NEE (Necessidades Educativas Especiais), uma vez que serão eles quem darão o apoio e o suporte necessários para que os discentes se sintam instigados a evoluir, adquirindo novas habilidades e construindo novos conhecimentos.

Assim, através da observação e intensa pesquisa bibliográfica, pretende-se reconhecer como se dão as relações interpessoais no atendimento aos pais e responsáveis, assim como analisar as conquistas angariadas pelos portadores de deficiências durante o processo de inclusão educacional e buscar soluções plausíveis para os problemas que por ventura existirem.

Ao se falar em inclusão educacional, portanto, faz mister a compreensão de que a participação de pais e responsáveis durante o processo de ensino e aprendizagem é de extrema importância, uma vez que o aluno ver-se-á instigado a apreender novas habilidades e conhecimentos, que lhe serão de grande utilidade no seu desenvolvimento pessoal e social.

Não obstante, o que se nota é a pouca participação dos pais na educação dos seus filhos, cabendo aos professores e ao sistema educacional a maior parcela no processo de inclusão. É inegável que, em muitos casos, prevalece o preconceito e a desinformação, embora isto venha diminuindo, sobretudo com o advento das novas tecnologias, sendo cada vez maior o grupo de indivíduos que tem mais acesso às diversas informações, contribuindo, assim, para a difusão do pensamento de que também os portadores de necessidades especiais possuem a plena capacidade de angariar novos conhecimentos, bastando que lhes sejam dadas as condições necessárias para que possam se desenvolver adequadamente.

É indubitável que muitas conquistas têm sido conquistadas pelos portadores de necessidades especiais, com as escolas oferecendo melhores estruturas, salas de recursos multifuncionais e professores de apoio, não obstante, ainda existe pouca participação dos pais e da sociedade em geral durante este processo, o que precisa ser repensado pelas instituições educacionais, haja vista que não é dever somente da escola o desenvolvimento da inclusão educacional e social, mas um trabalho a ser desenvolvido por toda a comunidade, para que se possa falar na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Fundamentação teórica

A educação inclusiva é de grande relevância para a construção mais justa e solidária, pois é ela quem dará o suporte necessário para que os indivíduos portadores de necessidades especiais possam evoluir, adquirindo habilidades e conhecimentos que serão de grande utilidade no convívio com os demais indivíduos em sociedade.

Ao se falar em inclusão, no entanto, não se deve pensar numa tarefa a ser realizada unicamente pelas instituições escolares, uma vez que deve ser esta uma ação a ser desenvolvida por todos os agentes sociais, desfazendo o preconceito, ainda latente, de que o portador de necessidades especiais seja incapaz de angariar novos conhecimentos e, principalmente, de conviver harmoniosamente com outros seres sociais.

Dessa forma, ao dissertar sobre o assunto, explanando sobre a necessidade de que toda a sociedade participe do processo de inclusão, Tezani (2006) afirma que:

O primeiro passo é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida (TEZANI, 2006, p. 3).

Não deve-se pensar, portanto, numa verdadeira educação inclusiva se não houver um adequado planejamento e, sobretudo, a participação efetiva de toda a sociedade, salientando a indispensável participação dos pais e responsáveis, já que o portador de necessidades especiais sentir-se-á instigado a construir o seu próprio caminho em busca de novas habilidades e conhecimentos se tiver o suporte familiar adequado.

Muitos pais e familiares não participam ativamente da vida escolar dos portadores de necessidades por falta de informação e, conseqüentemente, por preconceitos, uma vez que muitos trazem consigo o pensamento de que esses indivíduos não possuem as habilidades necessárias para o desenvolvimento de novas habilidades e para o convívio em meio à sociedade.

É fato que grande parte destes preconceitos vêm se dissipando através dos tempos, embora ainda existam pessoas, muitas vezes familiares, que trancafiam os portadores de necessidades em pequenos quartos ou privam-nos do convívio social, com a justificativa de estar protegendo-os dos perigos apresentados pela sociedade.

Como exemplo de preconceito contra portadores de deficiências, na idade média, muitos indivíduos eram mortos por serem diferentes ou enviados para longe de suas origens, nas chamadas “naus dos loucos”, a fim de não causarem constrangimentos aos seus parentes, assim como afirma Reis (2010) quando diz que:

O exemplo histórico do preconceito e da marginalização com o diferente começa no marco inicial da era cristã, particularmente em Roma, onde era lei a morte de crianças que nasciam com alguma deficiência. Para os romanos que viviam nessa época, o progresso relacionado à saúde consistia em retirar a vida das pessoas com alguma deficiência, para que estas não se misturassem com aquelas que nasciam saudáveis (REIS, 2010, p. 9).

É fato que, atualmente, ainda existe muito preconceito para com os portadores de necessidades especiais, não obstante, principalmente com o advento da internet e das novas tecnologias, com as informações sendo transmitidas rapidamente a todos os cantos da sociedade, concebe-se a ideia de que também estes indivíduos são capazes de conviver em sociedade, evoluindo e apreendendo novos conhecimentos, desde que lhes sejam dadas as condições necessárias para se desenvolver.

As escolas de educação inclusiva têm oferecido aos portadores de necessidades especiais estrutura adequada para o seu desenvolvimento, com adequações físicas, salas de recursos multifuncionais e professores de apoio, procurando criar as condições fundamentais para que estes indivíduos possam se sentirem instigados a construir, pelos seus próprios esforços, os conhecimentos necessários a sua inserção social, interagindo com os demais colegas, transmitindo os seus saberes e recebendo novas informações, pois cada pessoa traz consigo conhecimentos prévios, arraigados, que são frutos da sua convivência em seu nicho original.

Dessa forma, é possível a afirmação de que a educação, apesar de muitas ações ainda precisarem ser realizadas para se falar em uma verdadeira educação inclusiva, tem buscado realizar com presteza os seus objetivos. No entanto, é preciso que haja maior participação dos pais e da sociedade, uma vez que estes participam minimamente da vida educacional dos portadores de necessidades especiais.

Assim, ainda que hajam conquistas, é possível vislumbrar a falta de preparo social e, sobretudo, educacional no processo de inclusão, tal como afirma Sampaio (2009):

Apesar da justiça da proposta de não se excluir uma criança do acesso à educação por sua singular condição física ou mental, o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das escolas em particular para empreender a tarefa da transformação que a inclusão exige (SAMPAIO, 2009, p. 71).

É fato que muitas conquistas, conforme foi dito anteriormente, têm êxito; não obstante, ainda é possível notar o despreparo social e educacional, o que acaba por influenciar negativamente no processo de desenvolvimento do portador de NEE. Assim, a maior participação da família nesse processo pode ser entendida como um fato de suma relevância para que o processo de inclusão educacional e, sobretudo, social, possa acontecer verdadeiramente; pois, conforme preconiza Cambuzzi (1998):

É importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem a respeito do deficiente (CAMBRUZZI, 1998, p. 90).

Desta forma, nota-se que a participação dos pais e da família no processo de ensino e aprendizagem dos portadores de necessidades especiais é de suma importância ao seu adequado desenvolvimento. O que se nota, no entanto, apesar de todos os esforços despendidos por professores e a comunidade educacional, é a simples inserção do aluno especial no ambiente escolar.

Conforme se pode notar, em diversas situações, os alunos com necessidades especiais são colocados em sala de aula, sendo acompanhados pelos professores de apoio e gozando de estrutura adequada, como sala de recursos e diversos instrumentos que auxiliam o seu desenvolvimento. Não obstante, veem-se isolados dos demais colegas, sem que haja qualquer tipo de interação com os demais e sem o auxílio necessário dos pais e responsáveis, que raramente vão à escola.

Como consequência do isolamento em sala de aula e da falta de apoio familiar, grande parte dos alunos portadores de necessidades especiais se veem desestimulados a estudarem, não alcançando, assim, as habilidades necessárias ao seu adequado convívio em sociedade; não se podendo falar, desta maneira, numa educação inclusiva que cumpra, de fato, o seu papel, deixando de alcançar os objetivos almejados.

É necessário, portanto, que ações sejam realizadas, a fim de promover a maior participação dos pais e responsáveis, uma vez que eles devem ser a o apoio e o suporte necessários para que os alunos especiais se sintam capazes de evoluir, adquirindo novas habilidades e conhecimentos que serão de grande valia no processo de inclusão social.

Contrariamente, o que se nota no ambiente escolar é a pouca participação dos pais, o que acontece quase sempre em reuniões ou situações especiais, não havendo uma sequência nas ações realizadas, sendo que, desta maneira, muitos alunos não se sentem animados a progredirem nas suas ações em busca dos novos aprendizados, não se podendo falar, portanto, em uma verdadeira educação inclusiva.

Assim, ao falar sobre a necessidade da aproximação da família na vida escolar dos alunos portadores de necessidades especiais e a sua importância para a inserção social, Santos (1999) assegura que:

As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo à reunião de pais ou participando de conselhos escola-comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente no processo educacional acadêmico dos seus filhos, ajudando-os a aprender (SANTOS, 1999, p. 43).

Dessa maneira, tem-se a presença dos pais como algo indispensável, que deve ser instigado pela instituição educacional, através de projetos ou ações que visem a participação de todos os agentes sociais no ambiente escolar. Em muitos casos, o que se nota é a pouca participação de pais e responsáveis e a incapacidade de muitos professores em lidar com as necessidades apresentadas pelos alunos especiais, que acabam por ficar isolados a um canto da sala, acompanhados pelo professor de apoio, sem que aconteça a interação com os demais colegas.

Para demonstrar a importância da presença familiar na formação escolar e social dos indivíduos portadores de necessidades especiais, Portela e Almeida (2009) afirma:

Para uma melhor compreensão do papel da família no desenvolvimento psíquico da criança, são fundamentais as contribuições de Lev Semionovich Vygotsk. Segundo a teoria sociohistoricocultural, formulada por esse autor, o indivíduo se constitui como ser devido aos processos de maturação orgânica e, principalmente, através de suas interações sociais, a partir de trocas que estabelece com seus semelhantes, as quais dão origem a suas formações psíquicas. Assim, para esse teórico, as funções psíquicas do ser humano estão vinculadas ao aprendizado e à apropriação do legado cultural do seu grupo (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 150).

É necessário, portanto, que as instituições educacionais abram, de fato, os seus portões para que os pais e responsáveis possam participar ativamente do processo educacional dos portadores de necessidades especiais, a fim de que a inclusão educacional e social possa acontecer verdadeiramente; assim como cabe ao docente criar novas metodologias que instiguem a maior participação familiar e incentivem os alunos a interagirem com os demais colegas, fazendo com que as trocas de informações possam acontecer e, desta forma, os alunos possam desenvolver novas habilidades e adquirirem novos conhecimentos.

Ao se falar em maior participação de pais e responsáveis no ambiente educacional, é necessário que o ambiente educacional esteja adequado aos novos tempos, buscando criar ações que permitam a interação entre os diversos sujeitos, quebrando paradigmas e desfazendo velhos preconceitos, pois, somente dessa maneira se poderá falar na construção de uma verdadeira educação inclusiva e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com cada indivíduo sabendo dos seus direitos e deveres, com os portadores de necessidades especiais sentindo-se como parte integrante do seu meio e dotado da capacidade necessária para ser agente importante no convívio com os demais indivíduos sociais.

Pouco adianta, porém, instigar a participação dos pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem se não houver a correta interpretação das capacidades de cada indivíduo, acabando com os preconceitos existentes; afinal, conforme Machado (2009):

Se a nossa intenção é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas. Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender (MACHADO, 2009, p. 70).

Dessa maneira, é possível a compreensão de que cada aluno deve ser respeitado em suas particularidades, cabendo ao professor e aos pais o reconhecimento de que todos os indivíduos possuem a plena capacidade de aprenderem novos conhecimentos, vislumbrando também a necessidade de se conhecer as dificuldades e necessidades apresentadas por cada indivíduo, a fim de que se possa confeccionar as metodologias necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem possam acontecer de forma satisfatória.

Metodologia

Para que o presente trabalho fosse realizado adequadamente, alcançando os objetivos almejados, procedeu-se um intenso trabalho de pesquisa bibliográfica, buscando estudar e compreender as ideias, as discussões dos problemas e as soluções disponibilizadas pelos cânones, com a finalidade de entender as vantagens e as dificuldades encontradas nas relações interpessoais no atendimento a pais e responsáveis.

Assim, procedeu-se também a observação do ambiente escolar, a fim de compreender como se dá o processo de inclusão educacional e, sobretudo, a participação dos pais durante o processo, o que se mostrou mínimo, sendo importante que as instituições de ensino criem projetos e metodologias de ensino que aproximem os pais e a sociedade em geral do ambiente educacional dos alunos portadores de necessidades especiais.

A leitura dos Cânones e a observação são ferramentas de grande importância para que se possa entender, realmente, a evolução do processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender o processo de conscientização sobre a necessidade de se incluir nos bancos escolares os alunos especiais, da mesma forma que se necessita oferecer melhores estruturas e maior capacitação aos funcionários educacionais, a fim de que os alunos se sintam instigados a adquirirem novos conhecimentos. Também é necessário que haja maior conscientização dos pais, a fim de que os mesmos participem com maior frequência da vida escolar dos alunos com necessidades especiais, pois o que se nota é a sobrecarga dos mestres e agentes educacionais, enquanto os pais são de grande importância durante o processo de evolução e inclusão dos alunos com deficiência.

Dessa forma, é possível a compreensão de que muitas vitórias têm sido alcançadas pelos portadores de necessidades especiais, não obstante, faz mister que os pais, responsáveis e toda a sociedade se inteire sobre o assunto e participem do processo de inclusão, para que se possa falar, verdadeiramente, em educação inclusiva e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Resultados e discussão

A partir das pesquisas e observações realizadas, é adequada a compreensão de que muitas são as vitórias angariadas pelos indivíduos com necessidades especiais, sobretudo com as instituições de ensino buscando oferecer estrutura adequada, com adaptação do ambiente de acordo com as necessidades dos alunos, salas de recursos multifuncionais e professores de apoio capacitados a lidarem com as mais diversas necessidades, a fim de que os alunos especiais possam evoluir, alcançando novas habilidades e conhecimentos que lhes serão de grande valia durante o convívio social.

Ainda assim, é fato que muitas outras ações precisam acontecer para que se possa falar na construção de uma verdadeira educação inclusiva, sendo importante frisar que não se trata de uma tarefa a ser realizada somente pelos agentes educacionais. Dessa forma, é preciso que

também os pais e responsáveis participem ativamente da vida escolar dos alunos especiais, visto que são eles o suporte e o apoio necessários para que os discentes possam sentir-se instigados a aprender novas habilidades e conhecimentos.

Dessa maneira, é necessário também que as escolas, através de projetos e ações específicas, assim como os professores, com novas metodologias e trabalhos direcionados, criem as condições fundamentais para que o preconceito possa ser extinto, uma vez que muitos pais ainda cultivam a ideia de que os alunos especiais não possuem a capacidade necessária para aprender novos conhecimentos e que, por isso, não deveriam estar num ambiente educacional junto com os alunos que não possuem necessidades especiais.

Conforme se pode notar, em muitos casos, os alunos portadores de necessidades especiais são inseridos no ambiente educacional e, apesar de gozarem de toda uma estrutura física adequada, salas de recursos e professores de apoio, acabam ficando isolados a um canto da sala de aula, sem que haja a interação com os demais colegas e, sobretudo, sem qualquer participação dos pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Faz mister, portanto, que os alunos portadores de NEE sejam verdadeiramente colocados em convívio com os demais colegas, acontecendo a adequada interação entre eles, a fim de que possa existir a troca de informações e conhecimentos que serão de grande importância durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, torna-se indispensável a participação dos pais e responsáveis no processo de inclusão educacional e social dos portadores de NEE, uma vez que os alunos sentir-se-ão instigados a desenvolverem novas habilidades e, conseqüentemente, aprenderem novos conhecimentos que lhes permitirão o adequado convívio em sociedade.

Assim, é de extrema importância que seja criada a cultura da participação dos pais e responsáveis no ambiente escolar, tal como de toda a sociedade, pois somente com a participação de todos é que se poderá falar na construção de uma verdadeira educação inclusiva, com os alunos sentindo-se instigados a aprender e alcançado as habilidades necessárias para o adequado convívio em sociedade. Caso contrário, o que se terá será um arremedo de educação inclusiva, que não contribuirá para a construção de uma sociedade melhor para todos.

Considerações finais

É indubitável que a educação seja a base para a construção de uma sociedade melhor, assim como o acesso ao ensino de qualidade é um direito de todos. Dessa forma, as instituições de ensino têm buscado criar condições para que os portadores de necessidades especiais possam frequentar os bancos escolares, evoluindo, angariando novas habilidades e conhecimentos que possibilitem a sua inclusão no convívio em meio à sociedade.

Muitas conquistas vêm sendo alcançadas através dos tempos, podendo-se falar também na diminuição do preconceito por parte da sociedade, considerando-se que em outros tempos os portadores de necessidades especiais eram vistos como seres incapazes de angariarem novos conhecimentos. Ainda assim, é preciso que muitas ações sejam realizadas, tais como maior capacitação dos professores e agentes educacionais, criação de estruturas ainda mais adequadas às necessidades apresentadas pelos alunos especiais e, principalmente, o incentivo a maior participação dos pais e responsáveis, assim como toda a sociedade, no processo de inclusão educacional dos alunos especiais.

Conforme se pode notar, poucos são os pais que participam da vida escolar dos alunos especiais, assim, estes não se veem instigados a adquirirem novos conhecimentos. Conseqüentemente, torna-se impossível falar numa educação inclusiva que cumpra o seu papel, com o aluno adquirindo novas habilidades e construindo, por seus próprios esforços os conhecimentos necessários ao seu adequado desenvolvimento.

Dessa maneira, é preciso que ações sejam realizadas para que haja maior proximidade entre pais, alunos e escola, além da criação de metodologias de ensino que permitam a maior interação entre os alunos, com a participação de toda a comunidade, a fim de se poder falar numa verdadeira educação inclusiva e, por consequência, na construção de uma sociedade em que o indivíduo portador de necessidades especiais seja, de fato, entendido como agente do meio em que vive, com a capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos.

Referências

- BARROCO, C. A. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CAMBRUZZI, R. de C. S. Estimulação essencial ao portador de surdez. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: Qualidade, 1998.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOLLERWEGER, S; SANTA CATARINA, M. B. A Importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Erechim, v. 9, n. 19, p. 1-12, jan./jun. 2014.
- MACHADO, R. **Educação inclusiva: o desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PORTELA, C. P. de J. ALMEIDA, C. V. P. de J. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. *In*: DÍAZ, F. *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 148-159.
- REIS, L. D. dos. **Educação inclusiva: uma reflexão**. São Gonçalo, 2010.
- SAMPAIO, C. T. **Convivendo com a diversidade: inclusão escolar da criança com deficiência intelectual**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SANTOS, M. P. A Inclusão e as relações entre a família e a escola. **Informativo Técnico do INES**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 40-43, jun. 1999.
- TEZANI, T. C. R. A Relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 1-21, 2006.

AS LITERATURAS VISUAL E SURDA ATRELADAS AO ESTÁGIO DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS OUVINTES DO ENSINO MÉDIO

The visual and deaf literature attached to the intervention stage for high school listening students

Jaqueline de Jesus Sena¹
Vânia Sanches Marchetti Antunes¹
Rafael Cavichioli Teixeira¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo demonstrar que o ensino de uma nova língua, a LIBRAS, a alunos ouvintes do Ensino Médio, torna-se relevante dentro da comunidade surda. A escola é o meio sociocultural mais propício para a disseminação dessa língua, além de promover a inclusão social das pessoas surdas com as demais pessoas dentro do âmbito escolar, incentivando os alunos na aprendizagem através da literatura e aulas práticas. A escola estadual em que foi realizada a intervenção não tem alunos surdos, e o projeto de estágio foi realizado para alunos ouvintes que desconheciam tal língua. A introdução da língua de sinais foi realizada através de gêneros textuais e literatura, possibilitando, aos alunos, um breve conhecimento a partir de planos de aula com atividades dinâmicas, para assimilação dos conteúdos propostos ministrados pelas professoras estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras-Libras do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), da cidade de Mairinque – SP, na modalidade EAD.

Palavras-chave: Intervenção. Libras. Literatura.

Abstract: This work aims to demonstrate that the teaching of a new language, LIBRAS, to high school hearing students becomes relevant within the deaf community. The school is a more conducive and propagating socio-cultural medium for the dissemination of this language, in addition to promoting how social inclusion of deaf people occurs with other people within the school environment, encouraging students in learning, introducing through literature and practical classes. The state school does not have deaf students, and the internship project was carried out in the intervention for hearing students who did not know the language. The introduction of sign language was carried out through textual genres and literature, giving students a brief knowledge of LIBRAS. In this work, the intervention in the teaching of sign language was carried out, through lesson plans with dynamic activities, to assimilate the proposed contents taught by the trainee teachers of the undergraduate course in Letras Libras by Uniasselvi College, with a center in the city of Mairinque - SP, in distance learning mode.

Keywords: Intervention. Libras. Literature.

Introdução

O presente trabalho teve como foco principal, a intervenção no ensino de uma nova língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a alunos ouvintes, a fim de instigá-los à curiosidade para aprendizagem e comunicação com a comunidade surda.

A escola estadual em que foi realizada a intervenção tem um total de 52 professores, um diretor, uma coordenadora, dois agentes de organização escolar e uma secretária. Possui 20 salas de aula, um total de 840 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Na unidade escolar, não há alunos surdos, nem intérprete de libras. Com um total de 92 funcionários e horário de funcionamento das 7h às 18h20, é uma escola situada na zona norte da cidade de Sorocaba (SP), que contempla um público de alunos que reside próximo à escola.

O estágio de intervenção, realizado na unidade escolar estadual, trabalhou, de forma clara e objetiva, conceitos e conteúdos básicos referentes à libras, embasados em pesquisas bibliográficas de autores pesquisadores da área da língua de sinais.

Através da literatura e gêneros textuais (tirinhas), foi possível inserir a língua de sinais, de maneira clara e objetiva, aos alunos ouvintes, mostrando a importância dessa forma de comunicação dentro da comunidade surda.

Com a intervenção dos alunos ouvintes, pretendeu-se relatar as experiências vividas dentro da sala de aula durante o Estágio de Intervenção Obrigatório III. Na realização das aulas com atividades práticas, existiram situações que despertaram algumas questões a respeito de como estabelecer um projeto no ensino de libras através da literatura e gêneros textuais para alunos ouvintes do Ensino Médio.

A importância de proporcionar, aos alunos, o envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais, requer, do professor, estratégias e metodologias diversificadas, que visem proporcionar assimilação e aprendizagem dos conteúdos propostos, além de atingir todos os envolvidos.

O Estágio de Intervenção Obrigatório III foi realizado com o intuito de envolver os alunos ouvintes no universo do sujeito surdo, algo que, para eles, é novo e desconhecido. As aulas lecionadas e as atividades propostas proporcionaram uma comunicação básica e um repertório de sinais e estratégias usado na língua de sinais, facilitadores para a construção de histórias, cenários e imaginação.

Foram realizadas aulas e atividades de forma contextualizada e dinâmica, envolvendo os alunos ouvintes e proporcionando a prática. Durante as aulas, os alunos participaram de forma ativa e colaborativa, envolveram-se nas atividades propostas, facilitando a assimilação e a aprendizagem de tudo o que foi trabalhado pelas professoras estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), com polo na cidade de Mairinque – SP, na modalidade EAD.

Literaturas visual e surda: comunicação e interação entre os pares

A comunicação e a interação são muito importantes para a vida das pessoas. É, por meio delas, que o ser humano desenvolve sua relação social, sendo capaz de manter seus relacionamentos interpessoais através da comunicação entre seus pares, uma vez que são dotados de linguagem. Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), o aprendizado acontece através da linguagem, durante os momentos de interação, o que ocorre bem antes da experiência escolar.

Para os surdos, a comunicação e a interação entre seus pares também acontecem, porém, de maneira diferente das pessoas ouvintes, através da sua língua, que é de modalidade visual-espacial. Através das mãos que a comunidade surda expressa sua cultura, linguagem, sentimentos e transmissão de informações.

Realizar um estágio de intervenção com alunos ouvintes é mostrar a diferença de comunicação e interação entre duas comunidades (ouvintes e surdos). Para Quadros (2006), os surdos, mesmo que esmagados pela hegemonia ouvinte, que tenta reprimir a sua forma de comunicação através da língua de sinais, têm resistido a essas imposições e lutado pelos seus direitos linguísticos e de cidadania.

A comunicação e a interação se dão por vários meios, e um deles é o meio cultural, envolvendo literatura, histórias, contos, tirinhas, charges, entre outros gêneros textuais. Através da contação de histórias, é possível transmitir emoção e realidade do enredo, possibilitando, a quem ouve ou vê, desenvolver sua imaginação e criatividade. Segundo Vasconcellos (2014, p. 90):

A arte é um meio de comunicação único e completo, capaz de derrubar as paredes existentes entre os sujeitos. Ao utilizar a arte como instrumento de interação, permitem-se socialização, inserção social, favorecendo a sua inclusão cultural [...]. Desse modo, quando conta, ouve ou executa uma história, o indivíduo compartilha a sua realidade com as outras pessoas, e ainda traz, à tona, criatividade e imaginação.

A dinâmica dessa intervenção possibilitou, aos alunos ouvintes, conhecerem e perceberem a diferença de estruturas linguísticas das línguas envolvidas (portuguesa e de sinais), além da riqueza cultural.

É necessário entender a relação; como se dá a comunicação entre ouvintes e surdos; a importância de trabalhar com literatura e tirinhas em uma língua majoritária; e a tradução e a interpretação para uma língua de modalidade diferente. A falta de conhecimento pode, a princípio, causar estranheza para pessoas ouvintes.

A literatura é rica e deve ser inserida na aprendizagem da pessoa surda, porém, deve priorizar o visual, pois, através da visão, que as informações são captadas pelo surdo.

Para Mourão (2016), literatura surda deve transmitir uma imensa riqueza através das mãos e produzir efeitos em histórias, narrativas, contos e fábulas; já as tirinhas também fazem parte dos gêneros textuais, sendo possível passar a mensagem que elas trazem, de forma visual e contextualizada, para que os surdos entendam toda a mensagem.

Transmitimos significados conectados em nossas mãos sinalizantes, representados no rico sistema linguístico de surdos de todas as idades e presentes nas moradas das gerações do povo surdo. Mãos literárias é a arte de sinalizar, produzir efeitos que se expressam em histórias, narrativas, contos e fábulas sinalizadas, trazendo novos sentidos (MOURÃO, 2016 p. 33).

O que é literatura surda? Conforme Karnopp (2010), a literatura surda está associada a histórias que têm as línguas de sinais, a identidade e a cultura surda. Através da sinalização que são produzidos os textos envolvendo a experiência visual. O estágio de intervenção teve, como base, a concepção visual, procurando trazer detalhes da literatura escolhida e das tirinhas, para trabalhar com os alunos do 2º ano do Ensino Médio.

A escolha textual da literatura e tirinhas para trabalhar no estágio de intervenção permitiu, aos alunos ouvintes, aprenderem, de forma clara, a sinalização de libras. A tirinha, por ser um gênero textual objetivo e curto, é capaz de transmitir ideias e situações que levam o leitor a uma experiência de visualização, interpretação em língua de sinais e imaginação.

É possível, através da literatura e das tirinhas, envolver os surdos em um mundo imaginário, porém, a estrutura linguística da interpretação será diferente, será da forma espaço-visual, respeitando esses sujeitos dotados de percepção visual.

Os sinalizantes contam as histórias em Língua de Sinais, os quais produzem os classificadores, expressões corporais e faciais que são recursos linguísticos altamente visuais. Sendo que a Literatura Surda é composta por diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais (ROSA; KLEIN, 2009, p. 3).

Trabalhar com literatura é possibilitar o desenvolvimento do aluno surdo, pois, através dela, é possível transmitir cultura, conhecimento, visão de mundo, imaginação e criatividade. A vivência do estágio proporcionou um momento de interação entre os alunos e as professoras estagiárias, além do aprendizado da interpretação, na língua de sinais, de uma literatura e tirinhas, tornando esses momentos culturais enriquecedores para os seus desenvolvimentos cognitivo e social.

De acordo com Schlemper (2017, p. 3), “assim como as histórias são criadas e recriadas através dos tempos, e adaptadas às culturas nas quais são inseridas, também a comunidade surda usa esse recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores, registrar suas lutas e apreciar um bom momento de prosa”.

O estágio de intervenção para alunos ouvintes da escola estadual foi planejado e desenvolvido priorizando a literatura surda e os recursos da língua de sinais, como classificadores, anáforas, sintaxe espacial etc. Esses recursos foram explicados de maneira clara e objetiva, para que os alunos ouvintes conseguissem se apropriar da interpretação em libras.

Segundo Mourão (2012), através da literatura em Libras, dentro do âmbito educacional, é possível, aos alunos ouvintes, a aprendizagem dessa língua, ainda, entender e respeitar a cultura e a língua de sinais. Realizar o estágio de intervenção fez com que as professoras estagiárias pudessem conscientizar os alunos ouvintes a respeito da importância da aprendizagem da língua de sinais.

Aprender uma nova língua, como a de sinais, requer, dos alunos ouvintes, empenho, dedicação e conhecimento das diferenças linguísticas entre as línguas que estão envolvidas no processo. Segundo Schlemper (2017, p. 15):

O aprendizado de uma língua requer que o indivíduo tenha contato com a língua propriamente dita, e não apenas com fragmentos dela, mas o contato direto e contínuo com a língua nativa que se deseja aprender e ensinar. Assim, se é falando que se aprende a falar, podemos dizer que é sinalizando que se aprende a sinalizar [...].

O estágio de intervenção proporcionou, aos alunos ouvintes, aprendizado básico de literatura e tirinhas. São necessários muito mais estudos e contato com a língua de sinais e comunidade surda, para que eles possam, de fato, tornar-se fluentes em libras. A intenção, nesse estágio, foi instigar a curiosidade de aprender uma língua diferente, que faz parte do contexto histórico do Brasil.

Realizar a contação de histórias, através da literatura e tirinhas, é disseminar cultura e atividade prazerosa, pois, quando uma história é contada, no caso, sinalizada em libras, auxiliará o surdo nas suas emoções, imaginações, criatividade e juízo de valores dentro de uma perspectiva visual, sendo possível, aos surdos, transmitirem, aos demais da comunidade, seu aprendizado.

A literatura surda, portanto, faz parte da cultura surda que foi sendo construída nos processos sociais dos sujeitos surdos, com suas experiências visuais, sua língua própria, compartilhada entre os surdos. Esses processos, formadores de identidades, transmitidos de geração a geração, tiveram consequências em áreas políticas e de educação, contribuindo para constituir o ser surdo (MOURÃO, 2016, p. 35).

No estágio de intervenção, as professoras estagiárias planejaram as aulas embasadas na literatura surda, sendo esta transmitida através da sinalização em libras de forma visual e contextualizada, levando os alunos ouvintes a perceberem a diferença entre as línguas envolvidas (língua portuguesa e língua de sinais), tendo, como foco, a estrutura linguística de libras.

A participação e o empenho dos alunos ouvintes são muito importantes, pois não é tão fácil assimilar uma nova língua e de modalidade diferente. Segundo Bessas (2011), a pessoa surda não se apropria dos mesmos benefícios que a pessoa ouvinte ao ouvir uma história, no sentido de construir o imaginário e desenvolver o cognitivo, visto que, para os surdos, a percepção e a representação de mundo se dão por meios visuais e gestuais.

O estágio de intervenção, dentro da unidade escolar, foi uma introdução da percepção de mundo que os surdos têm, diferente da visão de mundo dos alunos ouvintes, com amplas possibilidades de desenvolvimentos cognitivo e afetivo, por terem acesso à voz do contador de histórias e a diferentes modulações sonoras.

A literatura surda surge para proporcionar, à comunidade surda, desenvolvimento pleno, quebra de paradigmas, além de mostrar que é possível os surdos imaginarem, criarem, interagirem, serem críticos e manifestarem seus sentimentos. Ela é um meio de propagar a cultura surda e de chegar ao conhecimento não somente de um grupo específico, mas de uma cultura cada dia mais conhecida e apreciada.

É notório que a escola é o lugar onde os saberes entre os sujeitos devem ser trocados, tendo papel primordial em relação aos alunos, com cuidado para que eles, de fato, aprendam de maneira prazerosa e conheçam as diferenças linguísticas entre a língua portuguesa e a língua de sinais, o surdo e sua cultura. É possível aprender, basta dedicação.

Metodologia

O projeto de estágio obrigatório ocorreu em setembro de 2019, tendo, como foco, ministrar aulas de libras voltadas para a interpretação, através de histórias (tirinhas) para comunicação e interação entre os alunos ouvintes do 2º ano do Ensino Médio em uma unidade escolar na cidade de Sorocaba.

Foram realizadas cinco aulas, e os conteúdos a serem ministrados envolvem tipologias textuais, precisamente, tirinhas que foram interpretadas e traduzidas pelos alunos de forma contextualizada na língua de sinais.

As aulas aconteceram em sala, onde os alunos realizaram a interpretação, facilitando a interação entre todos. Foram utilizados materiais impressos, como tirinhas interpretadas e traduzidas pelos alunos, facilitando consultas posteriores à aula.

Resultados e discussão

O Projeto de Estágio de Intervenção Obrigatório III, ocorrido em setembro de 2019 em uma escola estadual, teve, como foco, ministrar aulas para o ensino de libras através da literatura e gêneros textuais (tirinhas) com alunos ouvintes do Ensino Médio.

Foram realizadas cinco aulas, e os conteúdos ministrados envolveram pontos importantes, como vocabulários e estratégias usadas dentro da língua de sinais, para facilitar a compreensão do contexto, de maneira clara, pela pessoa surda.

Em cada aula e atividade aplicada, houve envolvimento dos alunos. Por serem atividades expositivas em que os alunos apresentaram história literária e tirinhas, um número reduzido não quis participar.

As atividades foram desenvolvidas em grupos de alunos, cada um representando um personagem, o que facilitou a organização e a apresentação das atividades propostas. Em cada aula, foi trabalhada a “fala” (sinalização em libras) dos personagens, dando sequência à história apresentada.

As aulas ministradas pelas professoras estagiárias aconteceram dentro da sala regular de ensino, com a turma do 2º ano do Ensino Médio. Não foi possível fazer uma apresentação para as demais salas da escola, devido ao período curto do terceiro bimestre.

Considerações finais

Realizar o estágio de intervenção para o ensino de libras, através das literaturas surda e visual com alunos ouvintes, fez refletir o quão importantes são a disseminação e a aprendizagem da língua dentro do âmbito educacional. Durante o estágio obrigatório, as observações realizadas dentro do ambiente escolar, mais precisamente, na sala de aula, proporcionaram um norte a respeito de como elaborar as aulas a serem ministradas com os alunos ouvintes do 2º ano do Ensino Médio em uma escola estadual.

Ao ministrar as aulas, as estagiárias propiciaram, aos alunos, a interação entre conteúdos e práticas e a aprendizagem. Ao elaborar as aulas, foram estudadas as melhores estratégias de ensino para alunos ouvintes desconhecedores de libras, além da importância que ela tem na vida das pessoas surdas, pois, através dessa língua, que a comunicação acontece de fato.

Houve a participação dos alunos de maneira efetiva durante as aulas, com interação entre seus pares e as professoras estagiárias, o que facilitou o processo de aprendizagem. As observações realizadas durante as aulas, pelas estagiárias, foram focadas na aprendizagem e no entendimento dos alunos a respeito de cada conteúdo experienciado e do desenvolvimento dessa nova maneira de se comunicar.

A avaliação desse projeto foi realizada de forma gradativa e contínua. A cada aula ministrada, foi observado se os alunos estavam assimilando os conceitos das literaturas surda e visual e os vocabulários de sinais apresentados. A avaliação foi vista como um processo, e não como um fim, e, através dela, as estagiárias puderam mediar e intervir nos momentos de dúvidas e desconhecimento de libras.

Com esse projeto de estágio de intervenção do ensino de libras através das literaturas surda e visual, foi possível instigar, no aluno ouvinte, o interesse de aprender uma nova língua e a comunicação através das mãos, possibilitando, a ouvintes e surdos, a interação no meio social.

Referências

- BESSAS, A. M. P. O uso da imagem não-verbal no processo de contação de histórias para crianças surdas. **Perquirere Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão**, Patos de Minas, v. 1, n. 8, p. 139-151, 2011.
- KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *In*: MACHADO, V.; LOPES, M. **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151708>. Acesso em: 14 set 2020.
- MOURÃO, C. H. N. **Adaptação e tradução em literatura surda**: a produção cultural surda em língua de sinais. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2012.
- QUADROS, R. M. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

ROSA, F. S.; KLEIN, N. M. **Literatura surda: marcas surdas compartilhadas**. 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/CIC-2009-UFPel.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SCHLEMPER, M. D. S. **A importância da literatura infantil em libras no desenvolvimento infantil**. 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Michelle%20Duarte%20da%20Silva%20Schlemper.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

VASCONCELLOS, S. C. **Contação de histórias como recurso na inclusão social e cultural do surdo**. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/90138929904/Downloads/46-Texto%20do%20artigo-168-1-10-20180620.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

INTRODUÇÃO DE LIBRAS EM DIVERSOS CONTEXTOS EM OFICINAS DE ENSINO

Libras introduction's in various contexts in teaching workshops

Annayan Kariny França Alves Soares Spim¹

Emanuel Henrique do Nascimento¹

Ivonete França Alves Soares¹

Jaqueline de Jesus Sena¹

Vânia Sanches Marchetti Antunes¹

Rafael Cavichioli Teixeira²

Resumo: O presente trabalho versa sobre o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em oficinas de ensino, nas quais as temáticas dos mais variados contextos e níveis podem ser trabalhadas de maneira a agregar conhecimento sobre o assunto a ser explorado. Trata ainda da necessidade de políticas públicas que façam, na prática, o que temos previsto em legislação, realçando essa estratégia como uma das possíveis formas de disseminação de Libras enquanto língua para a comunidade ouvinte, pois, com essa abordagem, a instigação, no sentido de aprender Libras, se intensifica e se propaga para a sociedade.

Palavras-chave: Libras. Oficina. Abordagem.

Abstract: The present work deals with the teaching of the Brazilian Sign Language (Libras) in teaching workshops, in which the themes of the most varied contexts and levels can be worked on in order to add knowledge on the subject to be explored. It also addresses the need for public policies that do, in practice, what we have foreseen in legislation, highlighting this strategy as one of the possible ways of spreading Libras as a language for the listening community, because with this approach, instigation, in the sense learning Libras, intensifies and spreads to society.

Keywords: Libras. Workshop. Approach.

Introdução

O artigo tem como foco principal relatar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em seus diferentes contextos, realizado em oficinas de ensino, a fim de promover novos saberes acerca do assunto a ser explorado. Também será exposto um fator determinante e necessário para esse ensino, que são as políticas públicas – as quais devem exercer, com louvor, o seu papel, colocando em prática o que é previsto na legislação brasileira.

É notório que Libras é o meio de comunicação da pessoa surda e a sua língua materna, por meio da qual essas pessoas expressam suas ideias, seu conhecimento e sua cultura.

Todo o trabalho foi norteado e baseado em referências bibliográficas sólidas, com pesquisas realizadas em sites, livros, artigos e legislação pertinente ao tema. Abre-se um parêntese para destacar um problema encontrado justamente na falta de referências bibliográficas sobre o ensino em oficinas, pois, hoje, essa prática se tornou um método frequentemente utilizado

¹ Acadêmicos do 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.uniasselvi.com.br

² Tutor externo da 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.uniasselvi.com.br

por instituições e educadores, por permitir um processo de ensino rápido e eficaz em assuntos específicos e determinados. Entretanto, é escasso o número de pesquisadores que se interessam por esse tema contemporâneo.

Foi possível verificar nas pesquisas que a língua de sinais apresenta diversas falhas, uma vez que não é vivenciada em todos os setores públicos e/ou privados. Temos aqui uma problemática: a falta de conscientização da sociedade, para que rotulações e mitos sobre essa língua sejam eliminados e as pessoas não surdas passem a enxergá-la como qualquer outra língua.

O trabalho enfatiza meios estratégicos que possibilitam disseminar Libras, enquanto língua, para a comunidade ouvinte, em especial aqueles que a desconhecem ou são iniciantes no seu processo de ensino-aprendizagem. É importante esclarecer que não basta ter conhecimento somente de vocabulário, é fundamental atribuir sentido nos recursos linguísticos que Libras oferece.

Apresentar a linguagem de sinais em oficinas é enriquecedor, pois, além de um meio de propagá-la e disseminá-la em diversos contextos sociais, é possível transmitir a identidade e a cultura surda, e, assim, instigar cada vez mais pessoas ouvintes à aprendizagem de uma nova língua e uma nova comunicação, inserindo, nesses contextos, conteúdos básicos para que os aprendizes possam ter seu primeiro contato e, posteriormente, realizar estudos mais profundos.

O trabalho pretende relatar os benefícios que os aprendizes ouvintes da língua de sinais podem adquirir em oficinas de Libras, visto que, nesses espaços, o aprendizado acontece na prática, com reflexão e interação entre os pares (aluno x professor) na hora da sinalização das informações.

Isso também evidencia o papel do professor, pois é sua tarefa organizar e planejar a aula das oficinas. De acordo com Basso, Strobel e Masutti (2009), para adquirir um novo conhecimento, o professor tem a responsabilidade de proporcionar momentos de interação criativa, nos quais o aluno seja capaz de relacionar arte, técnicas e vivências; é por meio dessa experiência que os alunos atingem os objetivos esperados.

Levando-se em conta o que foi observado, percebemos os avanços da comunidade surda, envolvendo sua língua, cultura e identidade, até mesmo com legislações implementadas para a defesa de seus direitos. Entretanto, mesmo com esses avanços, observam-se alguns entraves ainda em discussão pelas autoridades competentes da Educação.

A abordagem apresentada neste trabalho tem por objetivo mostrar que, pelas oficinas de Libras, é possível oportunizar uma formação efetiva dos indivíduos, pois, quando interagem entre os pares (surdos ou ouvintes) por meio de Libras, eles estabelecem conhecimento significativo dela. Além disso, pretende-se incitar novas reflexões para a promoção de novas técnicas e métodos de ensino da língua, promovendo a conscientização de todos (surdos e ouvintes), para que, assim, Libras seja totalmente disseminada e (re)conhecida pela sociedade.

Libras: uma língua e sua introdução em diversos contextos

A disseminação e a introdução da língua de sinais em diversos contextos são muito importantes, e isso deve ser cada vez mais visível, pois a comunidade surda luta há muito tempo para ganhar visibilidade e poder se comunicar livremente sem barreiras e discriminação linguística.

Libras é o meio de comunicação da pessoa surda, é a sua língua, sendo por meio dela que essas pessoas expõem suas ideias, seu conhecimento e sua cultura. A língua de sinais deve estar presente em todos os meios sociais, ser respeitada por todos e disseminada cada vez mais. Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Infelizmente, Libras ainda não está em todos os contextos, fazendo-se necessária a conscientização da sociedade, para que muitas rotulações e mitos sobre essa língua sejam eliminados e as pessoas não surdas passem a enxergá-la como qualquer outra língua.

Aprender uma nova língua nem sempre é fácil; muitas pessoas têm interesse e acabam ingressando em cursos, porém, pela complexidade encontrada, abandonam essa nova aprendizagem. Em cursos de Libras, isso não é diferente – muitas pessoas acreditam que, por usar as mãos, é muito mais fácil assimilar e aprender a língua de sinais.

Segundo Isidorio (2017), um iniciante de Libras tem como introdução um vocabulário básico, porém é necessário conhecer a estrutura gramatical da língua para um bom aprendizado. Assim como nas línguas orais, conhecer somente vocabulário não é suficiente para ter domínio da língua, o que também serve para Libras, pois é fundamental conhecer sua estrutura, cultura e história.

É importante que a sociedade entenda que a Libras é uma língua reconhecida por lei e que é por meio dela que a comunidade surda se comunica. Segundo Gesser (2009), a língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural, mesmo que a comunicação aconteça por meio de um canal comunicativo diferente (espaço-visual).

O aprendizado de uma nova língua, como a língua de sinais, requer das pessoas ouvintes empenho e dedicação, além do conhecimento das diferenças linguísticas entre as línguas orais e de sinais. É direito da comunidade surda fazer uso de sua língua em qualquer ambiente, mas, para que a comunicação ocorra, são necessárias mais pessoas ouvintes engajadas em aprender essa língua. Segundo Schlemper (2017, p. 15):

O aprendizado de uma língua requer que o indivíduo tenha contato com a língua propriamente dita e não apenas com fragmentos dela, mas o contato direto e contínuo com a língua nativa que se deseja aprender e ensinar. Assim se é falando que se aprende a falar, podemos dizer que é sinalizando que se aprende a sinalizar [...].

Para que Libras seja disseminada, são necessárias políticas públicas que cumpram o que a legislação já determinou. Em 2002, Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda pela Lei nº 10.436; em 2005, foi vigorado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a lei de 2002 e determina a disseminação e a inclusão de Libras em diversos contextos:

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras – Língua Portuguesa [...]
§ 3º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e distrital e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o efetivo e amplo atendimento previsto no *caput* [...] (BRASIL, 2005).

As lutas persistirão até que Libras seja totalmente disseminada e conhecida pela sociedade. Existem muitas formas de a língua ter visibilidade e reconhecimento, como oficinas e cursos modulares e dentro das associações de surdos, a fim de possibilitar às pessoas ouvintes contato direto com a comunidade surda.

Apresentar a língua de sinais em oficinas é um meio de propagá-la e disseminá-la em diversos contextos, além de instigar cada vez mais pessoas ouvintes à aprendizagem de uma nova língua e uma nova comunicação, inserindo, nesses contextos, conteúdos básicos para que os aprendizes possam ter o primeiro contato e, posteriormente, realizar estudos mais profundos. “Com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais” (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 113).

A importância de inserir Libras em contextos variados é possibilitar à comunidade surda maior comunicação entre os ouvintes e os surdos; com a disseminação dessa língua, será possível garantir acessibilidade completa, para atender a todas as necessidades desse grupo minoritário.

Benefícios aos aprendizes de Libras em oficinas de ensino

Introduzir Libras na vida das pessoas ouvintes nem sempre é tarefa fácil, mesmo que a maioria dos surdos nasça em famílias ouvintes, os pais desconhecem a língua de sinais e não aprendem a se comunicar com os próprios filhos. Esse é o primeiro entrave para os surdos: a comunicação e o desenvolvimento da linguagem.

A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587).

Um meio de propagar a língua de sinais é em oficinas de ensino, visando à conscientização e à introdução de Libras, da história, da cultura e dos sinais básicos, entre outros conteúdos. Nas oficinas, é possível a troca de experiência entre os envolvidos, sendo um lugar em que muitas dúvidas e mitos sobre a língua de sinais podem ser eliminados.

Ofertar oficinas de Libras a um público leigo, ou até mesmo para quem está iniciando, é possibilitar a introdução, o ensino-aprendizagem e a riqueza que a língua de sinais tem e promover a inclusão social de pessoas surdas. Segundo Santos (2017, p. 38):

As Oficinas acontecem com o intuito de propiciar o desenvolvimento da linguagem, e não apenas o ensino de uma língua. Nas Oficinas, também ocorre a abordagem de diversos fatores que a Libras traz consigo, como questões relacionadas à identidade e aos aspectos culturais: conhecimentos próprios dessa comunidade.

Essas oficinas são um espaço para disseminação da língua e sua cultura, um momento de aprendizagem entre quem ministra a oficina e os aprendizes. Por meio da teoria e prática, é possível promover, de maneira prazerosa, a língua de sinais, visando a uma transformação na concepção dos participantes das oficinas. Assim, Baalbaki e Teixeira (2014) defendem que as oficinas são como mecanismos pedagógicos, que servem como meio para a construção criativa e coletiva do conhecimento, favorecendo a integração e a articulação em diferentes saberes.

A importância de realizar atividades práticas e engajamento dos aprendizes na assimilação dos conteúdos propostos torna os momentos de interação da oficina prazerosos. Aos iniciantes ou leigos no assunto, proporciona um momento de reflexão sobre a importância de aprender Libras para a comunicação com o sujeito surdo e sua total inclusão na sociedade em que vive.

É transformar o real, objetivo, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. Na atividade prática, o homem age sobre uma matéria que existe independentemente da sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sair em transformação (QUADROS; PERLIN, 2007, p. 116).

Com as oficinas, é possível propagar a história, as lutas e as conquistas das pessoas surdas e, em diversos contextos, como nas áreas educacionais, da saúde, da política e judicial, entre outras, conscientizar as pessoas ouvintes sobre a importância da comunicação por meio dessa língua de modalidade espaço-visual, esclarecendo que a língua portuguesa é a segunda língua dos surdos e, portanto, eles precisam ser respeitados em sua forma de comunicação.

Os ensinamentos propostos nas oficinas de Libras devem ser planejados pelo educador, pois não são um ensino qualquer, uma vez que se trata de uma língua diferente da usual para a maioria das pessoas que participa desse momento de aprendizado. Nas palavras de Basso, Strobel e Masutti (2009):

Para ensinar, é preciso perceber a maneira de cada indivíduo e grupo de se relacionar com o conhecimento e com o ato criativo. O conhecimento é uma junção de arte, de técnicas e de vivências. Portanto, sempre há uma relação estreita entre quem ensina e o que ensina [...]. Portanto, métodos não são apenas um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas envolvem muitos outros aspectos, dentre eles a criatividade, que tem por base uma forma própria de apreender a realidade e que deve estar vinculada com as necessidades de cada sujeito e cultura (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 12).

Conscientização sobre a língua de sinais, sua história, sua cultura e sua identidade devem fazer parte do repertório a ser trabalhado nessas oficinas. O educador, ao elaborar as atividades, deve ter em mente o seu público-alvo e o que realmente quer ensinar, o que requer planejamento e conhecimento do que será proposto aos aprendizes.

Nas oficinas, é possível beneficiar os aprendizes com conhecimento, interação com uma nova comunidade e cultura, além de trazer maior benefício aos surdos, pois estes terão a oportunidade de conhecer mais pessoas, frequentar mais lugares, ter acesso a locais públicos e ser compreendidos usando sua língua natural. “Por um lado, possuímos uma pré-disposição inata e primitiva para organizar e entender o mundo e nossas experiências por meio de narrativas. Por outro, a cultura desde cedo nos equipa (e habilita) com novas interpretações e formas narrativas” (ALBRES; XAVIER, 2012, p. 87).

Realizar oficinas de Libras para iniciantes e, até mesmo, leigos é possibilitar inclusão; transformar a ideologia da comunidade ouvinte; proporcionar visibilidade da língua de sinais e da comunidade surda; respeitar sua língua e sua comunicação; e mostrar a todos que os surdos existem e que almejam igualdade e empatia dentro de uma sociedade majoritária ouvinte – é, sobretudo, ser surdo sem sofrer preconceitos.

Bases para a elaboração de uma oficina de ensino

Uma oficina temática ou pedagógica, apesar de se tratar de um ambiente com objetivo de ensino-aprendizagem, difere-se da escola convencional por sua carga horária e/ou seu caráter prático.

Nesse sentido, a prática deve ser levada em consideração, pois é um momento propício para exercitar conhecimentos, visto que um dos objetivos é promover o uso prático de conhecimentos teóricos. Para Rosalen, Rumenos e Massabni (2014, s.p.):

As atividades práticas são importantes quando ensinadas de forma a trabalhar a busca e resolução de problemas, pois assim os alunos passam de meros espectadores à protagonistas de seu ensino, podendo experimentar e deduzir resultados, criando maior capacidade de argumentação e indução, e finalmente formando verdadeiros cientistas.

Para Libras, essa aplicabilidade é um recurso totalmente viável, pois, ao elaborar uma oficina dentro de um tema específico, é possível explorar conceitos práticos, de maneira dinâmica e atrativa, que propiciam o conhecimento.

Essas estratégias são versáteis e podem ser usadas para iniciantes, temáticas com níveis intermediários ou até mesmo profissionais, bem como pode ser uma aliada para a formação de educadores.

É importante salientar, por fim, que uma oficina não tem caráter formativo, mas, sim, de extensão do conhecimento e do processo de aprendizagem.

Metodologia

Este trabalho foi norteado e baseado em referências bibliográficas sólidas, com pesquisas em *sites*, livros, artigos e legislação pertinente ao tema.

Entretanto, um problema encontrado foi justamente a falta de referências bibliográficas sobre o ensino em oficinas – o que é curioso, pois trata-se de um método frequentemente utilizado por instituições e educadores, por permitir um processo de ensino rápido e eficaz em assuntos específicos e determinados. Por isso, trouxemos o teor da essência de uma oficina, que é a prática. Com base no trabalho de Rosalen, Rumenos e Massabni (2014), que, na realidade, é focado no uso da informática como recurso do ensino da Biologia, mas que contém um capítulo dedicado à importância da prática da oficina, de forma geral, como uma modalidade educativa.

Há ainda o embasamento de que a oficina pode e deve ser utilizada para a construção do conhecimento, como afirmam Baalbaki e Teixeira (2014), pois demonstra com eficácia que, além do ambiente convencional de ensino-aprendizagem (aulas regulares), a oficina se torna uma eficiente estratégia por trabalhar com o ensino de forma construtiva, utilizando o conhecimento de todos os envolvidos em uma troca mútua entre os participantes.

Por fim, pode-se dizer que o tema discutido carece de outras referências e mais conteúdo a respeito. No entanto, para formar o tema central deste artigo, percorremos as características inerentes a uma oficina, como ocorre sua construção e de que forma podemos aplicar esses conteúdos em Libras, em quais níveis e momentos podemos lançar mão dessa estratégia, e quais benefícios podemos alcançar utilizando essa estratégia. Como relata Machado (2017), a oficina de Libras é formada a partir dos seguintes pilares: língua, cultura surda e aspectos linguísticos, sob um olhar teórico e prático.

Na Figura 1, é possível observar um momento de uma oficina, no qual o tema trabalhado era a expressão facial e corporal. É nítido ver a descontração no ambiente, mas também fica claro que essa cena ocorre dentro de um contexto, com algum ponto teórico previamente trabalhado para exercitar, na prática, a construção do conhecimento, como demonstra as pesquisas realizadas no decorrer deste artigo.

Figura 1 – Oficina de expressão facial e corporal.



FONTE: Machado (2017, p. 3)

Resultados e discussão

Na fundamentação teórica deste trabalho, realizada com embasamento em pesquisas bibliográficas, foi possível notar o quanto o ensino de Libras caminha lentamente no Brasil. Os períodos históricos mostraram avanços na comunidade surda, envolvendo sua língua, cultura e identidade, porém, mesmo com esses avanços, existem entraves ainda em discussão pelas autoridades e responsáveis da Educação no Brasil.

Como visto, segundo as legislações implementadas, a língua de sinais deve estar presente em todos os âmbitos sociais, para assegurar os direitos e deveres de todo cidadão brasileiro, surdos e ouvintes, devendo ser respeitada e disseminada cada vez mais – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e Decreto nº 5.626, que dispõe sobre os direitos que os surdos têm dentro da sociedade, sendo a Educação um direito de todos e que deve abranger a comunidade surda, mesmo que ela use uma língua de modalidade diferente da língua oficial do nosso país.

A língua de sinais apresenta todas as características linguísticas de qualquer outra língua, somente diferindo por utilizar um canal comunicativo diferente (espaço-visual).

Toda a abordagem apresentada neste trabalho objetiva mostrar que, por meio das oficinas de Libras, é possível oportunizar uma formação efetiva dos indivíduos, pois, quando eles interagem entre os pares (surdos ou ouvintes), estabelecem conhecimento significativo dela.

A leitura de artigos, livros e revistas trouxe reflexão sobre o tema abordado, que nos leva a pensar em como realizar um trabalho melhor de conscientização para que os ouvintes abracem essa causa e que as lutas persistam até que Libras seja totalmente disseminada e conhecida por toda a sociedade.

Portanto, é necessária a conscientização da sociedade para que rotulações e mitos sobre a linguagem sejam eliminados e as pessoas não surdas passem a enxergar Libras como qualquer outra língua.

Considerações finais

Este trabalho objetivou conhecer e apresentar a língua de sinais no ensino realizado em oficinas, que é um meio eficaz e qualitativo para propagá-la em diversos contextos e instigar cada vez mais pessoas ouvintes e profissionais das mais diversas áreas à aprendizagem de uma nova língua e comunicação. Como visto, essa linguagem pode ser ofertada em oficinas, cursos modulares e dentro de associações de surdos, possibilitando às pessoas ouvintes contato direto com a comunidade surda.

O ensino em oficinas propicia o desenvolvimento da linguagem, e não apenas o ensino de uma língua. Além disso, nele, ocorre a abordagem de diversos fatores como questões relacionadas à identidade e aos aspectos culturais – conhecimentos próprios dessa comunidade.

Portanto, realizar oficinas de Libras a pessoas iniciantes e até mesmo leigos é possibilitar inclusão; transformar a ideologia da comunidade ouvinte; proporcionar visibilidade da língua de sinais e da comunidade surda; respeitar sua língua e sua comunicação; mostrar a todos que os surdos existem e que almejam igualdade e empatia dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte – é, sobretudo, ser surdo sem sofrer preconceitos.

Os ensinamentos propostos nas oficinas de Libras devem ser planejados pelo educador, pois não são um ensino qualquer, uma vez que se trata de uma língua diferente da usual para a maioria das pessoas que participa desse momento de aprendizado.

Introduzir Libras na vida das pessoas ouvintes nem sempre é tarefa fácil, mesmo que a maioria dos surdos nasça em famílias ouvintes, os pais desconhecem a língua de sinais e não aprendem a se comunicar com os próprios filhos. Esse é o primeiro entrave para os surdos: a comunicação e o desenvolvimento da linguagem, sendo necessária a conscientização da sociedade para que os não surdos percebam Libras como qualquer outra língua; somente com a sua disseminação será possível garantir acessibilidade completa, para atender a todas as necessidades desse grupo minoritário.

Faz-se necessário conhecer a estrutura gramatical da língua para um bom aprendizado, assim como nas línguas orais, pois aprender somente vocabulário não é suficiente para ter domínio da língua, sendo fundamental conhecer sua estrutura, cultura e história.

A sociedade deve compreender que Libras é uma língua reconhecida por lei e que é por meio dela que a comunidade surda se comunica. Ela contém todas as características linguísticas de qualquer outra língua humana natural, somente diferindo por utilizar um canal comunicativo diferente (espaço-visual).

Toda a abordagem apresentada neste trabalho tem por objetivo mostrar que, por meio das oficinas de Libras, é possível oportunizar uma formação efetiva dos indivíduos, pois, quando interagem entre os pares (surdos ou ouvintes), por meio de Libras, estabelecem conhecimento significativo dela.

As lutas persistirão até que Libras seja totalmente disseminada e conhecida por toda a sociedade.

Para isso, são necessárias políticas públicas que cumpram o que a legislação já determinou reconhecer a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436, em 2002, e, posteriormente, com o Decreto nº 5.626, em 2005, que regulamentou a lei de 2002 e determinou a disseminação e a inclusão da língua de sinais em diversos contextos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; XAVIER, A. N. **Libras em estudo**: descrição e análise. São Paulo: FENEIS, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005. p. 67-100. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4403700/mod_resource/content/1/Anastasiou_Alves_Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BAALBAKI, A. C. F.; TEIXEIRA, V. G. Lugar de transformações: a oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de Ensino de LIBRAS – L1**. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTOBASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18/09/2019.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 set. 2019.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14)

ISIDORIO, A. R. Inclusão: aulas de libras (L2) para crianças ouvintes em uma escola inclusiva no programa mais educação. Centro virtual de cultura surda. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 20, 2017. Disponível em: [https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/INCLUS%C3%83O%20AULAS%20DE%20LIBRAS%20\(L2\)%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20OUVINTES%20por%20Allisson%20Roberto%20Isidorio.pdf](https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/INCLUS%C3%83O%20AULAS%20DE%20LIBRAS%20(L2)%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20OUVINTES%20por%20Allisson%20Roberto%20Isidorio.pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

MACHADO, A. D. **Oficina de Libras**: uma ação de extensão necessária à sociedade nos diferentes contextos; histórico, político e social. *Viver IFRS*, v. 5, n. 5, p. 65-69, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/2600>. Acesso em: 15 set. 2020.

QUADROS, R. M.; PERLIN G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ROSALEN, S.; RUMENOS, N. N.; MASSABNI, V. G. Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao ensino de biologia. In: V JORNADA DAS LICENCIATURAS DA USP/IX SEMANA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS, São Carlos, out. 2014. **Anais** [...] São Carlos, 2014. Disponível em: <http://vjornadalicenciaturas.icmc.usp.br/CD/EIXO%205/54.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, L. F. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua brasileira de sinais. Piracicaba, 2017. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/20092013_155915_lara.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SCHLEMPER, M. D. S. A importância da Literatura infantil em libras no desenvolvimento infantil. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 20, jan. 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Michelle%20Duarte%20da%20Silva%20Schlemper.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

AS POLÍTICAS PÚBLICA E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR AO LONGO DA HISTÓRIA

Public policies and the inclusion of students with special needs in regular education along history

Cássia de Fátima Alves¹
Karla Francine Correa Freitas¹

Resumo: O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo mostrar a evolução das políticas públicas ao longo da história, mostrando como a inclusão pode e deve acontecer. Torna-se impossível, nos dias de hoje, falar em escola como uma instituição que promova o conhecimento e a informação sem que haja a inclusão como tema a ser discutido no interior delas, uma vez que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser inseridos no ensino regular. Esses alunos vêm lutando ao longo dos anos para que seus direitos sejam respeitados, assim, o respeito à igualdade vem tomando rumos mais concretos no dia a dia dos alunos especiais. As escolas precisam se preparar para receber esses alunos, fazendo com que eles recebam uma educação de qualidade e igualitária, adaptando os espaços das escolas para a mobilidade, com o intuito de fazer com que eles se sintam incluídos na sociedade, que nem sempre os tratam assim. A abordagem utilizada foi bibliográfica, onde se explorou os conceitos de políticas públicas na visão de vários autores, como: Cardoso (2003), Mendes (2002), Mantoan (2006), entre outros. Esses autores forneceram suporte teórico para o embasamento desse trabalho. Conclui-se que a Educação Especial ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que esses alunos sejam realmente incluídos no ensino regular, mas que o primeiro passo já foi dado. Políticas públicas existem, só precisam ser colocadas em prática para que realmente haja essa inclusão.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Necessidades Educativas Especiais. Inclusão.

Abstract: This Course Conclusion Paper aims to show the evolution of public policies throughout history, showing how inclusion should and can happen. It is impossible nowadays to speak of school as an institution that promotes knowledge and information without inclusion as a theme to be discussed within them, since students with Special Educational Needs must be included in teaching. regular, these students have been fighting over the years to have their rights respected, so respect for equality has been taking more concrete directions in the daily lives of special students. Schools need to prepare to receive these students by getting them a quality and equal education, adapting school spaces for mobility so that they feel included in a society that does not always treat them that way. The approach used was Bibliographic, where the concepts of public policies were explored in the view of several authors, such as: Cardoso (2003), Mendes (2002), Mantoan (2006), among others, these authors provided theoretical support for the basis of this work. . It was concluded that Special Education still has a long way to go for these students to really be included in mainstream education, but that the first step has already been taken, public policies exist and only need to be put in place so that there really is this inclusion. o primeiro passo já foi dado, políticas públicas existem só precisam ser colocadas em prática para que realmente haja essa inclusão.

Keywords: Public Policies. Special educational needs. Inclusion.

Introdução

A temática desse trabalho de Conclusão do Curso de Educação Especial versa a importância da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular. Para tanto, será tomada como área de concentração a Evolução das Políticas Públicas ao longo da história. Especificamente, o objetivo desse trabalho é compreender como tais políticas têm contribuído para o ingresso e permanência desses alunos no ensino regular, apresentar a importância da

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, Bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

formação docente no processo ensino-aprendizagem da inclusão e discutir como as escolas têm se organizado para receber esses alunos. Ainda, temos como objetivos tecer considerações sobre como a promoção da igualdade e a valorização da diversidade na sala de aula regular.

A pesquisa se justifica por vários motivos, a saber: primeiro – visa compreender a contribuição das políticas públicas para inserção e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes de ensino regular, uma vez que todos têm direitos e conseguem se adaptar. Segundo – elucida aspectos e debates sobre a Educação Especial, a partir de uma perspectiva histórica de sua implementação no Brasil. Para tanto, será utilizado o método bibliográfico.

Assim, esta proposta de pesquisa parte de minuciosa análise de fontes e referências. Entre as fontes, pode-se citar: a Constituição Federal de 1988, a Conferência Mundial para Educação em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a Declaração de Salamanca de 1994, entre outros. Partindo desta premissa, os argumentos revelados no presente trabalho perpassam por uma breve apresentação da implantação das políticas públicas ao longo da história, pelas resistências encontradas e, por fim, prioriza a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular. Trata-se de uma exposição com o suporte principal nas orientações de trabalhos científicos, em que desenvolvemos uma pesquisa básica e qualitativa.

Nas considerações finais, tece-se um comentário geral do tema levando em questão autores citados no contexto. Pretende-se, dessa forma, instigar o debate sobre as políticas públicas no âmbito da Educação Especial e promover uma reflexão sobre a importância da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Referencial teórico ou justificativa

As políticas públicas vêm sofrendo mudanças ao longo dos anos, uma vez que os alunos com necessidades educativas especiais necessitam ocupar o seu lugar na sociedade, buscando através dessas políticas se inserirem nas escolas de ensino regular, de modo a fazerem com que seus direitos sejam respeitados, pois não existe mais espaço para a exclusão e preconceito quanto a esses alunos. Em um mundo globalizado, esse tipo de ação vem tomando um rumo cada vez mais igualitário.

[...] os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles alunos que por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, p. 11).

Os alunos com necessidades educativas especiais podem e devem receber um ensino de qualidade dentro das escolas de ensino regular, uma vez que eles possuem capacidades de acompanhar os outros alunos, mas de forma diferente, exigem mais do professor, pois possuem especificidades próprias de cada deficiência.

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p. 19-20).

Ao longo da história, as políticas públicas vêm tentando modificar esse cenário em que as desigualdades são vistas como sinônimos de incapacidade, isso precisa ser revisto e modificado, pois não é mais tolerado esse tipo de pensamento. Essas políticas educacionais são bem definidas, com conteúdo bem construído, mas o necessário e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, que saia do papel e que transforme a realidade, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Segundo Mendes (2002, p. 64):

[...] inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para promover uma educação de qualidade a todas as crianças.

As políticas públicas devem abranger o contexto geral da população, criando formas para que todos sejam beneficiados com a utilização dela. Nesse sentido, Silva afirma (2010, p. 39):

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Arelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais está a liberdade de escolha cultural e educacional.

De acordo com a Constituição Federal (1988, s.p.), “os objetivos fundamentais são promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define no artigo 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.). Conforme consta no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, s.p.)” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

É preciso que se crie políticas públicas educacionais que respeitem as pessoas com suas diferenças, possibilitando a eles frequentar a escola, interagindo, socializando e aprendendo uns com os outros e com o auxílio de professores qualificados, aí sim essas políticas cumprirão o que se espera delas. Precisa-se atuar na qualificação dos professores, para que eles se sintam capazes de lidar com esse novo público introduzido nas escolas regulares, oferecendo a eles um ensino de qualidade. De acordo com Mantoan (2006, p. 54-55):

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, porque as escolas não serão mais as mesmas se abraçarem esse novo projeto educacional.

A Declaração Mundial de Educação de 1990 surgiu devido à grande evasão escolar e ao analfabetismo, havendo, assim, a necessidade de intervenção por parte das políticas públicas para garantir o direito à educação para todos. De acordo com a Declaração:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1990, p. 3-4).

De acordo com os itens 4 e 5 da Declaração, fica claro os primeiros ideais de inclusão escolar em âmbito nacional, que se concretizou no Brasil com a promulgação da LDB, Lei nº 9394/1996 com a defesa de igualdade de acesso às pessoas “portadoras” de deficiência.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluindo-os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação-não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 6-7).

Em Salamanca, na Espanha, em 1994, aconteceu a Conferência Mundial de Educação, na qual foram reunidos 92 países, ficando reafirmado o compromisso de todos com a educação. Essa conferência ficou conhecida como Declaração de Salamanca, tendo como foco o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca defende que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem às necessidades dos indivíduos nela matriculados.

Essa Declaração ficou conhecida como um dos principais documentos que visam à inclusão social, tornando-se um norteador para se pensar nos princípios e políticas públicas para a inclusão dos alunos no ensino regular, defendendo que todas as crianças possuem características únicas de aprendizagem, devendo, assim, ter seu direito ao acesso à aprendizagem respeitada na educação regular.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 3).

De acordo com a Declaração de Salamanca:

Inclusão e participação são essenciais a dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (...). Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total. O sucesso delas requer um esforço claro, não por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 5).

Ainda, segundo a Declaração de Salamanca, algumas mudanças devem ser feitas na escola:

Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares (UNESCO, 1994, p. 8)

A conferência Mundial de Educação Especial tem como estrutura de ação na Educação Especial o dever de as escolas acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isso levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994).

No ano de 1996, foi organizada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), de modo que a nação pudesse ter uma lei que fosse condizente com a Constituição Brasileira (1988). Surgiu então a nova LDB, trazendo no seu interior algumas inovações, não só para a educação em geral, mas também para a educação especial. Para Educação Especial foi dedicado um capítulo completo, com mensagem de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, além da ampliação de oportunidades, como a legalização da educação infantil, incluindo a criança deficiente nessa etapa escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, que é a mais recente lei que ampara os alunos com necessidades educativas especiais, apresenta no artigo 59 que, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender as suas necessidades, assegurando ainda no seu contexto a terminalidade específica para os que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, além de garantir a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, entre outros aspectos referentes a alunos com necessidades especiais contemplados na LDBEN.

Segundo Mantoan (2003), inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

As mudanças nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que “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 uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, s.p.).

A educação especial está, indissociavelmente, vinculada à inclusão escolar, como “parte da prática educacional inclusiva”. Por outro lado, a educação inclusiva se impõe como forma única de acesso à escolarização para o aluno com necessidades especiais. Por outro lado, o conceito de inclusão escolar, não definido operacionalmente no texto, parece referir-se, unicamente, à inserção do aluno na classe comum, independentemente das particularidades de sua aprendizagem ou das condições contingenciais da escola em proporcionar-lhe acolhida e ambiente favorável para aprender.

A educação Especial precisa ser vista com outros olhos, uma vez que o aluno necessita dessa convivência para o seu desenvolvimento pleno, para que sua capacidade seja estimulada, para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, com a participação em salas de aula no ensino regular todos os seus sentidos são trabalhados, a convivência com os alunos ajuda no seu desenvolvimento pleno.

Ao deliberar que a inclusão do aluno com necessidades especiais seja feita, exclusiva e irrestritamente na classe comum do sistema de ensino, ignora-se a heterogeneidade dessa população específica, estabelecendo a supremacia do lócus na educação. Desse modo, quando a política de educação especial se volta unicamente para a educação inclusiva, como alternativa única de escolarização, torna-se excludente e imprevisível, comprometendo a exequibilidade da educação para todos. Privilegia o discurso governamental dos que detêm o poder momentâneo, expressando o monólogo de seus proponentes, ao embalo da realidade desejada, mas não compartilhada. Por fim, cabe indagar a posição em que é colocada a legislação em vigor, a exemplo da Resolução CNE nº 2/2001, que preconiza a educação das pessoas com necessidades especiais, mediante diversas possibilidades de organização do sistema educacional, inclusive por meio de alternativas características do processo de integração, como as classes e as escolas especiais. A Política proposta pela SEESP impõe-se à legitimidade da Resolução, propondo-se a colocá-la a seu reboque.

O professor tem um papel primordial nesse processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, uma vez que ele lida diretamente com o aluno. Por isso é tão importante que os professores estejam preparados para lidar com as diferenças em sala de aula. De acordo com Almeida (2007, p. 336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Para alcançarmos os objetivos desse trabalho de conclusão de curso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que busca respostas e/ou suscita uma reflexão sobre as políticas públicas na Educação Especial, uma vez que, ao longo do tempo, essas políticas vêm sendo implantadas, buscando incluir esses alunos especiais no ensino regular. Assim sendo, a proposta desse estudo consistirá numa pesquisa bibliográfica realizada através de consultas a livros, artigos periódicos impressos e eletrônicos. Vale ressaltar que os estágios realizados durante o curso de Educação Especial tiveram grande contribuição para o desenvolvimento deste trabalho, pois a prática associada à teoria, desde a sala de recurso, passando pelos anos iniciais do ensino fundamental e chegando aos anos finais do ensino fundamental, onde se finda esse processo para conclusão do curso, nos permitiram conhecer de perto a realidade do contexto escolar.

Ao longo desses estágios, foram feitas pesquisas sobre o tema escolhido e vários autores contribuíram para que esse trabalho se solidificasse.

É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta (ARANTES; MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 35).

As leis garantem um ensino de qualidade aos alunos com NEE, mas cabe à população cobrar para que essas leis sejam colocadas em prática em prol das pessoas que necessitam desse atendimento de forma que seja igualitária e de qualidade. Segundo as autoras Barreta e Canan (2012, p. 12):

Além da matrícula em classes comuns do ensino regular, o aluno com NEE terá garantida a oferta no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa medida contribuiu, mas não resolve, já que não basta esse novo complemento para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que ainda temos carências, como a falta de professores capacitados em AEE e a inexistência das próprias salas de atendimento.

Sendo assim, o processo de inclusão envolve uma compreensão que não se esgota apenas na inserção do aluno com NEE em classes comuns no ensino regular, pois a educação desses alunos vai além disso, trata-se de investir na capacitação de professores em AEE e aumento das salas de atendimento especializado para que a inclusão de fato ocorra.

Metodologia

Esse trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica, cujo tema é: As políticas públicas e a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular ao longo da história. Esse tema nos mostra como foi a evolução dessas políticas públicas ao longo da história e quanto ela contribuiu para que o aluno seja recebido e tratado com igualdade no ensino regular, em que seus direitos são respeitados.

O procedimento metodológico utilizado ao longo da pesquisa foi a bibliográfica de cunho qualitativo, a coleta dos dados foi feita através da leitura de livros, artigos, revistas, sites sobre o tema, em que vários autores colocam sua visão de como essas políticas vem sofrendo mudanças ao longo dos anos. De acordo com Pádua (1996, p. 33):

A pesquisa bibliográfica abrange a leitura, análise e interpretação de livros, textos legais, mapas, fotos etc. Todo material recolhido deve ser submetido a uma triagem, a partir da qual é possível estabelecer um plano de leitura. Trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, servirão à fundamentação teórica do estudo.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica é de suma importância, pois se trata de um trabalho investigativo que busca o conhecimento de forma minuciosa e funciona também como um objeto facilitador que ajuda na elaboração do tema proposto.

Resultados e discussão

Diante da pesquisa realizada, foi possível alcançar os objetivos esperados. Observamos a fala dos escritores de que as políticas públicas para a Educação Especial vêm avançando no decorrer da história, dando suporte aos alunos com necessidades especiais, a oportunidade de frequentarem as escolas regulares e serem incluídos nela, uma vez que todos têm os mesmos direitos, esses alunos são amparados pela legislação, que lhes assegura a inclusão e permanência nas escolas, dando o suporte necessário para que essa educação seja verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

No decorrer desse trabalho, percebemos que ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que seja um modelo de educação, para que ela saia do papel e se cumpra de acordo com o que está escrito, mas posso dizer que um grande avanço já foi conquistado nos últimos anos. Segundo Carvalho (1998, p. 35):

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nelas tão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com acultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida.

Ainda há muito que ser discutido sobre esse tema, uma vez que caminhamos em passos lentos em busca de uma inclusão em que realmente os alunos sejam respeitados e tratados com igualdade, cujas escolas sejam preparadas para receberem esse público que tanto necessita do empenho e valorização, na qual os profissionais sejam capacitados para que o aluno tenha uma educação de qualidade e se sinta abraçado quando incluso nessas escolas de ensino regular.

Considerações finais

A educação inclusiva é muito importante para a construção de uma sociedade que respeite a pluralidade. Para que de fato seja constituída de forma efetiva a inclusão, é necessário que todos os envolvidos nesse processo aceitem os desafios e acreditem que é possível modificar a real situação que se encontram as escolas, construindo uma escola de fato inclusiva. Assim, a educação inclusiva deixará de ser mera formalização e passará a ser real nas escolas brasileiras e na sociedade. Somente quando isso acontecer é que o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola deixará de ser utopia para uma realidade que tanto se almeja em uma sociedade igualitária e que respeite as diferenças.

Durante o curso, tiramos a conclusão de que as políticas públicas estão sendo formuladas para amparar os alunos com necessidades especiais, o que precisa é que essas políticas sejam colocadas em prática para que seja construída uma sociedade em que todos tenham seus direitos respeitados, onde todos se sintam parte desta sociedade. Nossos objetivos durante a realização desse trabalho foram alcançados, pois mostramos um pouco como as políticas públicas estão formuladas, e se colocadas em prática, tornarão a vida dos portadores de necessidades educativas especiais muito mais fácil e igualitária, uma vez que em uma sociedade todos devem ser tratados com respeito e dignidade, e nisso a escola contribui muito para que esse aluno se sinta parte da sociedade.

Referências

ARANTES, V. A.; MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ALMEIDA, D. B. Da educação especial à educação inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, 2005.

BARRETA, E. M; CANAN, S. Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. *In: IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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: 23 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. *In: MOSQUERA, J.; STOBAÜS, C. (Orgs.). Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórica prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, S. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem 1990**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 25 set. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca-Espanha, 1994.

AS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a neurociência e as concepções sobre autismo

Experiences in inclusive education: neuroscience and the conceptions on autism

Conceição de Jesus Barbalho¹

Maria José Francisca da Silva¹

Karla Francine Correa Freitas¹

Resumo: Durante toda a prática do curso de Licenciatura em Educação Especial, fez-se necessário o contato direto com as escolas que recebem alunos especiais. Por essa razão foi possível levantar e observar diversos pontos relevantes. Este estudo busca uma breve apresentação sobre o autismo e as contribuições da neurociência para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos que possuem esse transtorno. Para tanto, fez-se necessário um estudo bibliográfico sobre o tema, em que foram considerados estudos anteriormente realizados em outros momentos do curso de Licenciatura em Educação Especial. Além desse estudo, evidenciaram-se as observações realizadas nos estágios, principalmente na prática e no contato direto com o ambiente escolar. Por isso, observaram-se o desenvolvimento e a socialização de uma criança autista matriculada em escola regular. A partir disso foi possível perceber como a neurociência e suas concepções contribuem para o desenvolvimento do aluno, visto que estuda as dificuldades inerentes à deficiência.

Palavras-chave: Autismo. Neurociência. Estágio.

Abstract: Throughout the practice of the Degree in Inclusive Education, it was necessary to have direct contact with schools that receive special students, so it was possible to raise and observe several relevant points. This study seeks a brief presentation about autism and the contributions of neuroscience to the learning and development of students with this disorder. Therefore, it was necessary a bibliographical study on the subject, which were considered studies previously conducted in other moments of the Special Education Degree. In addition to this study, the observations made in the internships were evidenced, mainly in the practice and in the direct contact with the school environment. Therefore, the development and socialization of an autistic child enrolled in a regular school was observed. From this, it was possible to understand how neuroscience and its conceptions contribute to the student's development, since it studies the inherent difficulties of disability.

Keywords: Autism. Neuroscience. Internship.

Introdução

De acordo com concepções de Laznik (2004), o autismo é uma síndrome que engloba diferentes etiologias, em diferentes graus de complexidade ainda não comprovados. O autismo tem maior incidência em pessoas do sexo masculino. Geralmente, pessoas autistas possuem comportamentos atípicos, como dificuldade no convívio com outras pessoas, problemas na interação e na comunicação.

Identificado pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, o autismo contém a síndrome do transtorno global do desenvolvimento do espectro autista e transtorno invasivo do desenvolvimento.

Esse trabalho pretende desenvolver, através de estudos bibliográficos, uma breve análise das contribuições da psicopedagogia e da neurociência para os alunos portadores do autismo. Além disso, buscando entender essa síndrome, pretende também expor observações realizadas

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.UNIASSELVI.com.br.

durante os períodos de estágio curricular supervisionado, realizado durante o curso de Educação Inclusiva da UNIASSELVI.

Escolheu-se a temática ‘Educação inclusiva no ensino regular’ visto que, como algo novo, a inserção dos alunos especiais nas escolas regulares vem gerando debates e novas propostas. Ao lidar na prática com essa realidade, percebeu-se que são muitas as crianças autistas que já estão inclusas nas escolas regulares, e ao observar a didática e o trabalho dos especialistas, percebeu-se um planejamento voltado às concepções da neurociência sobre o autismo. Por essa razão o presente trabalho é de suma relevância, uma vez que, a neurociência tem papel primordial na educação.

Como exposto, a inclusão está presente nas diversas escolas públicas, em muitas cidades. Muitas, vezes, entretanto, os alunos deparam-se com profissionais que não conhecem ou não sabem lidar com o distúrbio autista, principalmente, os professores que regem aulas, e que nunca tiveram capacitação e formação voltada para a educação inclusiva. Deste modo, surge nas escolas a problemática relacionada ao desenvolvimento do aluno autista e como a neurociência pode contribuir no aprendizado e socialização desses alunos.

Com intuito de atender à demanda de pesquisa e visando responder ao problema, objetivos devem ser traçados, propondo rumos em que a pesquisa deve encaixar. Dessa forma, tem-se como objetivo geral de pesquisa: estabelecer um breve histórico de contribuição da neurociência para o desenvolvimento do aluno autista dentro da escola regular. Como objetivos específicos pretende-se: conceituar o autismo e estabelecer um paralelo dos estágios realizados com a realidade autista nas escolas regulares.

O presente trabalho, portanto, apresenta fundamentação teórica sobre o tema, a metodologia utilizada durante a execução da pesquisa e a análise e discussão, que busca relatar o convívio com alunos autistas e especialistas em educação inclusiva.

Fundamentação teórica: o autismo e seu conceito

Primeiramente, torna-se necessário conceituar autismo, de acordo com autores renomados no assunto, para depois relatar as contribuições da neurociência para a área e as concepções observadas durante o estágio e o contato direto com aluno autista na escola regular. Assim, o autismo caracteriza-se como uma junção de vários transtornos que afetam áreas específicas do desenvolvimento. Como afirma Mello (2007):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde pequenas idades, tipicamente antes dos três anos, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano, como áreas de comunicação, interação social e aprendizado (MELLO, 2007, p. 16).

O autismo, portanto, é um transtorno que engloba diferentes comprometimentos no desenvolvimento, ele vem sendo estudado pela ciência na busca por melhores maneiras de lidar com esse distúrbio. Segundo Mello (2007, p. 12):

O autismo intriga e angustia as famílias nas quais se impõe, pois a pessoa portadora de autismo, geralmente tem uma aparência harmonioso e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento em algumas áreas, enquanto em outras encontram-se totalmente comprometidas.

Por essa razão, pais e familiares possuem certa dificuldade no convívio com a criança

ou adulto autista. Isso faz com que novos estudos busquem maior entendimento acerca desse distúrbio.

Ao contrário das demais deficiências como a intelectual, em que o desenvolvimento é totalmente defasado, o autista apresenta oscilação em seu perfil de desenvolvimento, podendo então este ser completamente irregular.

As pesquisas recentes na área da psicopedagogia e neurociência apresentam algumas características perceptivas a criança autista, desde pequena. Assim, a psicopedagogia afirma que o autismo não apresenta a dimensão do 'outro', assim, o bebê que possui esse transtorno não mantém o foco do olhar para seus pais, não reconhece a percepção do outro e assim não identifica voz. Em consonância, Laznik (2004, p. 60) explica que:

No autista, como falha a função de representação, falha também a constituição do objeto como tal [...] Na criança autista a voz não chega a se constituir como objeto funcional permanecendo como barulho. Nesse sentido, a percepção da voz do outro não chegaria a ocorrer.

A psicopedagogia afirma que por essa razão, é possível aos familiares, mesmo sem um estudo no assunto, identificar traços autistas nas crianças menores de três anos. (GEORGEFF, 2012).

Em consonância com estudos realizados sobre o transtorno autista, é possível identificar áreas do desenvolvimento humano que são afetadas, portanto, a criança autista possui dificuldades na interação social, no aprendizado e na capacidade de adaptação (MELLO, 2007).

As contribuições da neurociência no trabalho com aluno autista

A neurociência é uma ciência que estuda, dentre muitas especificidades, as manifestações do autismo. Normalmente, os pais e familiares notam manifestações autistas desde muitos pequenos. Nos bebês, normalmente, o que chama a atenção dos pais é a sonolência, o choro por período prolongado e o desprezo por colo que o bebê possui.

Posteriormente, e com a criança maior, nota-se a falta de intuição para não imitar, não compartilha sentimentos ou sensações e não aprende a comunicação com gestos, presente antes da fala. Sobre esse assunto, Mello (2007, p. 20) afirma que dentro de uma grande variação possível na severidade do autismo, podemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação, isso inclui ausência de uso de gestos.

No intuito de amenizar algumas dificuldades no desenvolvimento autista, alguns tratamentos são recomendados pela cartilha do autista, produzida por Mello (2007). São eles:

- Tratamentos psicoterapêuticos.
- Tratamento com fonoaudiólogo.
- Tratamento realizados com psicopedagogos.
- Tratamentos como: musicoterapia e equoterapia.

A autora ainda informa o cuidado que as famílias devem ter ao incluírem os filhos nesses tratamentos, pois é grande a expectativa criada pela criança que inicia um dos tratamentos citados acima.

A neurociência como uma ciência envolvida nos processos cerebrais tem por base a interdisciplinaridade, em que a educação se encontra como eixo central. Por essa razão é tão

importante para os educadores o conhecimento do processo cerebral, pois estão dentre os profissionais que mais trabalham com o cérebro humano.

O processo de educação, segundo Laznik (2004), engloba o conhecimento de diversas áreas. Quando se diagnostica um processo dificultoso na aprendizagem por parte de algum aluno, é necessário o estudo sobre o porquê dessa dificuldade, entrando em cena as contribuições da neurociência. De acordo com o autor:

Educadores, professores e pais, assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras, são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral (LAZINIK, 2004, p. 7).

O processo de educação então não pode ocorrer de uma maneira isolada, sem busca de fundamentos, sem respostas para problemas. Deve englobar então a mistura das ciências, objetivando a solução de conflitos, o estudo do meio, pretendendo chegar ao fim.

Sabe-se que hoje o sucesso profissional do indivíduo está ligado a um bom desempenho escolar, por essa razão é que estudos na área da neurociência e educação estão sendo cada vez mais implementados.

A neurociência, portanto, contribui com estudos na área cerebral, principalmente ao diagnosticar dificuldades relacionadas ao mau desempenho escolar. Relvas (2010) nos informa a importância do professor ter o mínimo de conhecimento do cérebro humano. O processo de ensino-aprendizagem ocorre através de estímulos, e Relvas (2010) informam quais são e exemplifica a importância desse conhecimento por parte dos educadores.

As percepções auditivas e visuais do aluno são percebidas através do córtex cerebral. Existem também, áreas cerebrais responsáveis pela articulação das palavras, pela expressão da escrita e pela integração gnósticas. Todos esses processos e percepções são cruciais para o processo ensino-aprendizagem, por isso a importância de conhecê-los. Sobre essa interação de educação e neurociência, Fonseca (2009) acrescenta que:

Compreendendo como tais processos evoluem e se inter-relacionam sistemicamente no cérebro, estaremos certamente mais próximos do que são efetivamente as funções cognitivas da aprendizagem, podendo, por esse meio, identificar os obstáculos que a bloqueiam ou prevenir disfunções ou dificuldades (ou discapacidades) que a impedem de florescer (MELLO, 2007, p. 62).

A neurociência tem meios para comprovar os diversos princípios da aprendizagem através de pesquisas de laboratório. Estudos demonstram como a aprendizagem modifica a estrutura cerebral, assim com seu funcionamento. As tecnologias emergentes podem gerar oportunidades de aprendizagem que não seriam sequer imaginadas há algum tempo. E o estudo interdisciplinar da neurociência, da educação e as contribuições tecnológicas atuais podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e mais eficaz.

O processo de educação dos alunos com necessidades especiais dentro da escola regular, não pode ocorrer de uma maneira isolada, sem busca de fundamentos, sem respostas para problemas. Deve englobar então a mistura das ciências, objetivando a solução de conflitos, o estudo do meio objetivando chegar ao fim e facilitar assim o desenvolvimento dos alunos autistas.

E, por essa razão, que a neurociência é tão importante no processo de desenvolvimento

do aluno autista, pois ela vai ajudar a diagnosticar e propor soluções e atividades para o desenvolvimento eficaz do aprendizado por parte do aluno.

Material e métodos

Considerando as abordagens legislativas referentes à educação especial presentes atualmente em Minas Gerais, primeiramente fez-se um levantamento bibliográfico acerca do tema, onde foi levantado e conceituado o autismo. Posteriormente, procurou-se referencial bibliográfico sobre as concepções e contribuições da neurociência para o desenvolvimento do aluno autista. De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Depois de todas os levantamentos documentais e bibliográficos realizados, desenvolveu-se a relação da teoria à realidade presente nas escolas. Essa relação foi possível através de uma pesquisa de campo, quando o pesquisador tem contato direto com o objeto de pesquisa. Para Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa, pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante etc. (FONSECA, 2002).

Para esse levantamento, utilizaram-se períodos de observação que foram realizados em escola regular do Município de Montes Claros-MG, durante o estágio do curso da UNIASSELVI.

As observações realizadas e o paralelo com os documentos estudados estão descritos no tópico a seguir.

Resultados e discussão – vivências nas escolas inclusivas

Durante o curso de Educação Especial, realizado nas faculdades UNIASSELVI, foi possível relacionar a teoria com a prática, através dos estágios supervisionados e também através da disciplina de prática curricular.

Foi possível perceber então que são muitas as escolas (quase unânimes) que recebem alunos especiais e que praticam uma educação inclusiva. Ao receber o aluno especial, a escola também recebe um apanhado funcional com especialistas e recursos destinados a disponibilizar o melhor atendimento possível a esse aluno, tanto que algumas escolas possuem uma sala multifuncional específica para o atendimento ao aluno, em contra turno de ensino.

Além disso, são disponibilizados professores de apoio para realizar um atendimento mais individual e exaltar as potencialidades do aluno. Percebeu-se durante os estágios, que o professor especializado geralmente atende de 2 a 4 alunos dentro da sala de aula, sendo necessário, muitas vezes, adaptar atividades e planejar de formas diferenciadas, visando atender a todos os alunos.

Com relação aos alunos autistas em que houve contato durante todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, foi possível diagnosticar que são muitos os que ainda não venceram a fase de alfabetização, sendo necessário uma adaptação nas atividades desenvolvidas com esses alunos. No geral, a professora de apoio em parceria com a regente de turma planejam

atividades de intervenção, no sentido de vencer as habilidades que ainda não foram vencidas pelos alunos especiais.

Em consonância, os processos metodológicos desenvolvidos pela professora vão desde atividades em sala de aula, com jogos, brincadeiras, adaptações, formas lúdicas até a aula direcionada ao material concreto que acusam bons resultados com crianças autistas.

Os alunos autistas geralmente são acompanhados em todas as atividades desenvolvidas na escola, desde a entrada, ao recreio até a saída. Alguns alunos ainda possuem dificuldade na assimilação motora, por essa razão, necessitam de auxílio constante, principalmente nos momentos de recreio, lanche e atividades físicas. Em contrapartida, outros alunos autistas possuem coordenação motora fina e grossa desenvolvidas, sendo mais independentes ao realizar atividades cotidianas.

Com relação à socialização e à inclusão desses alunos, deparamo-nos com um impasse inerente das dificuldades apresentadas, por diversos fatores, no ambiente escolar. A intenção de trabalhar com a educação inclusiva é de possibilitar aos demais alunos o contato com a inclusão, com projetos, trabalhos em equipe e divulgação total das deficiências e processos inclusivos. No entanto, deparamos com escolas que, de alguma forma, não desenvolvem projetos que facilitem a participação dos alunos especiais, principalmente os que são autistas.

O que se vê, no entanto, é a exclusão desses alunos em muitas atividades desenvolvidas, principalmente aquelas relacionadas a jogos e atividades físicas. Chega um momento que nos perguntamos: qual é a real função da inclusão, se não a de inserir o aluno em todas as atividades escolares? Portanto, permanece uma crítica com relação aos processos sociais desenvolvidos pela escola com base a desenvolver processos inclusivos, visto que é função de qualquer escola que receba alunos especiais, trabalhar e inserir o aluno em todas as atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, a menos que por alguma limitação relacionada à deficiência não seja possível.

Notou-se, então, que muitos alunos autistas não participam das atividades desenvolvidas na escola, possuem dificuldade na socialização, não praticam atividades em equipe e não desenvolvem participação em projetos. Sabe-se, por meio dos estudos realizados, que muitas dessas atitudes são típicas da criança autista, mas fica evidente que a escola tem o papel de desenvolver atividades que diminuam as dificuldades provenientes do transtorno e facilite assim a inclusão.

Em sala de aula, os alunos autistas geralmente ficam ao lado das professoras especializadas, desenvolvem as atividades propostas, e não há muitos casos de crianças que não praticam as atividades. Como já exposto, geralmente essas atividades são adaptadas, muitos ainda não venceram a fase de alfabetização na idade certa e por isso ainda continuam desenvolvendo atividades para esse fim.

Notou-se que há uma dificuldade muito grande dos alunos em lidar com barulhos frequentes, muitas vezes se fecham, tampam os ouvidos e as vezes até emitem sons na busca de amenizar os ouvidos. Quando acontece, geralmente as professoras saem com o aluno da sala até que se acalmem. Observou-se também uma grande dificuldade dos alunos em sair da rotina, muitas vezes, quando há necessidade de outro professor desenvolver as aulas não há aceitação por parte da maioria dos alunos.

Ademais, os trabalhos são realizados diariamente com participação de toda equipe pedagógica da escola e também da sala de recurso. Os alunos são bem acolhidos pela equipe e pelos colegas, que estão sempre dispostos a ajudar. Como mencionado, há poucos projetos de

intervenção com relação à inclusão que englobem toda a escola, no entanto, é visível que os alunos respeitam muitos os colegas especiais e reconhecem a importância disso.

As equipes especializadas trabalham no sentido de proporcionar os melhores métodos de ensino, utilizando diversas abordagens e recursos a fim de se alcançar os objetivos e burlar as dificuldades que muitas deficiências proporcionam.

Considerações finais

Percebeu-se, então, que o autismo é um transtorno que afeta algumas pluralidades no desenvolvimento. Geralmente, a própria família percebe dificuldades e situações atípicas na criança desde seus primeiros meses de vida.

A criança autista apresenta algumas dificuldades estudadas pela psicopedagogia e neurociência, tais como: dificuldade de comunicação, de socialização, de percepção de voz e sentido, retardo no início da fala, dentre outros.

A neurociência propõe então, uma diversidade de alternativas para facilitar o aprendizado das crianças autistas, tais como acompanhamento com psicopedagogo, tratamento com fonoaudiólogo, inserção do aluno em oficinas e tratamentos que englobam música, arte e mais manifestações.

Este artigo contempla um assunto muito importante e relevante, pois, muitas vezes, os profissionais da educação não possuíram acesso ou preparação para identificar as contribuições da psicopedagogia ao lidar com crianças e jovens autistas.

Por essa razão, a educação e a psicanálise devem caminhar juntas. O processo de inclusão acontece hoje nas escolas e, para que o aluno se sinta pertencente à comunidade escolar, é necessário um tratamento diferenciado e um incentivo maior ao processo de socialização. Para isso, a psicanálise e neurociência contribuem de maneira eficaz, priorizando o processo de pertencimento do aluno especial.

Durante as atividades desenvolvidas nas escolas, percebeu-se que é grande o número de crianças autistas inseridas nas escolas regulares, atualmente. Todas recebem auxílio do professor especializado e também dos demais profissionais da escola. Notou-se que há um desenvolvimento muito satisfatório do planejamento voltado aos alunos especiais, com incremento de diversas e diferentes metodologias. No entanto, ainda faltam atividades voltadas ao conhecimento e disseminação da inclusão através de projetos na escola.

Ademais é satisfatório participar e perceber os processos inclusivos acontecendo no ambiente escolar. Trata-se de uma luta que ainda está no começo e que tem muito a desenvolver, mas que já apresenta resultados satisfatórios. A vivência nas escolas possibilitou relacionar a teoria com a prática e aprimorar os conhecimentos necessário ao trabalho com educação especial.

Referências

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

FONSECA, V. da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GEORGEFF, N. **Neurociências e psicanálise**: uma interface para a compreensão do autismo. 2012. Palestra no Centro Alfred Binet, Paris, a convite de Marie-Christine Laznik e Bernard

Touati no Seminário sobre Autismo coordenado.

LAZNIK, M. C. **A voz e sereia**. Salvador: Algama, 2004.

MELLO, A. M. **Autismo**: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA, 2007.

RATO, J. R.; CALDAS, A. C. **Neurociências e educação**: realidade ou ficção? Braga: Universidade do Minho, 2010.

RELVAS. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

The ludicity relevance in autistic students' inclusion

Leonice Mazzinghy¹

Resumo: O presente trabalho tem como tema a relevância da ludicidade na inclusão de alunos autistas e como objetivo principal possibilitar que eles possam interagir com novos conhecimentos por meio de atividades lúdicas e que se sintam motivados a desenvolver novas habilidades. A tarefa foi realizada durante o estágio supervisionado em uma escola privada da região metropolitana de Belém e desenvolveu-se em duas etapas, sendo elas: observações e regências. Ao final das regências utilizou-se o jogo da memória: animais e nomes. Desse modo, optou-se por utilizar na turma do Pré-II da educação infantil. O método utilizado para a construção deste trabalho foi pesquisa bibliográfica, registros a partir das observações e intervenção. Com o trabalho pudemos compreender na teoria e prática a importância da ludicidade na inclusão do aluno autista no meio educacional, pois no jogar/brincar nos permite a troca de experiências, a socialização dos sujeitos, assim como uma ferramenta pedagógica de despertar o desejo do saber havendo, assim, um desenvolvimento integral do educando.

Palavras-chave: Ludicidade. Autismo. Inclusão.

Abstract: The present work theme is the relevance of playfulness in autistic students' inclusion and as main objective is to enable them to interact with new knowledge through playful activities and to feel motivated to develop new skills. The task was carried out during the supervised internship at a private school in the metropolitan region of Belém and was developed in two stages, namely: observations and conducting. At the end of the regencies, the memory game was used: animals and names. Thus, it was decided to use it in the Pre-II class of early childhood education. The method used for the construction of this work was bibliographic research, records based on observations and intervention. With the work we were able to understand in theory and practice the importance of playfulness in the inclusion of autistic students in the educational environment, because playing allows us to exchange experiences, socialize the subjects, as well as a pedagogical tool to awaken the desire for knowledge thus, there is an integral development of the student.

Keywords: Playfulness. Autism. Inclusion.

Introdução

O presente trabalho irá abordar a relevância da ludicidade como prática de inclusão de alunos autistas no ambiente escolar, na intenção de possibilitar sua interação com novos conhecimentos, por meio de atividades lúdicas com o Jogo da Memória: animais e nomes, para que se sintam motivados a desenvolver novas habilidades.

Toda criança tem direito de brincar e desde pequenas estas já se encontram no ambiente escolar. A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são etapas da educação básica nas quais os alunos, além de aprender os conteúdos que lhe são propostos, necessitam brincar.

Ao brincar a criança tem a oportunidade de interação, pois ao participar de uma brincadeira a criança socializa. A brincadeira é prazerosa para toda criança e integra os alunos com necessidades educativas especiais no contexto escolar, tornando o ambiente escolar saudável, lúdico e divertido, proporcionando a inclusão. É importante que a criança descubra e construa por si mesma os significados por meios de jogos e brincadeiras.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIasselvi. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

No cotidiano escolar, nota-se que os educandos não são iguais, não existe um único tipo de aluno. A educação inclusiva implica, portanto, que todas as pessoas de uma determinada comunidade aprendam em interação e de forma heterogênea, independente de sua origem, condições pessoais ou culturais, incluídos aqueles que apresentam qualquer problema de aprendizagem ou deficiências.

A inclusão se refere à educação de crianças com necessidades especiais em classes normais, junto outras crianças. A separação dos indivíduos com autismo de um ambiente normal contribui para agravar os seus sintomas. A criança com autismo tem necessidades especiais, mas deve ser educada com as mínimas restrições.

No caso dos jogos e brincadeiras que constituem um recurso privilegiado para a aprendizagem, quando bem estruturados e utilizados, ampliam possibilidades de compreensão através de experiências significativas. Além disso, os jogos, por serem de caráter coletivo, permitem que alunos autistas troquem informações, façam perguntas e explicitem suas ideias e estratégias, avançando, assim, em seu processo de aprendizagem em comunicação.

Neste trabalho, abordaremos a fundamentação teórica com os seguintes tópicos: autismo: aprender para compreender; ludicidade na aprendizagem: conceito, jogo, brinquedo e brincadeiras; e inclusão: conceito e evolução histórica.

Referencial teórico

O objetivo principal deste trabalho é mostrar a possibilidade dos alunos autistas em interagirem com novos conhecimentos por meio de atividades lúdicas, como o jogo “Loto Gigante”, para que se sintam motivados a desenvolverem novas habilidades. Apresentamos os objetivos específicos: desenvolver a capacidade de juntar sílabas para formar palavras, reconhecer e relacionar a imagem com seu respectivo nome e auxiliar no processo de integração social dos alunos.

A atividade lúdica, o jogo, é muito importante para a formação da criança e, na escola, este é o espaço no qual a inclusão ocorrerá de forma mais natural, por isso é importante perceber que não será apenas a lei que faz com que o processo inclusivo realmente aconteça em uma classe regular de ensino, é preciso mais e a ludicidade seria uma possibilidade de contribuir para que o processo de inclusão aconteça.

Conhecendo o autismo: aprender para compreender

A palavra autismo tem origem grega “*autos*”, que significa “de si mesmo”. Autismo significa viver em função de si mesmo. Sua nomenclatura e classificação passaram por diversas reformulações desde 1980, quando a condição foi oficialmente reconhecida como um diagnóstico médico na terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-III*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria.

A mais recente edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V*, traz o autismo como um espectro, isto é, uma amplitude que engloba diferentes níveis de gravidade. O Transtorno de Espectro Autista (TEA) pode se manifestar de forma leve, moderada ou grave. No entanto, os indivíduos possuem algumas semelhanças: costumam ter dificuldade para interagir socialmente, padrões repetitivos de comportamento e fala, geralmente

se interessam por um único assunto.

Apesar de não saber o motivo, outro dado epidemiológico importante é que pesquisas apontam que o transtorno é mais incidente no sexo masculino, sendo um caso em meninas para cada quatro meninos. Sendo assim, estima-se que ocorra um caso de autismo para cada 42 nascimentos de meninos enquanto que para o sexo feminino a relação seria de um caso para cada grupo de 189 meninas.

O transtorno do espectro autista pode ser definido como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e cognição da criança.

O autismo pode ser evidenciado nos primeiros meses de vida, mas, normalmente, os sintomas tornam-se aparentes por volta de três anos de idade. Nota-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a elas (CUNHA, 2017).

Conforme a criança cresce, sucede-se o tempo cronológico com o esperado desenvolvimento biopsicológico. No caso das crianças com autismo, à medida que crescem, manifestam uma forma diferente de se vincular com os objetos do mundo. Esses são os modos que, apoiados nas funções adquiridas em cada idade, expressam os sintomas do autismo. Além disso, a criança autista desenvolve uma forma particular e única de aprendizagem (GÓMEZ; TÉRAN, 2014).

Em geral, a escolarização adequada da criança e a ajuda terapêutica contribuem para a evolução entre os cinco anos e a adolescência, porque tende a diminuir sua excitação e suas birras, estereotípias e autoagressão (no caso de existir).

As crianças adquirem algumas ou muitas habilidades intelectuais, de autonomia e, em alguns casos, de linguagem, tornando menores suas dificuldades de comunicação. Essa evolução é muito variável de uma criança para outra, assim como são muito variáveis seus níveis de capacidade intelectual, linguagem, autonomia e frequência de alterações de comportamento.

Intervenções conjuntas englobando psicoeducação, suporte e orientação de pais, terapia comportamental, fonoaudiologia, treinamento de habilidades sociais, medicação, dentre outras modalidades, ajudam bastante a qualidade de vida e a autonomia da criança, proporcionando uma melhor adaptação ao meio que ela vive.

No Brasil, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, denominada de Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.

Garante a obrigatoriedade da matrícula em escola regular, a acomodação do ambiente e do currículo escolar, a elaboração de programas de ensino individualizado e o oferecimento de profissionais de apoio para os alunos. Além da boa vontade e da disposição das professoras, os pais devem cobrar da instituição de ensino um trabalho que envolva o acesso da equipe clínica à escola, o treinamento da equipe pedagógica e a orientação aos colegas (e seus familiares) para que as crianças com TEA possam ter ganhos reais de inclusão (KUHN, 2016, on-line).

A ludicidade na aprendizagem

As atividades lúdicas representadas pelos jogos, brinquedos e brincadeiras são manifestações contidas no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade.

No dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, lúdico significa “relativo a jogo ou

divertimento, que serve para divertir ou dar prazer” (LÚDICO, 2020, on-line).

Para Almeida (2013), o termo lúdico é entendido como a ação ou o ato de brincar ou jogar e caracteriza-se como o próprio brincar ou jogar. Assim, o lúdico é o ato ou a ação de brincar.

Ao construir um conceito referente às atividades lúdicas, alguns teóricos acreditam que o brincar não se define com palavras por se tratar de ações que tem origem na emoção. Outros definem o brincar como uma atividade espontânea, natural e descomprometida de resultados. Ainda há aqueles que diferenciam o brincar do jogar, colocando que o brincar é uma atividade espontânea e sem regras e o jogar se caracteriza pela presença de regras (SANTOS, 2014).

De acordo com Kishimoto (2017, p. 20) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social precisa, que, como outras necessitam de aprendizagem”.

Hoje, sabemos que essas ideias não são categóricas para se ter uma leitura atualizada do conceito de brincar.

O que se pode dizer é que “jogo” significa ação lúdica e não somente a ideia de regras ou competição. Assim, o jogar ou brincar são ações lúdicas que se fundem e confundem. Nesse sentido, em educação, as expressões brincadeira, jogo e dinâmica guardam os mesmos valores, pois são ações lúdicas que preservam as mesmas qualidades e seguem os mesmos padrões de entendimento (SANTOS, 20104, p. 11).

Inclusão

Etimologicamente a palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa “encerrar, clausurar, fechar”.

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

Embora ainda exista discriminatória em nossa sociedade, a mudança de postura ao longo das civilizações e a crescente reflexão dos temas ligados à cidadania e direitos humanos originaram uma nova consciência social em relação às pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que durante muitos anos, determinadas deficiências foram consideradas praticamente como sinônimo de castigo. No início, excluir era uma questão de sobrevivência, por isso o abandono. As pessoas com deficiência não serviam para a caça. Depois eram jogadas de montanhas e afogadas em rios. No período da Inquisição e, posteriormente, na Reforma Protestante, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com o decorrer das décadas e com os avanços da Medicina, novos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação a tais pessoas.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado junto ao Colégio N. S. da Anunciação, localizado no Município de Ananindeua/Pará. A escola em tela oferece a educação infantil e fundamental, no turno da manhã.

A metodologia utilizada foi baseada em pesquisas bibliográficas, observações, registros e culminância. O referencial da pesquisa bibliográfica deu-se a partir de material já elaborado através de: livros, periódicos, artigos científicos, legislação, dentre outros. As observações, registros e culminância foram realizados durante o período de estágio supervisionado na turma do Pré II-B, com alunos com faixa etária de cinco anos, incluindo neurotípicos ou não. Ao final das observações e registros efetuamos a culminância com os alunos na intenção de alcançar o objetivo proposto.

No horário após o recreio, os alunos foram encaminhados até uma área de recreação da escola, bastante ampla e tranquila. O grupo acomodou-se sentado ao chão em forma de semi-círculo, no qual informou-se a finalidade do jogo e suas regras.

O material utilizado como atividade lúdica foi o “Jogo da Memória: animais e nomes”. É munido de figuras coloridas, confeccionado em MDF e composto por 40 peças. O jogo facilita a aprendizagem do raciocínio lógico, concentração, noção de espaço e memória de curto prazo, além de ser uma ótima ferramenta pedagógica quando aliado a diferentes temas e disciplinas. É formado por peças com figuras e nome dos animais. Cada figura se repete com outra peça que é associada ao nome do animal. As peças são dispostas com as figuras voltadas para baixo, então cada jogador vai virando de dois em dois, sendo que todos os jogadores devem ver os desenhos revelados, se as peças escolhidas formam pares (figura e nome do animal), o jogador as recolhe para si e joga novamente, caso contrário ele desvira as peças, deixando as no mesmo lugar, passando a vez para outro participante. Ganha o jogo aquele que formar mais pares e quando todas as peças forem recolhidas.

Resultados e discussão

A convivência no ambiente escolar com a presença de toda comunidade educativa nos faz pensar o quanto é de suma importância essa aproximação no que tange a prática da inclusão.

Sabemos que hoje há uma preocupação em desenvolver a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar, mas percebemos que nossas escolas ainda necessitam de profissionais qualificados. Não obstante, percebe-se uma enorme empatia, respeito e compromisso com todos os alunos neurotípicos ou não.

Vale ressaltar a importância de uma detecção e intervenção precoce. É necessário conhecer cada criança suficientemente bem para saber quais são suas necessidades e quando estas variam, sendo que um programa de ensino para aluno autista deve se basear nas necessidades específicas de cada um de forma estruturada e sistematizada.

Entendemos que alunos autistas evoluem em seu próprio tempo e que às vezes não alcançam os mesmos níveis de aprendizagem que a maioria. Por outro lado, quando participam de ambientes escolares em interação com crianças e adultos que oferecem modelos de identificação característicos da sociedade em geral contribui com seu bem-estar emocional e melhoram suas habilidades comunicativas e cognitivas.

O jogo é de fundamental relevância na vida de toda criança por ser considerado como forma de compreender e intervir diretamente nos processos cognitivos. É reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável e motivador, que possibilita a aprendizagem

de várias habilidades.

Ao iniciar a atividade, os alunos ficaram encantados com as fichas de tamanho gigante, foi possível perceber a ansiedade de alguns alunos em iniciar o jogo. A interação do aluno autista no momento da atividade foi imprescindível e representa um papel importantíssimo para seu desenvolvimento. Podemos destacar o estímulo que é a oportunidade de socialização, podendo estimular as áreas da interação social, comportamental e comunicação, fazendo com que o respeito e aceitação encontrem-se presente nesse meio, sempre respeitando suas limitações.

Diante do exposto, de acordo com os objetivos propostos, possibilitamos ao aluno autista a interação com novos conhecimentos por meio da atividade lúdica, contribuindo, assim, para a integração social dos alunos de acordo com sua individualidade e fortalecendo os valores da convivência.

Concluímos este trabalho ressaltando a valiosa e enriquecedora experiência através das oficinas pedagógicas, nas quais pudemos constatar, segundo as literaturas pesquisadas e na prática, que a inclusão de alunos autistas pode acontecer no ambiente escolar através de atividades lúdicas, tornando esse processo de inclusão não só uma obrigação legal, mas uma interação com todos os envolvidos atípicos ou não.

Referências

- ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: teorias e práticas**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- CARNEIRO, M.A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- DÍAZ, F. *et al.* **Educação inclusiva, deficiências e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- GÓMEZ, A. M. S.; TÉRAN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Cultural, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**: 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHN, L. Transtorno do espectro autista (TEA): o Brasil precisa ligar a sirene de alerta! **Revista Crescer**, São Paulo, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Colunistas/Lilian-Kuhn/noticia/2016/04/transtorno-do-espectro-autista-tea-o-brasil-precisa-ligar-sirene-de-alerta.html>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**: 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LÚDICO. *In*: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Brasileira: MICHAELIS. c2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ludico/>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NEGRETTI, N. Prazer, autismo. **Ler e Saber Autismo**, São Paulo, n. 8, p. 1-14, 2018.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTOS, T. R. dos. Inclusão. **Portal Educação**. [S. l.]. c2020. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/inclusao/58558>. Acesso em: 21 set. 2020.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

LITERATURA SURDA COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE LIBRAS: através dos processos anafóricos e dêiticos

Deaf literature as libras teaching methodology: through anaphoric and deitic processes

Carina Aparecida Schoulten¹

Maiara Coldebella Andrioli¹

Resumo: A realização deste projeto objetiva conceituar cultura e identidade surda, compreender o que são os processos anafóricos e dêiticos e identificar de que forma esses processos podem auxiliar no ensino de libras. Para tanto, o trabalho se estrutura em uma pesquisa bibliográfica acerca do assunto, que nos remete à reflexão de que a libras é uma língua com estrutura e gramática próprias que vão além de uma mera sinalização de palavras. É necessário compreender que essa língua, assim como as demais línguas, forma-se a partir de uma cultura, daí a importância de conhecer a cultura surda e se inteirar dos processos que caracterizam a língua, para que, de fato, em um diálogo, em uma interpretação formal ou informal, o emissor possa ser claro, e que haja entendimento por parte do receptor.

Palavras-chave: Anafórico. Dêiticos. Cultura. Literatura visual.

Abstract: The realization of this project aims to conceptualize Deaf culture and identity, understand what anaphoric and deitic processes are and identify how these processes can help in the teaching of libras. To this end, the work is structured in a bibliographic research on the subject, which brings us to the reflection that libras is a language with its own structure and grammar that goes beyond a mere signaling of words. Firstly, it is necessary to understand that this language, as well as other languages, is formed from a culture, hence the importance of knowing the deaf culture, and learning about the processes that characterize this language, so that, in fact, it is, in a dialogue, in a formal or informal interpretation, in short, when using this language, the sender can be clear, so that there is understanding by the receiver.

Keywords: Anaphoric. Deictics. Culture. Visual literature.

Introdução

A literatura surda é um artefato cultural e engloba todos os relatos e produções culturais que envolvem as experiências de indivíduos surdos ao longo dos anos, cujas narrativas tenham a língua de sinais, a cultura e a identidade surda. Livros de literatura que tematizem a experiência de pessoas surdas são escassos, mas, atualmente, é registrada em filmes ou vídeos. Outras formas de registro são as traduções das histórias para a língua escrita do país, por exemplo, as histórias que são contadas na língua de sinais brasileira e que são, posteriormente, traduzidas para a escrita da língua portuguesa. Por isso, torna-se cada vez mais evidenciada a necessidade de coletar as narrativas que surgem nessas comunidades, para que não desapareçam com o tempo.

As histórias são contadas e circulam na língua de sinais, repassadas de uma geração para outra, os valores, o orgulho de ser surdo, as realizações, as histórias de vida, as dificuldades, sua cultura e identidade. Desse modo, a literatura surda é, num certo sentido, uma tradição “em sinais”.

A literatura pode ser um meio também de trabalhar o ensino do vocabulário da língua, a gramática e estrutura, uma vez que a língua de sinais não é composta, simplesmente, por meros sinais. Na interpretação de uma língua falada para uma língua de sinais, ou, simplesmente, no uso de uma língua de sinais, torna-se necessário compreender o contexto e o sentido do

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

que está sendo sinalizado. Isso só é possível quando há conhecimento da estruturação dessa língua, além do conhecimento a respeito da cultura e identidade dos usuários. Através deste trabalho, objetivamos, portanto, conceituar cultura e identidade surda, compreender o que são os processos anafóricos e dêiticos partindo da problematização: de que forma esses processos podem auxiliar no ensino de libras? Para tanto, a metodologia se baseia em um levantamento bibliográfico constituído por meio de pesquisa, seguido pela análise de dados e conclusão.

Referencial teórico ou justificativa

A língua de sinais é de modalidade visual-motora:

Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e do conhecimento da surdez. Pesquisar como se desenvolvem esses aspectos conjuntamente fará com que a expressão da arte e da literatura surda seja registrada em livros e em materiais midiáticos, capazes de manifestar as diferenças linguística e cultural de surdos, através do caminho da autorrepresentação (ROSA, 2006, p. 57).

Assim, a educação de surdos é permeada por uma pedagogia visual. Essa é a área de concentração abordada nesta pesquisa, dentro da educação inclusiva/libras.

Antes de falarmos de literatura visual/surda, tema proposto para realização deste projeto, conceituaremos cultura e identidade surdas: quando a língua de sinais se apropria de histórias, poesias, contos e outras formas literárias, permite, ao surdo, apropriação do aprendizado e desenvolvimento da identidade e cultura surdas. Strobel (2008, p. 22) define cultura surda como: “jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas [...]!”.

Quanto ao conceito de identidade, podemos fazer referência àqueles indivíduos que estão inseridos no grupo dos surdos fazendo uso da experiência visual, que é específica a esse grupo de pessoas. Essa experiência é desenvolvida a partir do encontro surdo-surdo, em um processo de construção identitária do ser surdo.

Literatura visual

Para Eagleton (2003 *apud* FERREIRA; CÓRDULA, 2017), a literatura é uma linguagem artística e estética que utiliza recursos, como prosa e verso, para narrar ou dissertar acontecimentos históricos ou da ficção, podendo haver um teor educacional, ético ou moral. A literatura instiga a imaginação, a criatividade, conta e reconta histórias, manifesta emoções e transmite elementos culturais. Na cultura surda, o acesso ao mundo literário se dá através da leitura visual na sua língua de sinais. Ela possui uma predominância visual para sua interpretação, podendo ser: imagens, fotos, ilustrações, dinâmicas e, principalmente, vídeos que promovam o uso da língua de sinais, valorizando a identidade e a cultura surdas. Por ser uma língua visual, suas obras são compostas por várias gravuras, além da sinalização de libras em desenhos:

O desenho é importante para crianças terem o visual e maior facilidade em perceber o conteúdo do livro. Além disso, desenhos de sinais expressam e marcam a cultura surda. Possuem a possibilidade de leitura, pois dentro tem a escrita de língua de sinais [...]. Para compreender a escrita da língua de sinais, a pessoa precisa conhecer a estrutura

da escrita de língua de sinais e, por último, a leitura do português, que também é importante para aprender a lê-lo. Os objetivos desses itens são ajudar e compreender a cultura surda [...]. Além de material impresso, a mídia (cd/dvd) é muito importante para surdos, pois apresenta visual para todos do Brasil e é um meio mais fácil para entender o livro (ROSA, 2006, p. 62-63).

Morgado (2011 *apud* BARBOSA, 2013) destaca que o surgimento da literatura visual ou literatura surda aconteceu de maneira natural, ao mesmo tempo em que a língua de sinais começou a ser usada pelos surdos. Esse nascimento aconteceu, inicialmente, em escolas de surdos, onde a comunicação entre crianças e jovens surdos ocorria, na maioria das vezes, às escondidas, já que o uso da língua de sinais foi proibido durante muitos anos. “A literatura surda é composta por histórias, contos, lendas, fábulas, anedotas, poesia, jogos, piadas e caricaturas” (MORGADO, 2011, p. 24 *apud* BARBOSA, 2013, s.p.), sendo alguns deles pensados exclusivamente para serem representados através da língua de sinais. Surdos se reúnem frequentemente para contar histórias e, entre as preferidas, estão as histórias de vida, as piadas e aquelas que incluem elementos da cultura surda, com personagens surdos, com tramas que, em geral, envolvem as diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte. Os textos da literatura surda visam valorizar a cultura e a identidade surda:

Nesse processo de construção de identidade do sujeito surdo e a sua relação com os seus pares, a contação de histórias e a literatura surda se constituem como fatores relevantes, promovendo a reflexão, a criticidade, a autonomia, além da consolidação de outras aprendizagens. Ao considerar a literatura como instrumento essencial na formação do imaginário do sujeito surdo, o contar e o recontar histórias, por meio da Língua Brasileira de Sinais, possibilitam significar a fantasia e produzir novos conhecimentos na ressignificação de outros contextos, utilizando a sua língua natural (LEITE; GUIMARÃES, 2014, p. 5).

Podemos afirmar que a literatura visual é uma tradição “em sinais”, podendo ser registrada em filmes ou vídeos, traduções das histórias para a língua escrita do país, ou seja, as histórias que são contadas na língua de sinais brasileira e são traduzidas para a escrita da língua portuguesa. Rosa (2006) afirma que a literatura surda contribui para a aprendizagem dos alunos surdos no que se refere à língua e formação como bilíngues. Estimula a criatividade, a imaginação e a linguagem. Promove, também, os desenvolvimentos social e afetivo das crianças surdas e ouvintes (MOURÃO, 2012). As produções são divulgadas pela mídia, como redes sociais, sites, vídeos e materiais impressos. Tais produções são adaptações, traduções e criações em vários gêneros literários:

Vários materiais de multimídias em língua de sinais foram distribuídos nos últimos anos. Encontramos produções variadas de literatura surda, desde histórias traduzidas, adaptadas ou criadas por surdos ou ouvintes. Muitas pessoas têm acesso a esses materiais de multimídias sinalizados, circulando entre os surdos, suas famílias e escolas, pois fica mais claro e fácil o entendimento.

De acordo com Possebon e Peixoto (2013), existem três tipos de literatura visual, a saber: traduções, adaptações e criações. Quando os surdos traduzem algumas obras da literatura oral para a língua de sinais, a obra passa a ser incluída no tipo de literatura visual de tradução, pois, mesmo sendo apresentada em libras, o seu conteúdo difunde conhecimentos inerentes à cultura dos ouvintes. A importância dessa literatura se caracteriza por uma criança surda conhecer as histórias infantis na mesma idade que uma criança ouvinte, constituindo um recurso de acessibilidade literária. A literatura surda faz parte da cultura surda, que foi sendo construída

nos processos sociais dos sujeitos surdos, com suas experiências visuais, sua língua própria, compartilhada entre os surdos. Esses processos, formadores de identidades, transmitidos de geração em geração, causaram consequências em áreas políticas e educacionais, contribuindo para constituir o ser surdo. Pode ser utilizada como metodologia do ensino de libras. Destacamos o ensino do vocabulário, expressões faciais e corporais, classificadores e os processos anafóricos e dêiticos, que trataremos a seguir.

Recursos formais

Processos anafórico e dêitico em libras

Processo anafórico, anaforismo, *shifting* ou *role-play* é o recurso da língua de sinais no qual o narrador incorpora diferentes personagens de uma narrativa, através da mudança de postura corporal. Essa perspectiva pode ser observada na contação de história, como no vídeo a seguir, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mgSIYg-Astg>. Visualizamos, claramente, quem está falando/sinalizando, ou melhor, efetuando a comunicação, pois o intérprete faz corretamente a mudança corporal.

O processo dêitico configura um importante recurso para a compreensão do discurso imagético. Utilizamos para referenciar pessoas, animais, personagens da ficção, objetos e lugares. A dêixis, em libras, constitui pronomes pessoais, possessivos, interrogativos e demonstrativos. Também é a dêixis que indica o tempo verbal.

Em libras, não existe sujeito oculto, como no português, por exemplo, paguei. Se eu fizer o sinal de pagar e não indicar a pessoa que fez o pagamento, não tem sentido. Quanto ao uso da dêixis temporal, a ausência do uso dos sinais do passado para indicar ações que já aconteceram, ou do futuro, para designar acontecimentos vindouros, causaria, no interlocutor, certa confusão, dependendo do contexto em que se insere o discurso. Em alguns trabalhos, dependendo da tipologia da pesquisa, muitas vezes, além de uma introdução, é necessária a apresentação do estado da arte do objeto de estudo. Então, através de muitas referências bibliográficas, mostra-se o estado atual de informações do tema e se justifica a importância da pesquisa do tema.

Metodologia

Este trabalho se estrutura em um levantamento bibliográfico, constituído por meio da pesquisa, a fim de conceituar cultura e identidade surdas, compreender os processos anafóricos e dêiticos e identificar de que forma estes podem auxiliar no ensino. Para Richardson (1999 *apud* CASTANHA; MATTOS, 2008, p. 2), “pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem, por objetivo, gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve”.

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão dessa realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996, p. 29 *apud* CASTANHA; MATTOS, 2008, p. 2).

Resultados e discussão

Em um mundo visual, a cultura também tem seu papel e importância. Perceber o indivíduo surdo com identidade própria nos remete a uma visão inclusiva, que rompe as barreiras da desigualdade. Na busca para alcançar nossos objetivos, ao desenvolver este trabalho, percebemos a grandeza que a literatura exerce ao instigar a imaginação de um indivíduo, sua criatividade, suas emoções e sentimentos, além de transmitir cultura e história. Em geral, a literatura surda visa valorizar a cultura e identidade surdas, além de contribuir para a aprendizagem dos alunos surdos no que se refere à língua e formação como bilíngues.

Como metodologia de ensino, a literatura visual/surda possibilita o ensino do vocabulário, expressões faciais e corporais, classificadores e os processos anafóricos e dêiticos, parâmetros e processos que são essenciais. Ao voltarmos para a problematização deste trabalho, deparamo-nos com a compreensão do quanto esses processos podem auxiliar. Podemos dizer que tais processos permitem referenciar pessoas, animais, personagens da ficção, objetos e lugares de forma realista, sendo possível, desse modo, transmitir sentimentos e emoções, por exemplo. Reconhecemos que conhecer a cultura surda, buscar compreender e respeitar a estrutura linguística são a base para o aprendizado e desenvolvimento.

Considerações finais

A cultura e identidade surdas nos remetem a um povo usuário do português, como segunda língua, que precisa superar uma série de desafios para o aprendizado. Enquanto os ouvintes são alfabetizados pelo som, os surdos utilizam o recurso visual e, principalmente, a língua de sinais para se comunicar. Assim, as produções dos surdos não poderiam ser diferentes, pois trazem, na sua trajetória, histórias das suas vivências, sua cultura e identidade, atreladas à língua de sinais. Não são sinais soltos, jogados ao vento, há toda uma organização, uma estrutura caracterizada pelas expressões corporais e faciais, classificadores, pelos processos anafóricos e a dêixis, como citamos no referencial deste trabalho.

Na busca pela compreensão do que são esses processos, e de que forma podem auxiliar no ensino, podemos concluir que o processo anafórico se refere à mudança de personagem, tornando-se imprescindível no diálogo e na contação de histórias, para melhor percepção e entendimento do que se está querendo sinalizar. Já a dêixis marca objetos, animais, lugares, personagens reais e imaginários no discurso; constitui um componente morfológico importante para a compreensão do discurso imagético, isso porque a língua de sinais é de articulação visual-espacial, e esses elementos apresentam uma característica peculiar, que pode ser descrita como uma “indicação” de pontos específicos no espaço físico logo à frente do enunciador. A literatura surda contempla, também, questões de militantes surdos, vitórias e opressões, vidas de grandes líderes, além da literatura que circula no meio acadêmico. São esses os registros que ficaram para que as próximas gerações de surdos possam ter acesso ao legado cultural dos seus antepassados.

Referências

BARBOSA, E. R. A. **Literatura surda**: meio essencial de divulgação da cultura surda. 2013. Disponível em: <http://nomundodalibras.blogspot.com.br/>. Acesso em: 21 set. 2020.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S. **Da importância da dêixis para a compreensão do discurso imagético.** c20---. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/viewFile/2865/1982>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL, E. **Dizeres em imagens:** compreendendo a cultura surda e o ensino de segunda língua. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/DIZERES%20EM%20IMAGENS%20COMPREENDENDO%20A%20CULTURA%20SURDA%20E%20O%20ENSINO%20DE%20SEGUNDA%20LINGUA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CASTANHA, P. A.; MATTOS, A. M. E. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura:** uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: <https://interartesufgd.files.wordpress.com/2016/05/eagleton-teoria-da-literatura.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERREIRA, W. R.; CÓRDULA, B. L. **A importância da literatura visual no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a):** educação pública. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/13/a-importancia-da-literatura-visual-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso em: 19 ago. 2019.

KARNOPP, L.; HESSEL, C. **Metodologia da literatura surda.** 2009. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/299633/>. Acesso em: 19 ago. 2019.

LEITE, L. S.; GUIMARÃES, L. K. **A literatura surda e sua contribuição na formação de sujeitos críticos.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VISeminarior/trabalhos/oral/eixo5/38_a_literatura_surda_e_sua_contribuicao. Acesso em: 15 maio 2016.
LIBERATO, C. **Processo anafórico.** 2010. Disponível em: <http://charles-libras.blogspot.com/2010/04/processo-anaforico.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MOURÃO, C. H. **Adaptação e tradução em literatura surda:** a produção cultural surda em língua de sinais. Porto Alegre: UniRitter/CESF, 2012.

MOURÃO, C. H. **Literatura surda:** produções culturais de surdos em língua de sinais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Características determinantes da identidade surda.** 1998. Disponível em: [https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/caracteristicas-determinantes-da-identidade-surda/38654#:~:text=Segundo%20Perlin%20\(1998\)%2C%20as,acordo%20com%20o%20mundo%20ouvinte%3B&text=Identidade%20Surda%3A%20na%20qual%20ser,experi%C3%AAncia%20na%20L%C3%ADngua%20de%20Sinais](https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/caracteristicas-determinantes-da-identidade-surda/38654#:~:text=Segundo%20Perlin%20(1998)%2C%20as,acordo%20com%20o%20mundo%20ouvinte%3B&text=Identidade%20Surda%3A%20na%20qual%20ser,experi%C3%AAncia%20na%20L%C3%ADngua%20de%20Sinais). Acesso em: 21 set. 2020.

POSSEBON, F.; PEIXOTO, J. Estágio Supervisionado III. *In*: ADRIANO, N. de A.; PEIXOTO, J. **Língua portuguesa e libras**: teorias e práticas. João Pessoa: UFPB, 2013.

ROSA, F. S. **Literatura surda**: criação e produção de imagens e textos. Campinas: UFPEL, 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MATERIAL DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS SURDOS

Courseware for literacy and lettering of deaf students

Felipe Queiroz Pedreira¹
Marisa de Fátima Girolette²

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

Após várias metodologias serem implantadas para a educação de surdos no Brasil, somente em 2002 a Lei nº 10.436 foi publicada, reconhecendo a Linguagem de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002). A partir de então, são estruturadas políticas públicas que fundamentam e ampliam a difusão do bilinguismo, legitimando o ensino de Libras como primeira língua e o Português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) (GALASSO *et al.*, 2018).

Desse modo, faz-se necessário identificar quais são as **metodologias de ensino** utilizadas pelos professores na modalidade de ensino de bilinguismo Libras/Português.

Este trabalho focará especificamente em verificar o acervo de material didático bilíngue, sobretudo na alfabetização e no letramento de educandos surdos, pois se constitui como base para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, “isso porque acredita-se que as consequências sociais do letramento se resumem em possibilidade de ascensão social e econômica” (WATHIER; FREITAS, 2016, s.p.).

¹ Acadêmico do 5º período do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Uniasselvi, Xanxerê, SC, queiroz0815@gmail.com.

² Profª Msª orientadora, tutora, curso de Licenciatura em Letras-Libras da Uniasselvi, Xanxerê, SC, marisapadilha2008@gmail.com.

Figura 1. Material didático bilíngue desenvolvido.

 ESCOLA MUNICIPAL ARVOREDO	
ALUNO (A): 	TURMA: 1º ANO 
COMP. CURRICULAR: MATEMÁTICA E PORTUGUÊS PROFESSOR: CLAUZIA E FELIPE	ANO: 2020 01/06 a 12/06

A CASA E O SEU DONO

ELIAS JOSÉ

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

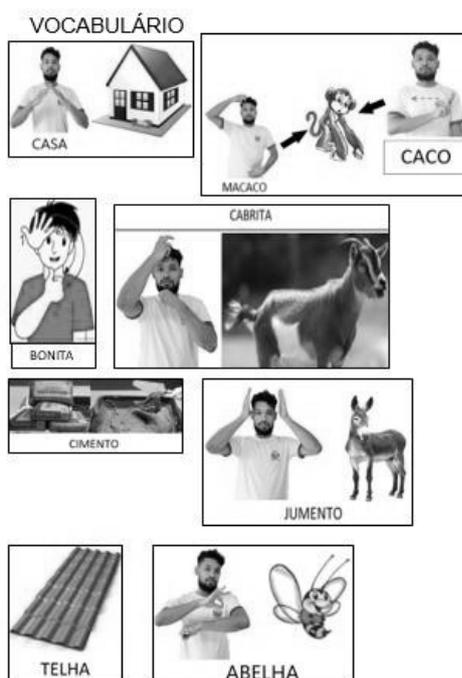
Apresentaremos, portanto, o referencial teórico sobre a produção de material bilíngue na alfabetização e no letramento de educandos surdos. Em seguida, será descrito o percurso para a produção de material didático bilíngue durante estágio em escola pública de educação básica com aluno surdo e, por fim, as análises da aplicação desse material.

Figura 2. Material bilíngue desenvolvido.



FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Figura 3. Material didático bilíngue desenvolvido.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Área de concentração: fundamentação teórica

Galasso *et al.* (2018, p. 60), com base em Moraes, Scolari e Paula (2013), inferem que “apesar do avanço linguístico destacado, a utilização de materiais didáticos bilíngues ainda é escassa no país”, apontando ainda que:

[...] parte significativa da bibliografia de disciplinas técnicas é desenvolvida somente em Língua Portuguesa, e os alunos surdos contam somente com a exposição da aula interpretada, sem a possibilidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos em Libras (GALASSO *et al.*, 2018, p. 60).

Nesse sentido, acredita-se que apenas a inclusão de sinais não é suficiente para resolver os problemas da educação de surdos; é necessário também rever as metodologias de ensino, sobretudo as de alfabetização de alunos surdos na L2 (DORZIAT, 1999, p. 188).

Percebe-se assim que:

Essa concepção de bilinguismo acaba por dirimir as potencialidades dos estudantes surdos desenvolverem-se cognitivamente por meio da língua de sinais. Além disso, escolas e universidades não possuem infraestrutura física adequada para esse público, nem métodos de ensino pensados a partir da especificidade da Libras e da cultura surda (MACHADO, 2002 *apud* GALASSO *et al.*, 2018, p. 60)

Voltando para o tema deste projeto, entende-se como necessária uma abordagem mais ampla e detalhada nos cursos de formação de professores de Libras, visto que “a produção de materiais bilíngues demanda pesquisa e atuação de profissionais capacitados para tal elaboração, uma vez que se trata de adaptações e interpretações de duas línguas de modalidades distintas [...]” (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 2)

Infelizmente, vivemos em uma realidade em que “a produção de materiais bilíngues em ambientes acadêmicos ainda tem sido uma área pouco explorada no Brasil” (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 2). No entanto, sabe-se que “A permanência, com sucesso, do aluno no ambiente educacional implica a possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos” (BASSO; CAPELLINI, 2012 *apud* TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 2).

Dessa maneira, entende-se a importância e a relevância deste projeto e ainda a sua contribuição para a comunidade na qual está será aplicado o produto virtual elaborado.

Material didático bilíngue e vivência do estágio

Para realização do estágio, foi escolhida a Escola Municipal Arvoredo, em Arvoredo/SC, por ser uma instituição com um aluno surdo matriculado em fase de alfabetização e letramento. Por meio da observação virtual, foi possível constatar que a professora não tinha fluência em Libras, além do fato de a escola não ter material didático acessível para o aluno surdo.

O projeto escolhido para o estágio foi Alfabetização e Letramento em Tempos de Ensino a Distância, por entender a dificuldade do aluno surdo em continuar suas atividades acadêmicas de forma remota, conforme metodologia adotada pela instituição no período de pandemia, haja vista a falta de material didático acessível, a falta de fluência da professora regente em Libras e, ainda, o fato de a família do educando também não conhecer essa língua.

Nesses termos, foi pensada a criação de um e-book, como material didático bilíngue, fundamentado nos princípios da pedagogia visual e pedagogia surda, com o intuito de auxiliar na alfabetização e no letramento desse aluno surdo, durante o período de pandemia.



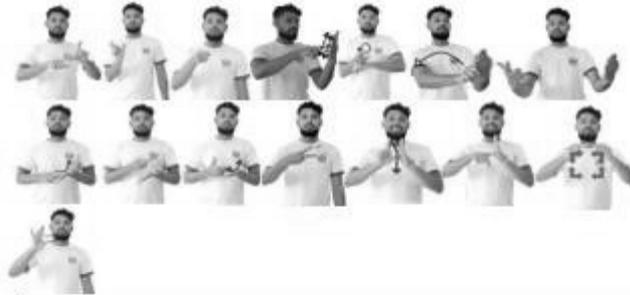
FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Figura 5. Material didático bilíngue desenvolvido.

4 - QUAL É A LETRA FINAL DESTA PALAVRA QUE VOCÊ PINTOU?



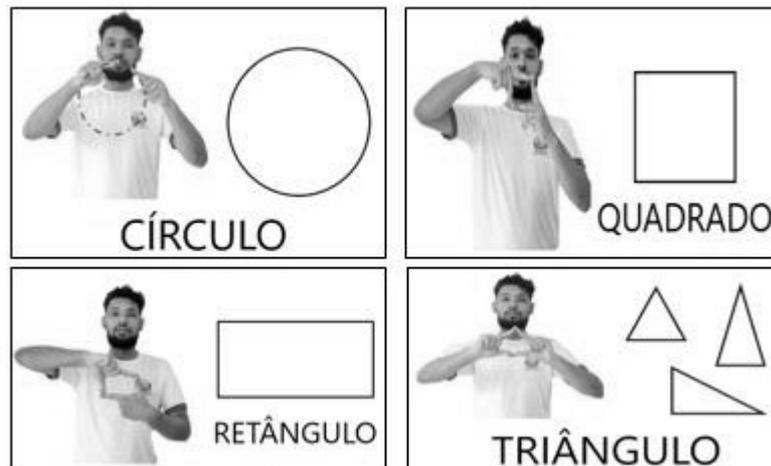
5 - RECORTE EM JORNAIS, REVISTAS OU LIVROS, AS LETRAS QUE FORMAM A PALAVRA QUE VOCÊ PINTOU NA QUESTÃO 1 E COLE NO QUADRADO ABAIXO.



FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

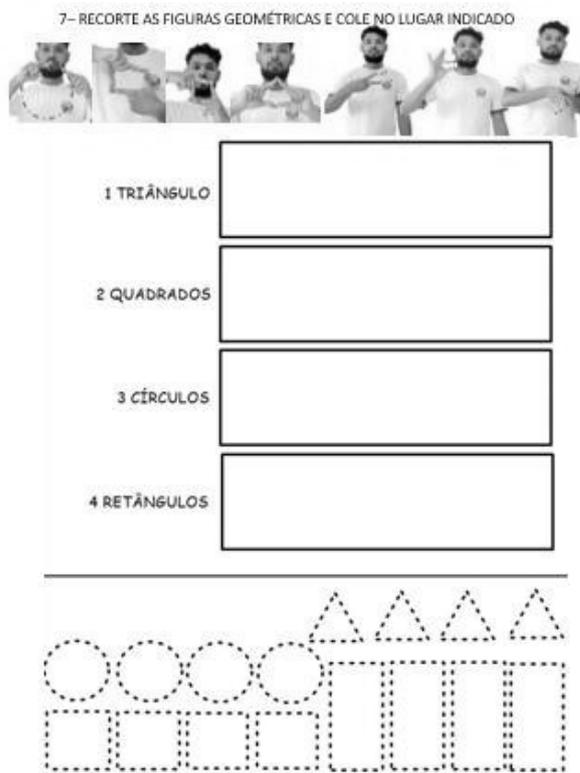
Para tanto, foi planejada, juntamente à professora regente, uma atividade quinzenal, com o tema “a casa”. Toda a sequência de atividades, cujo foco é a alfabetização e o letramento dos alunos da turma, foi pensada e elaborada buscando conectar a realidade vivida por eles e utilizar o máximo possível de elementos visuais.

Figura 6. Material didático bilíngue desenvolvido.



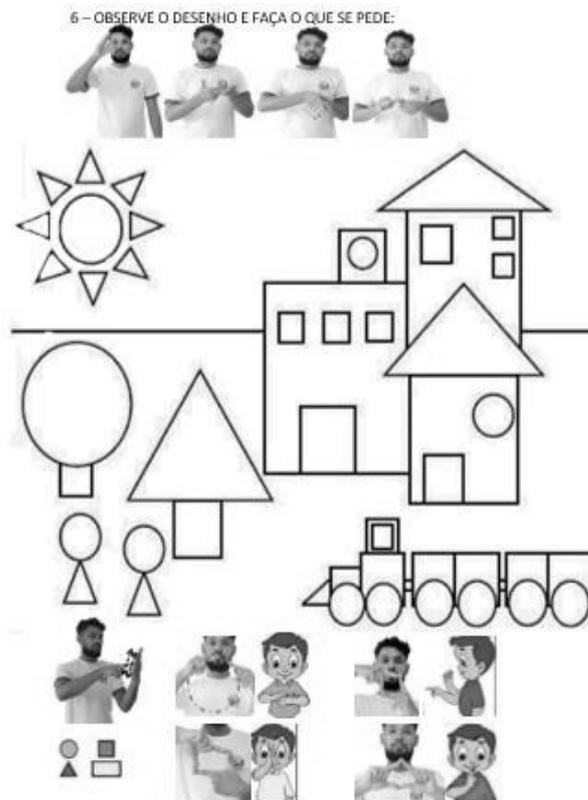
FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Figura 7. Material didático bilíngue desenvolvido.



FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Figura 8. Material didático bilíngue desenvolvido.



FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

Figura 9. Material didático bilíngue desenvolvido.



Após a sequência didática elaborada, foram feitas a tradução para Libras, as fotografias da tradução e, em seguida, a sua edição, para unir as imagens com a sequência didática.

Após as revisões e os ajustes necessários, o material didático bilíngue foi impresso e enviado para a casa dos alunos, conforme o esquema organizado pela instituição de ensino, sendo disponibilizado também na página de internet da Prefeitura Municipal.

Considerações finais

A realização do estágio proporcionou uma rica experiência em relação à educação de surdos, sobretudo a alfabetização e o letramento deles, que são a base para a caminhada do percurso formativo. Os objetivos propostos foram alcançados, pois a elaboração de material didático bilíngue para a instituição escolhida obteve bons resultados do aluno surdo.

No entanto, é importante relatar as dificuldades vivenciadas, no sentido de fazer o registro fotográfico e, posteriormente, editar as fotos para inclusão no material didático, de modo que os parâmetros de Libras fossem respeitados. Houve a necessidade de pesquisar ferramentas de edição e praticar exaustivamente até finalizar as edições.

Cabe ressaltar outra inquietação, objeto de pesquisas futuras: a formação inicial de docentes e intérpretes de Libras tem abordado o uso ferramentas tecnológicas de comunicação visual? Qual a importância desse tema na formação inicial desses profissionais?

No entanto, focando no objeto de pesquisa deste trabalho, deparamo-nos com as metodologias de ensino adotadas nas escolas regulares com aluno surdo e mesmo nas escolas bilíngues, sendo possível perceber que a inclusão de professor bilíngue, ou ainda de intérprete de Libras-Português e Português-Libras é basilar.

Faz-se necessário que, em todas as etapas desse processo, bem como em todos espaços da escola, a cultura do sujeito surdo seja respeitada e valorizada. Um exemplo da necessidade de material didático bilíngue é perceptível quando o educando surdo deseja realizar posteriores revisões de algum conteúdo trabalhado em sala, de forma individual e autônoma; caso não haja material bilíngue, esse educando fica em desvantagem em relação aos alunos ouvintes.

Embora finalize de forma não conclusiva, nem mesmo apontando metodologias prontas, apresentamos inquietações e desejos de aprofundar os estudos e contribuir com a educação de surdos nessa área, que ainda é tão escassa.

Referências

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 183-198, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

GALASSO, B. J. B. *et al.* Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 59-72, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0059.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

TEIXEIRA, F. *et al.* Material de Ensino Bilíngue Português/Libras para Pequenos Curiosos. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED)-UFRGS, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75099/42542>. Acesso em: 2 jun. 2020.

WATHIER, J. A.; FREITAS, A. P. de. Alfabetização e letramento do sujeito surdo: uso dos instrumentos específicos. *In*: XXII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Educação, Pós-graduação, Bragança Paulista, maio 2016. **Anais [...]** Universidade de São Francisco, 2016. Disponível em: https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/pos/educacao/ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO-DO-SUJEITO-SURDO-USO-DOS-INSTRUMENTOS-ESPECIFICOS.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?

The deaf student in regular school: inclusion or integration?

Felipe Queiroz Pedreira¹

Marisa de Fátima Girolette¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo a observação das práticas inclusivas em Libras em uma escola pública da rede estadual do estado de Santa Catarina, em uma cidade localizada na região oeste. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com cinco professores que atuam em uma turma com dois alunos surdos incluídos, tendo um professor bilíngue e um intérprete de Libras na turma, devido a níveis diferentes de fluência na Libras por parte dos alunos surdos. Percebeu-se que a inclusão nessa escola ficou a critério apenas desses novos profissionais na sala de aula, não tendo uma mudança significativa na prática pedagógica visando a inclusão desses alunos. A falta de acessibilidade pedagógica atribui-se à falta de formação inicial e continuada dos professores.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Práticas Inclusivas. Inclusão.

Abstract: The present work aims to observe the inclusive practices of Brazilian Sign Language in a public school in a Western city from Santa Catarina. A survey was done with five teachers that teach in a class with 2 deaf students, counting on one bilingual teacher and one Brazilian Sign Language interpreter due to different levels of fluency among the deaf students. It was noticed that inclusion in this school was at the discretion of these new professionals in classroom which hasn't affected the pedagogical practice aiming these students inclusion. The lack of pedagogical accessibility is attributed to the lack of initial and continuing training for teachers.

Keywords: Deaf Education. Inclusive Practices. Inclusion.

Introdução

É inegável que um dos assuntos mais debatidos no campo da educação tem sido a respeito da **inclusão**, conforme corroboram Santos e Bastos (2016). No entanto, sabe-se que esse tema não está esgotado, principalmente quando se observa a realidade vivenciada nas escolas.

Tal circunstância pode estar relacionada ao fato de que esse tema é tanto complexo quanto extenso, pois falar de inclusão requer compreender primeiramente quais são os excluídos e, nesse sentido, a reflexão de Mantoan (2003, p. 24) trazida para o debate por (*apud* HORT; HORT, 2009, p. 32) diz que, “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Hort e Hort (2009) ainda citam sobre essa mesma ideia a Declaração de Salamanca (1994):

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. [...] incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994 *apud* HORT; HORT, 2009, p. 35).

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Barbosa (2018) acrescenta ao debate o art. 205 da Constituição Federal de 1988, assegurando que a educação é um direito de todos e esclarece que o termo “TODOS” se refere a todas as pessoas, independentemente se possuem ou não alguma deficiência. Inclui-se, assim, os cidadãos de todas as etnias, credo, cultura, povo, economia ou qualquer que seja a diferença.

Nessa perspectiva, essa pesquisa concentra-se na inclusão do aluno surdo a partir da concepção da diferença cultural, sobretudo da diferença da língua. Conforme Pedreira e Girolette (2019) colocam, a utilização da língua de sinais proporciona ao aluno surdo alegria e eleva a autoestima, movidos pelo senso de pertencimento.

Embasado nessas premissas, surge a indagação a respeito de como tem sido realizada a inclusão de alunos surdos no ensino regular em escolas públicas estaduais, sobretudo em municípios majoritariamente rurais do estado de Santa Catarina.

Desse modo, o objetivo aqui é analisar de que modo a inclusão dos alunos surdos tem sido efetivada em uma escola pública estadual, em classe regular de educação básica do município de Arvoredo, integrante da região oeste do estado de Santa Catarina.

Fundamentação teórica

Sobre a inclusão e permanência de **todos** alunos nas escolas, Mantoan (2003, p. 24 *apud* HORT; HORT (2009, p. 32) sugerem uma reelaboração das filosofias educacionais afirmando que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Esses mesmos autores apresentam alguns documentos nacionais e internacionais que baseiam a educação inclusiva.

Destacamos alguns dos mais importantes documentos referentes a essa temática: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) (HORT; HORT, 2009, p. 32).

Ambos documentos são fundamentais para uma educação de qualidade para todos. No entanto, ao falarmos da inclusão de alunos surdos, sujeitos que fazem parte do termo todos, tem-se a Lei nº 10.436/2002. Sobre este documento, Cassiano (2017, p. 2) infere que

O uso da língua de sinais está sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva, não podendo ser ignorado pela escola no processo ensino e aprendizagem do educando, se constituindo em um alicerce para sua comunicação.

Desse modo, “se a surdez é vista como uma diferença, na qual os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguística e culturalmente diferente, entendemos a surdez por uma visão sócio antropológica” (DORNELES, 2011, p. 5665) e, portanto, será construída uma escola fundamentada na perspectiva bilíngue, a qual considera a cultura do surdo, ou seja, o seu modo

de interagir com o mundo e de modificá-lo, que consiste em uma experiência visuoespacial.

Assim, pensando na inclusão do aluno surdo por uma perspectiva socioantropológica, percebe-se que a escola precisa fazer adaptações tanto em questões estruturais quanto pedagógicas. Sobre essas adaptações, o Ministério da Educação (MEC, 2000) lançou uma cartilha, na qual discorre as adaptações curriculares de grande e pequeno porte.

Nessa cartilha, o MEC (2000) descreve que adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e considera as de grande porte como sendo competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já as de pequeno porte como sendo de competência específica do professor.

É sobre essas adaptações curriculares que este artigo pretende se debruçar, identificando como os professores dessa escola pública tem modificado ou não sua prática pedagógica, respeitando o surdo como sujeito cultural e com direito de receber uma educação gratuita e de qualidade.

Materiais e métodos

Nesse artigo foi desenvolvida uma pesquisa, em novembro de 2009, por meio de um questionário estruturado, entregue a cinco professores da educação básica, no ensino fundamental II e que trabalham em turmas com alunos surdos incluídos. Para o trabalho, foram feitas três perguntas:

- 1) Como tem sido a sua prática em sala de aula em relação ao(s) aluno(s) surdos?
- 2) Você tem buscado ou mesmo a escola tem proporcionado encontros de debates e/ou formação sobre as práticas e metodologias adequadas para o ensino do aluno surdo?
- 3) Qual é a sua concepção sobre o papel do professor bilíngue e/ou intérprete de libras?

Os professores foram identificados como A, B, C, D e E, de modo a preservar o anonimato dos participantes da pesquisa. Além disso, foram registradas duas fotos que serviram de subsídio para debater sobre as concepções dos professores, reveladas em suas respostas, bem como confrontar os discursos com a prática desenvolvida.

Figura 1. Aluno surdo no fundo.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Figura 2. Organização da sala de aula da sala.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A Figura 1 registra o aluno surdo sentado no fundo da sala de aula, a qual, conforme é visto na Figura 2, é organizada em filas.

Resultados e discussão

Durante o tempo de análise da realidade da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, onde dois alunos surdos estão matriculados, foram percebidos vários fatores considerados como entraves para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos se efetivassem, dentre os quais, cita-se os espaços da escola, que eram todos identificados apenas em português. O sinal para entrada, troca de aulas, intervalo e saída, são todos sonoros. Os quadros de aviso e mesmo os recados/comunicados impressos são todos em português escrito. Esses fatos evidenciam que a escola não está preparada para receber esses alunos e corrobora ainda com a ideia de Marchesi (2004, p. 50), ao inferir que

A inclusão não deve ser compreendida como um movimento cujo objetivo seja simplesmente retirar os alunos das escolas especiais e incorporá-los na escola regular. Logo não se pode ter a visão simplista de que se trata meramente da transferência da educação especial às escolas comuns e sim, compreender a complexidade do processo que é a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Essa realidade demonstra que as adaptações de grande porte, conforme preconizadas pelo MEC (2000), e já citadas anteriormente, não foram realizadas, fator que demonstra que as escolas regulares ainda estão/são planejadas para alunos ouvintes e os alunos surdos que são incluídos devem se sujeitar à cultura ouvintista, mesmo em um espaço no qual as diferenças devem ser vivenciadas e compartilhadas, formando uma sociedade de fato inclusiva e que respeite as múltiplas culturas existente.

Sobre as adaptações de pequeno porte, verificou-se apenas na fala do professor D, que são realizadas. Ao ser questionados, na questão 1, sobre a prática pedagógica referente aos alunos surdos, os professores responderam:

A – Os professores intérpretes de Libras adaptam os conteúdos trabalhados e desenvolvem atividades que são avaliadas de acordo com a capacidade de cada aluno.

B – Tento me comunicar usando o que sei de Libras, também através de outros sinais ou peço ajuda aos professores bilíngues que atuam diretamente com eles.

C – Normal de como é com os outros alunos, apesar de que estes alunos têm o acompanhamento de um professor específico para eles, que passa conteúdos.

D – Pouco diálogo em Libras, mas atividades com diferentes formas de avaliar.

E – Tento acompanhar.

Percebe-se na resposta de A que a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos fica a cargo dos intérpretes, e, aqui, abre-se um parêntese para explicar que na verdade estão presentes na turma um professor bilíngue e um intérprete, pois os dois alunos surdos possuem domínios diferentes da Libras.

Já na resposta de B, o que se percebe é uma preocupação na comunicação e não necessariamente na metodologia usada para desenvolver as aulas. Em C, a resposta remete-se à mesma de A, evidenciando ainda mais que o professor regente se exime da responsabilidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos, atribuindo aos profissionais de Libras.

Sobre o exposto, sabe-se que o intérprete de Libras não tem responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem. A ele cabe pesquisar estratégias adequadas de interpretação para cada conteúdo/conceito explicado pelo professor regente diretamente ao aluno. Corroborando com essa ideia, a FCEE esclarece que algumas atitudes não são responsabilidades dos intérpretes, como: “[...] cuidar do caderno do aluno, se ele terminou ou não de copiar, responder as perguntas que aluno faz sem repassá-las ao professor que é o responsável pelo conteúdo, controlar a saída e a entrada do aluno em sala de aula, liberando-o para o banheiro ou não” (SANTA CATARINA, 2013, p. 40).

Retomando a análise do discurso dos professores, sujeitos da pesquisa, percebe-se na resposta de D que ele se responsabiliza pelo percurso formativo também dos alunos surdos, demonstrando que embora não domine a língua para manter diálogo, procura atividades diversificadas para alcançá-los. O que não ocorre na fala de E, demonstrando que, na verdade, está totalmente alheio ao processo formativo desses alunos surdos.

Outro fator que causa angústia quando se trata da inclusão de alunos surdos na escola regular, é referente à formação continuada dos profissionais que trabalham e trabalharão com esse público. Enfoca-se aqui a formação continuada, pois sabe-se que a formação inicial de um professor é insuficiente com relação a todas as demandas educacionais encontradas atualmente nas instituições escolares, principalmente após a inclusão da educação inclusiva.

Sobre esse fato, encontramos nas respostas dadas à questão 2, a falta de preparo didático pedagógico, pois, ao serem questionados se eles têm buscado formação relacionada a práticas e metodologias para atender alunos surdos, ou se a escola tem proporcionado encontros de debates sobre o tema ou mesmo formação, as respostas foram:

A – Não.

B – Sim. Também faço curso de Libras. A escola não tem proporcionado encontros para debater este assunto.

C – Não.

D – Tenho assistido videoaulas de Libras.

E – Não.

Todos os cinco professores responderam que a escola não tem proporcionado momentos de reflexão e debate sobre o tema e, apenas, dois responderam que estão procurando formação, sendo que B faz curso de Libras e D assistiu videoaulas de Libras.

O fato de a escola não proporcionar encontros para debates sobre a inclusão de alunos surdos, refletindo as adaptações necessárias sobre o modelo de inclusão que se espera, por si só já configura um modelo de inclusão falho ou ainda uma pseudoinclusão.

Com relação à formação em que os professores B e D estão se propondo a fazer, observa-se uma preocupação com os alunos surdos, em pelo menos manter um diálogo com eles, porém, sabe-se que aprender a língua, somente, assim como incluir novos profissionais na sala de aula, como o professor bilíngue e o intérprete, não garante de fato a inclusão do aluno surdo, embora façam parte do processo.

A educação na perspectiva inclusiva presume que sejam consideradas as especificidades de cada aluno, bem como sua cultura. Desse modo, não basta saber a Libras, é preciso saber, sobretudo, a cultura do aluno surdo, identificar como ele vê o mundo e interage com ele. Em consequência, moldar sua prática pedagógica de modo que respeite a cultura e individualidade do aluno surdo, da mesma forma, faz-se necessário reformular o currículo escolar.

Ainda sobre a inclusão dos novos profissionais na escola, a saber, o professor bilíngue e o intérprete de libras participantes dessa pesquisa responderam na questão 3 a visão que têm sobre o papel desses novos profissionais, inferindo que:

A – Fazem o elo entre o professor da disciplina e os referidos alunos.

B – É de suma importância para os alunos, para nós professores e para a escola em geral, pois é uma espécie de canal comunicativo entre o aluno surdo com a comunidade escolar, fazendo assim com que ambas as partes não se sintam excluídas, os alunos por não ouvirem e os demais por não entendê-los.

C – É de ajudar o aluno a compreender melhor o conteúdo passado pelo professor titular, além de ajudá-lo a se comunicar melhor com os demais.

D – Considero de muita relevância, pois aproxima o professor do aluno e torna possível a inclusão do aluno em todas as atividades propostas no ambiente escolar.

E – É bem importante, pois com os professores de libras é possível que esses alunos acompanhem o restante da turma.

Sobre essas respostas, é possível levantar vários debates: os professores A, B e D apresentam uma ideia que vai de encontro com a assertiva de Britto (2006 *apud* Souza 2011, p. 35) que, ao argumentar o papel do intérprete no sistema educacional, infere que “[...] nossa função é a de intermediar na comunicação entre a pessoa surda e o professor e também com os demais colegas de turma e escola”.

O professor C traz em sua resposta, ainda que de forma subjetiva, que o intérprete vai “ensinar” o aluno surdo aqueles conteúdos que são repassados pelo professor titular de forma mais clara, tirando as possíveis dúvidas do aluno. Ainda, percebe-se a visão clínica da surdez, ao inferir que o intérprete vai “ajudá-lo a se comunicar melhor com os demais”. Nesse trecho da resposta, fica implícita a ideia de que o problema da comunicação ou da falta de comunicação, está no aluno surdo, o que vai contra os princípios da Educação na perspectiva Inclusiva.

Por fim, tem-se a resposta do professor E, que vem carregada da visão de normalidade, ao inferir que os professores de Libras são importantes pois permitem que os alunos surdos “acompanhem o restante da turma”.

Considerações finais

A partir das análises decorrentes da pesquisa realizada, observa-se que na escola em questão a inclusão de alunos surdos está associada apenas à inclusão dos profissionais de Libras (intérpretes, professor bilíngue, instrutor de Libras, professor surdo), sendo que as práticas pedagógicas dos professores ainda estão aquém do que se considera ‘ideal’ para a inclusão dos alunos surdos na educação básica regular, além das adaptações de grande porte

que não foram realizadas. Desse modo, é possível perceber a prática da integração sendo confundida como inclusão.

A pesquisa aponta que essa integração velada como inclusão se relaciona principalmente à falta de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Acredita-se, assim, que algumas ações precisam ser tomadas, como cursos de formação continuada para os professores regentes das diversas disciplinas que já estão atuando, não necessariamente da Língua em si, mas primordialmente sobre práticas metodológicas para o ensino de Libras, como uso de imagens, maquetes, cartazes e outros recursos visuais.

Outrossim, acredita-se que deve ser incluída uma disciplina nos cursos de formação de professores que aborde fundamentos teóricos-metodológicos e, principalmente, práticas de como o sujeito surdo pensa e, conseqüentemente, como preparar aulas inclusivas conforme os princípios da pedagogia surda, além da disciplina que já existe obrigatoriamente, por meio do decreto nº 5.626/2005.

Referências

BARBOSA, R. **Adaptação curricular na área da surdez**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XD82FtCB-t8>. Acesso em: 1º abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

CASSIANO, P. V. **Os surdos e seus direitos: os dispositivos da Lei nº 10.436 e do decreto 5.626**. 2017. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Cassiano.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

DORNELES, M. V. Família ouvinte: diferentes olhares sobre surdez e educação de surdos. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 7 a 10 de novembro, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

HORT, A. P. F.; HORT, I. C. **Educação especial e inclusão escolar**: Indaial: UNIASSELVI, 2009.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Volume 3. 2. ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

PEDREIRA, F. Q.; GIROLETTI, M. F. P. **Trabalhando geometria a partir do Tangran: adaptação para alunos surdos**. Indaial: Uniasselvi, 2019.

SANTOS, C. C. F. dos; BASTOS, C. C. B. C. O processo de inclusão nas escolas públicas – avanços e desafios. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_

unioeste_ped_artigo_cleci_chini_fabricio_dos_santos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

SANTA CATARINA. **Intérpretes educacionais de Libras**: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/cas/652-livro-interpretes-educacionais-de-libras>. Acesso em: 25 set. 2020.

SOUZA, S. X. de. **Intérprete de Língua de Sinais Brasileira na sala de aula**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca-Espanha, 1994.

OFICINA DE LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Pool workshop as an inclusion tool

Bruna Saraiva¹

Dully Gunther¹

Mayssa Velasco¹

Denize Bochernitsan¹

Resumo: A língua de sinais pode ser usada por pessoas surdas e não surdas para garantir a comunicação entre todas as pessoas. É produzida através das mãos, corpo, rosto e é percebida pelos olhos, de forma espacial e visual, diferente da linguagem oral. A existência e a valorização da Libras nos espaços sociais e na circulação do discurso também permitem que as histórias de lutas dos surdos penetrem na sociedade, marcando a cultura social surda e a transformação ideológica, focando no desenvolvimento da nova geração. E inseri-los na prática social e cultural com o processo essencialmente relacionado à língua que os constitui como cidadãos. O presente trabalho está relacionado ao tema Oficina de Libras em diferentes contextos, e tem como objetivo elucidar, por meio das pesquisas, a importância do ensino da Libras através das oficinas. Na introdução será exposto a importância e a necessidade de a comunidade aprender a língua de sinais, e como as oficinas têm um papel fundamental na disseminação deste conhecimento. Após a conceituação do termo oficina de LIBRAS e qual é a importância deste recurso para que o sujeito surdo possa cada vez mais ser inserido na sociedade de forma inclusiva, através de artigos e autores pesquisadores da área. Também será exposto como a pesquisa será realizada, através do tópico materiais e métodos e o resultado destas pesquisas, subsequente à conclusão que se chegará ao final desta investigação.

Palavras-chave: Libras. Oficina. Inclusão

Abstract: The signal language may be used by deaf people and listeners to ensure the communication between all people. It is yielded through the hands, body and face, and it is sensed by the eyes, in spatial and visual way, different from the oral language. The existence and appreciation of the Libras in the social spaces and the propagation of the speech also allow that the history of the struggle of the deaf people penetrate in the society, marking the social deaf culture and the ideological transformation, focusing in the developing of the new generation. And insert them in the social and cultural practice with the process essentially related to language that make them as citizens. This article is related to the theme Workshop of Libras in different contexts, and has as objective elucidate by means of the researches the importance of the education of the Libras through the workshops. In the introduction it will be exposed the importance and the necessity of the community learn the signal language, and how the workshops has a fundamental role in the dissemination of this knowledge. Upon the conception of the term workshop of LIBRAS, and what is the importance of this resort so that the deaf chap might increasingly be inserted in the society in a inclusive way, by means of the articles and authors researchers of the field. It will be exposed too how the pool will be realized, through the topic "materials and methods" and the outcome of these surveys, subsequent the conclusion that will be achieved in the end of this investigation.

Keywords: Libras. Workshop. Inclusion

Introdução

De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é necessário que seja viabilizada a comunicação entre surdos e ouvintes. Assim, através da oficialização da língua de sinais como segunda língua brasileira, é fundamental que haja propostas e meios de inclusão desses dois mundos, do surdo para com o ouvinte e do ouvinte para com o surdo. As oficinas de Libras

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

se favorecem nos meios sociais, pois são proporcionadas muito mais do que horas de aulas, e sim, é recompensado tal tarefa com a oportunidade para o conhecimento da Língua de Sinais, tornando esse aluno competente nos quesitos de comunicação e conseqüentemente valorizando a cultura e a educação do sujeito surdo.

Em uma entrevista com professores feita por Albres (2016) em seu livro *Ensino de Libras*, um dos docentes entrevistados relata sua insatisfação com os cursos em que há mais conteúdos teóricos do que práticos, pois a realidade do cotidiano em sala de aula, por exemplo, é diferente e expressa então a real necessidade de uma boa comunicação sem artefatos entre surdos e ouvintes, dando créditos às oficinas que possibilitam o olhar mais prático da comunicação, favorecendo então a utilização no dia a dia.

Percebeu-se que somente os conteúdos extracurriculares não garantem que o aprendizado seja efetivo, se relativo à Língua de Sinais. É necessário muito mais, ir a fundo, sabendo equilibrar em uma boa dosagem a prática com a teoria. Acostumou-se a serem passados nas disciplinas de Libras somente conteúdos sobre a cultura, comunidade surda e a história do surdo, mas o que deveria ser competente, acaba sendo pobre e deixando lacunas de falta de conhecimento prático. Por isso, as oficinas seguem com tamanha importância em todas as áreas atuadas, pois em sua totalidade proporcionam o necessário para que os alunos e a sociedade obtenham a conscientização e a participação daquilo que lhes forem apresentados.

Este artigo tem como objetivo mostrar em diferentes contextos como a oficina de Libras se faz necessária e importante para uma inclusão do sujeito surdo com mais efetividade e também a importância da disseminação da língua para a efetivação da inclusão.

O intuito das oficinas de Libras não é se limitar, ensinando somente os sinais que são compostos como meio de comunicação, e sim ensinar a cultura, a intervenção no trato adequado com o sujeito surdo e conseqüentemente tornando-o um cidadão comum, facilitando o exercício do “eu cidadão”. Há também uma preocupação na formação dos profissionais que desejam se aperfeiçoar na área, pois a intenção é colaborar com a conscientização alheia sobre inclusão e importância da Libras nos mais diversificados contextos, proporcionando então um aprendizado mais prazeroso e interessante e possibilitando que as oficinas sejam disseminadas capacitando todos os profissionais que tiverem interesse.

Fundamentação teórica

De acordo com a opinião do linguista Audrei Gesser (2006), para ouvintes e surdos, o ensino de Libras em diferentes contextos é de grande aprendizagem, a constituição da legitimidade da linguagem de sinais e outras questões são muito importantes.

Silvia e Dias (2012) elucidam que o objetivo das oficinas de Libras é expandir o conhecimento necessário sobre a língua e a compreensão dos conteúdos. Os cursos de graduação que trazem em seus currículos a disciplina de Libras não garantem a aprendizagem suficiente. Durante a formação inicial é importante se preparar para lidar com a diversidade e suas necessidades educacionais, auxiliando o desenvolvimento profissional e sua prática para que seja mais inclusiva para trabalhar com surdos.

A autora Machado (2017) relata que pessoas surdas são formadas através de experiências visuais, culturais e linguísticas de diferentes contextos. Toda a sociedade deveria ter informações e treinamento para entender, acolher e também incluir essas pessoas, para que saibam viver e se comunicar entre eles.

De acordo com as pesquisas, o objetivo das oficinas é fornecer conhecimento sobre a língua de sinais brasileira – Libras, para que a comunicação entre surdos e ouvintes seja valorizada, garantindo o direito à educação e à cultura em um contexto inclusivo e que garantam

os direitos da comunidade surda de se comunicarem em sua língua materna. Outro objetivo é eliminar as barreiras de comunicação e integrar os surdos no ambiente social, garantindo, assim, que eles desfrutem dos seus direitos como cidadãos.

Seguindo as palavras de Machado (2017), o cumprimento a base legal, entende-se a necessidade de agir, com oficinas de Libras para respeitar as políticas públicas atuais, e desempenhar funções sociais e de diálogo, como formar pessoas que possam se comunicar e interagir respeitando as diferenças culturais e de idioma da comunidade surda.

Segundo Machado (2017, p. 2), “a pessoa surda é constituída através da experiência visual, cultural e linguística nos diferentes contextos: histórico, político e social, diante das relações com seus pares surdos”.

O ensino de uma língua estrangeira é um desafio para o professor, que deve sempre buscar motivar os seus alunos a aprenderem uma nova língua. Esse desafio torna-se maior quando se trata do ensino de uma língua de modalidade totalmente diferente daquela usada pelos alunos, como é o caso do ensino da Libras, que usa a modalidade gesto-visual para sua expressão e compreensão (BERNARDINO; PASSOS, 2011, p. 1278).

Um exemplo de Oficina de Libras que ocorre na região metropolitana de Porto Alegre é o Clube de Libras, descrito por Witchs em seu artigo. Witchs (2015) descreve que o clube foi originalmente criado para os alunos que estavam cursando a disciplina de Libras e precisavam praticar o que estavam aprendendo. Eram encontros informais, gratuitos, sem certificação. Todavia, o autor relata que outros estudantes demonstraram interesse em aprender a Libras, além de funcionários da instituição, estudantes do ensino médio e professores da universidade. Com isso, a comissão organizadora do Clube de Libras decidiu realizar breves oficinas de Libras com encontros semanais.

Outra modalidade para oficinas de Libras é em EAD. De acordo com Bernardino e Passos (2011), os conteúdos ministrados na disciplina de Libras nas instituições de ensino não são suficientes para o aprendizado efetivo. Com isso as oficinas de Libras tendem a ter grande importância, de acordo com as autoras, pois, além de aprender e aprofundar na língua de sinais, é ensinada a cultura surda, a relação sujeito surdo e ouvinte, criando uma consciência cidadã de inclusão e possibilitando a disseminação da Libras para a sociedade em geral.

De acordo com Silva e Dias (2012), o artigo evidenciou experiências relacionadas à realização de oficina de Libras como ferramenta para ampliar o conhecimento de docentes e capacitando para realizar a inclusão, que durante a sua formação o conteúdo adquirido não é suficiente para atuação na prática. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científica, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997). Na perspectiva de ferramenta de inclusão, a Libras também é utilizada com ferramenta. Ela permite aos surdos uma inclusão cultural e também social.

Segundo Pereira e Borges (2018), a comunicação é uma via de mão dupla. Não devemos esperar que apenas surdos aprendam o português escrito; os ouvintes precisam fazer o máximo para aprender essa língua visual espacial, para que possam se comunicar com os surdos em todos os espaços sociais.

Materiais e métodos

Os dados apresentados variam entre pesquisas em sites e livros que relatem a vivência tanto dos profissionais que atuam ministrando essas oficinas quanto aos alunos que são os principais receptores nesta ocasião. Dando ênfase para os acadêmicos, sabe-se que a precariedade quando se refere ao ensino prestado nas disciplinas de Libras é real, com isso, a prática deixa a desejar, não desvalorizando a teoria, mas há um diferencial naqueles que conseguem ampliar os seus conhecimentos, principalmente quando exercem suas competências profissionais, podendo, assim, proporcionar inclusão.

Resultados e discussão

Percebeu-se, através dos materiais de pesquisa, que os resultados são positivos e progressivos quando o ensino se dá não somente pelos sinais propriamente da Libras, ou de qualquer outra língua gestual, mas quando há uma dose de cultura, modo de tratar os surdos, como abordá-los quando estiverem junto a um intérprete, valorizando-os como pessoas e cidadãos providos de direitos e deveres comuns, assim como qualquer outra pessoa.

As oficinas de língua de sinais são intencionais, pois os seus propósitos buscam formar alunos e profissionais competentes, favorecendo os seus currículos e habilidades. E, junto a isso, quanto aos quesitos particulares da Libras, que estão sendo aprendidos, Albres (2016) afirma em seu livro *Ensino de Libras* que a interação faz com que a própria língua vá tomando seu lugar e os sinais os seus devidos significados, ou seja, mesmo que seja uma língua diferente e ensinada em pouco tempo, as oficinas proporcionam essa troca beneficiando o desenvolvimento de cada aprendiz.

Visto que há também outro recurso, para aqueles que não têm condições de fazer uma oficina, ou até mesmo aqueles que são interessados em aprender a Língua de Sinais de maneira à parte, estes possuem como auxílio o YouTube como uma ferramenta poderosa. Pesquisou-se em vários canais deste site, e são muitos vídeos que ensinam com didática e comprometimento em seguir as regras linguísticas. Consideraram-se então os vídeos do TV INES, que iniciam desde o ABC datilológico até os demais sinais e estruturas da língua.

Considerações finais

Dado o conteúdo apresentado, vimos a importância do trabalho realizado pelas oficinas de Libras, a possibilidade de oferecer cursos de educação continuada e as atividades que inspiram e motivam educadores.

A inclusão como uma estratégia educacional precisa ser levada a sério, tanto nas tomadas de decisões quanto nas atitudes perante o processo de inclusão da pessoa surda. Para que o indivíduo possa ser inserido no meio social e para que possa estimular efetivamente o seu desenvolvimento, seu potencial entre todos.

Essa estratégia pode promover grandes mudanças na vida das pessoas surdas, pois haverá mais oportunidades de comunicação e mais profissionais para atenderem aos surdos. A ação para alcançar a inclusão requer garantir uma mudança de visão dos praticantes, para que promovam a cidadania e valorizam as diferenças. É fundamental ressaltar que, por meio das oficinas de Libras, é possível conhecer o idioma e a cultura dos surdos, para, assim, promover a comunicação e disseminação desta língua e desta cultura.

Referências

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras – aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris Editora. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [BERNARDINO, E. L. A.; PASSOS, R. **Ensino de Libras on-line**. 2011. Disponível em: \[https://www.researchgate.net/profile/Elidea_Bernardino/publication/275959978_Ensino_de_Libras_On-line/links/554ba5910cf29752ee7d7710/Ensino-de-Libras-On-line.pdf\]\(https://www.researchgate.net/profile/Elidea_Bernardino/publication/275959978_Ensino_de_Libras_On-line/links/554ba5910cf29752ee7d7710/Ensino-de-Libras-On-line.pdf\). Acesso em: 17 set. 2020.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art. Acesso em: 17 set. 2020.</p></div><div data-bbox=)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GESSER, A. Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. **Espaço (INES)**, v. 25, p. 116-117, 2006.

MACHADO, A. D. **Oficina de Libras: uma ação de extensão necessária à sociedade nos diferentes contextos; histórico, político e social**. 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3M3ZlAwcCkYJ:https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/viewFile/2600/1687+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 17 set. 2020.

PEREIRA, F. da S.; BORGES, V. M. Oficina de libras: introdução a língua brasileira de sinais. **Revista GPES**, Marabá, v. 1, n. 1, 2018.

SARAIVA, D. A. F. **Oficina pedagógica: por uma educação lúdica e inclusiva**. 2017. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/236/169>. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVA, M. F. da; DIAS, M. A. Oficina de libras com estratégias de formação: interpretação nas áreas de esporte e saúde. *In: Anais d III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 5., 2012, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-7. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/2600>. Acesso em: 2 jul. 2020.

WITCHS, P. H. **Clube de libras: interação e aprendizagem de língua de sinais como segunda língua**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Witchs/publication/292981509_Clube_de_Libras_interacao_e_aprendizagem_de_lingua_de_sinais_como_segunda_lingua_Libras_Club_interaction_and_learning_of_sign_language_as_second_language/links/56d63c0108aee1aa5f7313c9.pdf. Acesso em: 1º abr. 2020.

OFICINA DE LIBRAS E O PROFISSIONAL NA ÁREA DE ATUAÇÃO

Libras workshop and the professional in practice area

Aristéia do Nascimento Schiavi¹

Gilson Gonçalves de Araújo¹

Jaqueline Maximiano da Silva Rodrigues¹

Marinalva Cassimiro da Silva Santos¹

Rafael Cavichioli Teixeira¹

Resumo: O objetivo geral deste trabalho foi investigar o perfil profissional do professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), quanto a sua formação, suas dificuldades nos processos de inclusão do aluno surdo, tendo também como objetivo específico, verificar o uso de estratégias inclusivas no ambiente escolar, como a prática de Oficinas de Libras, com elaboração de atividades pedagógicas que auxiliam no processo de alfabetização do aluno surdo em escolas comuns. Observamos grande necessidade de ampliar os serviços prestados na esfera educacional, na melhoria de orientação teórico/prática aos profissionais envolvidos com esses alunos, assim como a divulgação de recursos pedagógicos adaptados em sala de aula e necessidade da ampliação da Libras, desde que contemple recursos e estratégias como: tecnologia assistiva, material pedagógico em Libras, materiais visuais de apoio e, conseqüente, professores habilitados. Hoje em dia com o avanço da tecnologia e um mundo cada vez mais globalizado faz com que o professor se atualize com frequência, seja criativo e facilitador da aprendizagem. Falaremos também da proposta bilíngue que busca respeitar o direito do sujeito surdo referindo-se ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais na língua que tem domínio.

Palavras-chave: Professor de Libras. Educação bilíngue. Surdo. Oficinas.

Abstract: The general objective of this work was to investigate the professional profile of the Libras (Brazilian Sign Language) teacher, regarding his education, his difficulties in the inclusion processes of the deaf student, and also with the specific objective of verifying the use of inclusive strategies in the school environment, such as the practice of Libras Workshops, with the elaboration of pedagogical activities that help in the process of literacy of deaf students in ordinary schools. We observed a great need to expand the services provided in the educational sphere, in improving theoretical / practical guidance for the professionals involved with these students, as well as the dissemination of pedagogical resources adapted in the classroom and the need to expand Libras, as long as it includes resources and strategies such as: assistive technology, educational material in pounds, visual support materials and, consequently, qualified teachers. Nowadays with the advancement of technology and an increasingly globalized world, the teacher is updated frequently, is creative and facilitates learning. We will also talk about the bilingual proposal that seeks to respect the right of the deaf subject referring to access to social and cultural knowledge in the language he / she has mastered.

Keywords: Professor of Libras. Bilingual education. Deaf. Workshops.

Introdução

Sabemos que a Língua de Sinais facilita a comunicação e melhora a interação entre ouvintes e surdos, assim como o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem deles, sendo a escola uma das principais responsáveis em garantir que a Libras seja oferecida e trabalhada com os alunos surdos, desde o momento que os mesmos são inseridos na escola até concluir os seus estudos.

Percebemos que vários professores quando iniciam o processo de ensino com os alunos surdos, encontram dificuldades para ensinar estes alunos, pelas peculiaridades linguísticas, tanto no uso da Libras quanto aos recursos didáticos com experiências visuais e outras que garantam o seu aprendizado.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Conforme propõe Karnopp (2004, p. 106):

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender. Em relação à educação de surdos, as instituições de ensino deveriam possibilitar o acesso, oferecendo preferencialmente escolas de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais.

O método bilíngue defende que a pessoa surda aprenda as duas línguas, a Língua de Sinais (materna) e a segunda língua que é a Língua Portuguesa (escrita), ademais, com a chegada do bilinguismo, a Língua de Sinais passa a ter a devida importância, pois possibilita um domínio linguístico e a garantia dos surdos conseguirem se expressar livremente. Precisamos compreender, o que é necessário mudar para que a inclusão seja agradável para os alunos surdos e professores e através dessa compreensão, podemos entender como ela é colocada em prática, sabendo que sempre o professor precisa ter cuidado ao escolher atividades adequadas para cada tipo de necessidades educacionais a ser trabalhadas dentro da sala de aula. Podemos entender também que todos os alunos deverão ser tratados com igualdade e os professores devem buscar sempre adaptar as atividades de acordo com cada necessidade que o aluno apresenta, para que todos possam ter um aprendizado significativo. Segundo Deus (2012, p. 10) “a falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes dificulta, e até mesmo, impede a interação, a comunicação e a própria construção do conhecimento”.

As escolas regulares têm passado por mudanças durante décadas com a inclusão de surdos e essa mudança tem trazido várias melhorias à educação, mas com certeza ainda tem muito o que ser melhorado. Ainda é necessária uma observação maior para saber o que essa inclusão trouxe de melhor para a educação de surdos e o que precisa ser mudado, podendo assim ocorrer benefícios com eficácia, tanto aos alunos surdos quanto aos ouvintes.

O ensino de Libras e a formação de professores

A atual proposta para a educação dos surdos no Brasil, fundamenta-se na abordagem Bilíngue, reconhecendo que os surdos têm direito ao acesso e uso da LIBRAS e do Português (modalidade escrita), assim como as pessoas ouvintes têm a oportunidade de aprender a LIBRAS (modalidade sinalizada), ampliando sua percepção linguística. Para isso se faz necessário um percurso dessa conquista, no qual devemos entender os desafios da prática docente no campo da abordagem Bilíngue para essas crianças. Nesse sentido, “A Libras deve ser priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a Libras deve servir de base à apreensão de conhecimentos” (MIRANDA; FIGUEIREDO; LOBATO, 2016, p. 29).

Mesmo sendo o Brasil um precursor tardio no tocante ao ensino dos surdos, ficou estabelecido na Constituição Federal de 1988, a educação e o acesso a ela como um direito de todos (BRASIL, 1988). Dá-se então um processo de adequação dessa prerrogativa, a partir da criação de dispositivos ordinários que assegurassem o direito à educação para as pessoas com deficiência por meio do estabelecimento de sanções para qualquer pessoa que obstruísse ou impedisse a matrícula desses indivíduos. Embora a Lei nº 7.853/1989 reafirmasse a imprescindibilidade da educação, compreende-se que a premissa de deficiente ainda não faz jus à natureza cognitiva do surdo, em que o princípio da isonomia² a partir da dignidade da pessoa humana, torna-se imperativo à promoção do bem para todos, sem preconceito ou discriminação.

² Termo Jurídico - princípio geral do direito, segundo o qual todos são iguais perante a lei; não devendo ser feita nenhuma distinção entre pessoas que se encontrem na mesma situação.

Licenciatura Letras Libras

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, exige que todas as instituições de educação (básica e superior) no Brasil devem ter instrutores e profissionais de LIBRAS em seu quadro de magistério.

O profissional é habilitado para atuar como professor de Libras nos diferentes níveis de ensino. O campo de atuação do licenciado é no ensino da Libras como primeira língua (para surdos que desejam se aperfeiçoar na Libras) e segunda língua (para ouvintes que desejam aprender a Libras).

Em relação ao assunto, Skliar (2006, p. 31) menciona algumas considerações que nos chamam a atenção:

Afirmando que a escola e os professores não estão preparados para receber nas aulas os “estranhos”, os “anormais”, no caso os alunos surdos. Ela afirma que isso não é verdade, e que ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo, finaliza.

Para compreendermos a diferença entre o professor de Libras e o professor da classe comum podemos verificar as especificações do Decreto nº 5.626/2005 sobre a formação de ambos os professores. Para o ensino de Libras, o documento prioriza:w

Art. 4º: 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.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*.

Art. 5º: A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Para entendermos a atuação desses profissionais, abordaremos a metodologia do professor, uma vez que conceitos procedem desta área educacional.

O docente de Libras

O professor deve ser licenciado, habilitado para que assim possa ensinar Libras como L1 e Língua oral auditiva como L2 no caso Brasil, a Língua Portuguesa. O docente deve ser formado e bilíngue para que assim possa elaborar e planejar o ensino em Libras e em português na modalidade escrita, elaborar atividades adaptadas juntamente aos demais docente da escola de educação básica. Nesta metodologia é importante ressaltar que além desse profissional ser formado e bilíngue, deve ser ofertado na educação básica o currículo com a matéria em Libras.

O Ministério da Educação (MEC), por sua vez, deve fornecer materiais como livros didáticos, acompanhado de links com a tradução de texto em Libras, literatura surda e vídeos educativos em Libras legendado. Sabemos que o perfil do profissional que ensina Libras não

está definido ainda, pelo motivo da falta de fluência na língua de sinais e falta de formação superior também. Quando o profissional é fluente em Libras muitas das vezes não é formado, como é o caso de vários surdos, já o profissional ouvinte tem formação superior, até mesmo uma pós-graduação, porém não é fluente em Libras, ou seja, não é definido ainda o perfil do profissional que ensina Libras.

Nessa perspectiva, propõe-se um método mais eficiente como, por exemplo, a capacitação do profissional que já tem formação, mas falta fluência em LIBRAS, seria capacitação por meio de oficinas com profissionais TILS surdos e ouvintes para que esse profissional já formado possa tornar-se um profissional bilíngue fluente e assim ensinar Libras com qualidade.

De acordo com o Decreto nº 5.626, os termos: professor surdo e instrutor surdo são definidos da seguinte maneira:

Professor de Libras usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação. Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de procedência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

No caso do profissional, na maioria surdos, com fluência em Libras que não tem formação superior, o ideal seria cursar Licenciatura Letras Libras para adquirir conhecimento eficaz e assim, ensinar Libras com eficiência melhorando seu perfil.

A Formação do profissional que ensina Libras precisa ser voltada e focada no ensino aprendido do aluno, seja ele, surdo ou ouvinte que faz uso da Língua Brasileira de Sinais, como L1 e da Língua-oral auditiva, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa (LP) como L2. Para o profissional que ensinava Libras até 2016 era exigido o exame de proficiência (Prolibras) promovido pelo MEC, porém, atualmente, a exigência para um ensino de Libras com qualidade é uma formação superior.

O papel do professor de Libras

No que envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, o professor tem papel primordial. Muitos autores se referem a esse profissional como fundamental na chamada educação inclusiva, enquanto outros estudiosos enfatizam que, entre as atribuições dos professores está a de criar situações para que os alunos com deficiência possam contribuir nesse novo contexto educacional em sala de aula, de maneira que suas limitações não se evidenciem.

Segundo Theodor (1976, p. 20):

A tradução não consiste, portanto, simplesmente na transferência de um código monossistemático para outro do mesmo tipo, mas de um processo de procura de equivalência entre desvios, por vezes extremamente complicados, desses códigos, que vêm a ser polissistemáticos. Daí dizer-se que o tradutor jamais é apenas bilíngue. Tem de ser plurilíngue para poder levar a cabo a sua tarefa e dominar as várias modalidades de expressões, a ponto de permitir-se malabarismos, muitas vezes indispensáveis no exercício de sua profissão.

Sobre o processo de formação dos professores de Libras, Melo, Oliveira (2012, p. 42) afirmam que temos um paradoxo:

Se de um lado a lei indica a obrigatoriedade das instituições a oferecerem o ensino de Libras como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, por outro cria uma situação um tanto quanto conflitante: a falta de profissionais devidamente capacitados para atuarem na docência superior para o ensino de Libras.

O profissional que atua na docência de **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, tem que ser **licenciado** e habilitado a dar aulas de **Libras** como primeira língua (L1) para surdos na Educação Básica ou em instituições especializadas, além de orientar o planejamento de **currículos** sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa para esse público, podendo ser professor de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes na Educação Básica, Educação Superior ou em cursos livres.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, na qual determina que se tenha apoio e difusão dela. Para reafirmar esta Lei, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta que alunos surdos tenham a sua disposição a inclusão da Libras como disciplina no currículo escolar, aborda também a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Já a Língua Portuguesa para eles deve ser a segunda língua, como princípio de uma educação bilíngue, do mesmo modo que incluiu Libras como disciplina curricular na Educação Superior na formação de professores e de fonoaudiologia seja obrigatório, bem como seja facultativo nos outros cursos de graduação. O Decreto ainda aborda no Art. 14 sobre a formação do professor para o ensino de Libras, além do uso, a difusão na comunidade escolar de que a educação disponibilize equipamentos, acesso as novas tecnologias, assim como materiais alternativos para um ensino de qualidade.

São vários os recursos didáticos e paradidáticos que atualmente os professores utilizam para ampliar a qualidade do ensino, principalmente para os alunos surdos. Usam desses meios, pois estão disponibilizados nas escolas, para que o professor ajude o aluno surdo, facilitando a aprendizagem e assimilação do conteúdo que está sendo ministrado através dos saberes pela formação continuada, sejam teóricos e de utilização de tecnologias, possibilitarão uma atuação mais confiante, pela ampliação das habilidades e competências profissionais.

Oficina de Libras: uma ação de extensão necessária à sociedade nos contextos: histórico, político e social

São vários os objetivos das atividade em Oficinas de Libras com propósito de qualificar a comunicação entre surdos e ouvintes, valorizando a comunidade surda e oportunizando aos participantes um momento rico de aprendizagem e acessibilidade a essa língua, na qual observando-se a base legal, compreende-se a necessidade dessas ações nas Oficinas para que se dê o acompanhamento junto às Políticas Públicas atuais e o cumprimento não somente a legislação em vigor, mas, sim, cumprir um papel social e dialógico: o de formar pessoas capazes de comunicarem-se, interajam com a comunidade surda com respeito a sua diferença linguística e cultural.

As Oficinas de Libras desenvolvem-se entre relações teoria e a prática da Língua Brasileira de Sinais, da cultura surda e dos aspectos linguísticos dessa língua. Os professores devem administrar atividades realizadas com a utilização de vídeos, fotografias, imagens, figuras e até dicionários. O uso de aplicativos também são muitos usados principalmente que contemplem o acesso e o aprendizado da língua gestual-visual. Nas Oficinas são praticados dinâmicas, exercícios de expressão corporal e facial e atividades teatrais, sendo todos recursos cabíveis que possam levar os participantes ao aprendizado da língua natural da Comunidade Surda, ou seja, a Libras.

Outro recurso didático muito desenvolvido e usado, são as tarefas de tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/Libras através de diálogos, conversações, contação de histórias e músicas em Libras.

Os participantes da Oficina de Libras estão tendo a oportunidade de uma formação mais global e humanista, pois interagem com um público específico, uma comunidade minoritária que luta pelo direito e igualdade, a Comunidade Surda. Ainda, as ações desenvolvidas beneficiam a construção de um sujeito diferenciado para o mercado de trabalho, pois terão a competência linguística em Libras e poderão atuar no mundo do trabalho de forma singular, o que acarretará numa transformação social.

Projetos de Extensão e Oficinas de Libras defendem uma educação baseada na diversidade e possibilidades de aprendizagem, sustentando um fazer pedagógico a partir da singularidade de cada um, sendo as instituições escolares os lócus de ensino e aprendizagem. Fica claro que projetos de Oficinas de Libras vêm atingindo os objetivos propostos com êxito, oportunizando o acesso à Libras para a construção de uma sociedade mais igualitária e de respeito ao próximo.

Materiais e métodos

Todo o material analisado neste trabalho foi produto de fonte bibliográfica e pesquisa de mídia, nas quais buscamos como se dá o desenvolvimento tanto metodológico quanto de materiais para os profissionais que atuam na área de formação e educação de LIBRAS.

Ao analisarmos trechos de livros de Educação Inclusiva, artigos e mídia, nos ficou claro a ocorrência da transformação em contextos sociais e isso abriu-nos a abordagem para a educação do surdo; o que o surdo vem aprendendo e como se dá esse aprendizado? Ressaltando por meio à inclusão em sala de aula comum do ensino médio, sem em nenhum momento desmerecer sua importância como sujeito.

Embora o material analisado não está relacionado somente ao aluno surdo, percebemos que há um “olhar” necessário para a natureza dessas produções escritas aos surdos, nas quais não se rotula mais como sendo a escrita de surdo, mas como quantos métodos e matérias podemos utilizar no que se refere a uma educação que é visual e o uso desses materiais didáticos para que o profissional que ensina Libras possa elaborar planos de aula em que serão adaptadas atividades imagéticas de forma espaço-visual.

Buscamos conhecer como são as salas de aulas e como devem ser os recursos tecnológicos que ressaltem as imagens e as cores, devendo-se utilizar de projetores coloridos multimídias (data show). O uso das TICs, outra ferramenta forte e aliada ao docente de Libras, como, por exemplo, vídeos, notebooks serão sempre boas opções. Destacamos alguns materiais que foram abordados para que este trabalho tivesse continuidade, sendo eles: a Literatura Surda com tradução da Língua Portuguesa para Libras, gravuras, fotos, mapas, textos, vídeos etc.

Ao observarmos que sem matérias didáticas adequadas ou, muitas vezes, escassos, fica difícil o docente ensinar Libras, porém não impossível, uma vez que se faz necessário estratégias que esse docente aprenderá no percurso do seu aprendizado, adaptando recursos, pesquisar e metodologias que supram essa lacuna.

Metodologia

O artigo teve por objetivo trazer a descrição do encaminhamento metodológico pertinente à pesquisa qualitativa de cunho documental e de mídia que servirá de base para a análise dos materiais disponíveis no aprendizado dos alunos surdos. Através de alguns

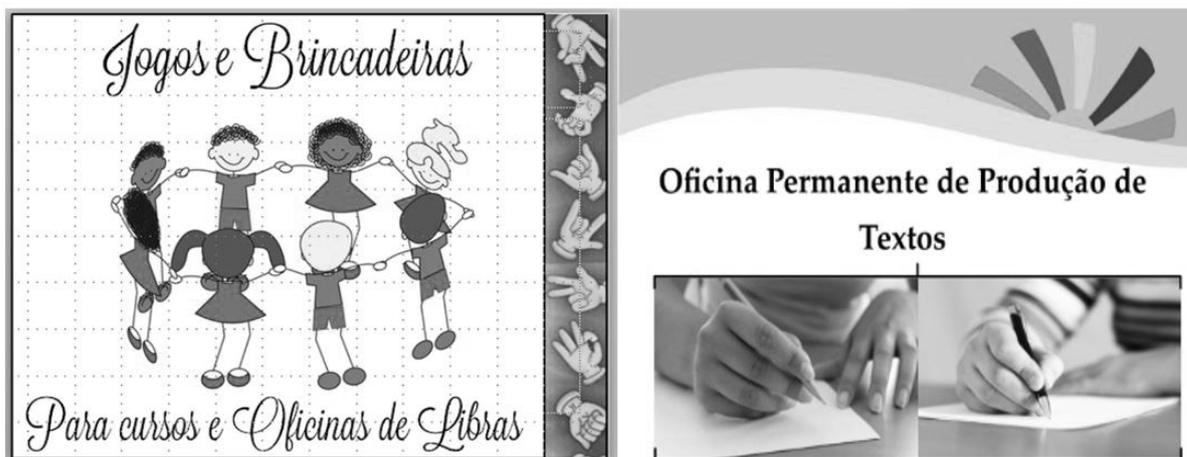
autores abordados que, de maneira geral, concebem sempre o sujeito como intermediado pela linguagem e é por meio da linguagem que se constitui o humano, levando em consideração as relações sociais, o meio no qual os sujeitos atuam e o momento no qual ocorreram os seus dizeres. Para tanto, foi escolhida este tipo de pesquisa independentemente de qualquer subdivisão, pois esta pesquisa tentará mostrar, e até mesmo compreender, o fenômeno em estudo no contexto em que ele ocorre e todas as perspectivas e pontos de vista que são considerados, desde que sejam relevantes ao pesquisador.

Usamos a metodologia aplicada, por meio da análise documental e de mídia, os dizeres referentes à prática educativa dos professores de Libras que atuam no ensino médio, assim como a necessidade do respaldo em se fazer Oficinas de Libras. O profissional faz instrução de vocabulário através de figuras, objetos e associações de ideias; as situações contextualizam os exercícios e são utilizados itens gramaticais também. Mas o resultado deixou-nos a questionar o porquê de ainda existir certos empecilhos em relação à acessibilidade comunicacional, até porque, percebemos que alguns professores não se adaptam, não utilizam os materiais disponíveis, empregando os mesmos recursos usados com os alunos que são ouvintes, sendo que o objetivo final do professor de Libras é justamente com os demais envolvidos nesse trabalho de ensino aos surdos, a aprendizagem do surdo na classe comum que deve sempre ocorrer a metodologia de ensino espaço-visual.

O método de ensinar sinais em si não é tudo. Nas oficinas é também tratado o ensinar da cultura, como tratar os surdos, como se deve dirigir-se ao surdo e não ao intérprete, gera cidadania.

A intenção também é formar profissionais conscientes e aliar alegria, dinâmicas, prazer e brincadeiras que tragam ideias de que aprender seja algo essencialmente prazeroso e coletivo.

Figura 1. Oficina de Libras e inclusão



FONTE: <<https://i.pinimg.com/564x/86/0f/47/860f47ccf280ead2849fcff0424225f1.jpg>>; <<https://www2.ifmg.edu.br/sabara/noticias/oficina-permanente-de-producao-de-textos/OficinaProduodeTextos2018.png>>.

Acesso em: 23 set. 2020.

Oficinas. Um ambiente linguístico mais acolhedor e rico favorecendo a inclusão social

A oficina objetiva ampliar o conhecimento necessário, pois só o conhecimento dos conteúdos curriculares das disciplinas não garante o devido aprendizado, dando uma qualificação específica da área educacional atuante, tornando o trabalho eficaz. Bem sabemos que durante

a formação inicial é importante uma preparação voltada para lidar com a diversidade e suas necessidades educacionais, criando bases para que o desenvolvimento profissional seja contínuo e aperfeiçoado, assim, suas práticas de ensino serão mais inclusivas, mostrando algumas adaptações que poderiam ser feitas ao trabalhar com os surdos.

Conforme os problemas educacionais dos surdos surgem, as exigências de novas aptidões em termos de formação de docentes ocorrem, ocasionando uma formação específica de qualidade para sua área de atuação, pois muitos educadores repelem ou recusam-se a dar assistência aos surdos por não saber lidar com eles, pois sabemos que através de cursos, oficinas, palestras, mídias na atual globalização, isso ficou no passado.

A proposta não é somente ensinar os sinais em si e sim ensinar a sua cultura, como tratar os surdos, como devemos interagir com ele e não com o intérprete.

As atividades elaboradas durante a oficina, seja qual for o propósito no aprendizado e disciplina, têm que ter o total apoio e motivação para que haja colaboração e participação de todos. A intenção também é formar profissionais conscientes e aliar alegria, dinâmicas, prazer e brincadeiras que tragam ideias de que aprender seja algo essencialmente prazeroso e coletivo.

Resultados e discussão

Não basta ser profissional da área de Libras se não é proficiente, pois para chegar a um nível satisfatório precisa, além de dominar os sinais e a conversação, também ter acesso a outros conteúdos relacionados à estrutura gramatical, domínio do espaço, indispensável para narrativas em Libras. Além da expressão corporal, cujo domínio só é possível com muita prática. Tais elementos que vão contribuir com a formação intelectual e acadêmica do futuro profissional.

Os resultados demonstraram que ainda há equívocos graves, quando se confundem as funções dos novos profissionais que aparecem nesse processo: o intérprete de Língua de Sinais e o professor bilíngue.

Verificar se o curso de especialização em Libras está estruturado de modo a subsidiar o trabalho docente para o ensino bilíngue de surdos, de modo que possam proporcionar a construção dos conhecimentos adquiridos para estudantes surdos, bem como as expectativas dos cursistas ao buscarem o referido curso.

Outro fator que ressaltaremos é que se faça uma reflexão sobre métodos de como ensinar o surdo, como ele entenderá e verá o mundo que o cerca, a adaptação do currículo para facilitar seu entendimento sem mudá-lo e em como criar ações pedagógicas coletivas ou individuais, como também criar parcerias entre escola, família e a comunidade.

No que se refere à formação inicial do professor, deve-se considerar os aspectos éticos, voltados às relações humanas que serão tecidas no cotidiano escolar, visando à transformação social. O processo formativo do professor **não se encerra em sua formação inicial**, pois necessita estar em contato constante com o conhecimento, que é revisto, continuamente, no âmbito acadêmico, relacionando-o com sua prática cotidiana no espaço escolar, quando já em serviço. Sendo assim, sua formação deve ser permanente.

Adaptações significativas do currículo escolar são necessárias e predominantes, referem-se à moldes que o próprio professor tem que realizar no planejamento e na execução das atividades; são pequenos ajustes no contexto cotidiano da sala de aula, metodologias de ensino e materiais que podem ser usados em oficinas de Libras que atualmente são muito utilizadas.

Considerações finais

Como docentes na educação de surdos, observamos que alguns professores se acomodam nas questões didático-metodológicas por considerarem que o fato de ministrar aulas em Libras seja o suficiente. Isso tem resultado na desestimulação dos alunos surdos diante do conteúdo, pois eles não lhe parecem significativos.

Realizou-se uma revisão a partir de autores que embasam as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência e a legislação específica que trata desta temática. A partir da compreensão acerca da temática de estudos, consideramos, por fim, que o sistema educativo não possui um discurso único sobre a inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que sua legislação obrigada determinadas ações que não são cumpridas pelo próprio sistema.

Tendo em vista que há muitos professores que já atuam na educação e não tiveram a disciplina de Libras em sua formação, a busca pela Especialização na área de Libras pode ser um importante meio de suprir a falta de conhecimentos especificamente relacionados à educação de surdos, seja para a atuação no ensino regular, seja para as escolas bilíngues. Há que se considerar, também, os recém-formados ou que atuam há poucos anos como docentes e tiveram a disciplina na formação inicial, porém buscam a formação continuada com objetivo de qualificação profissional.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 out. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 set. 2019.
- DEUS, M. L. F. Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 3 n. 1. p.1-15. out. 2012. Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.
- KARNOPP, L. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**. Canoas: ULBRA, 2005. p. 225-240.
- MELO, G. F.; OLIVEIRA, P. S. J. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 41-49 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/155/140>. Acesso em: 28 set. 2019.

MIRANDA, A. P. S.; FIGUEIREDO, D. P.; LOBATO, H. K. G. A tecnologia da informação e comunicação e ensino-aprendizagem de alunos surdos: relato sobre a experiência de uma professora da sala de informática. *In*: LOBATO, H. K. G.; SILVA, L. F. R.; FIGUEIREDO, D. P. **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. Belém: UFPA, 2016. p. 18-33. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/519/1/Livro_DialogosInclusaoEscolar.pdf#page=18. Acesso em: 3 out. 2019.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

THEODOR, E. **Tradução, ofício e arte**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

A MATEMÁTICA E A LITERATURA SURDA

Mathematics and deaf literature

Iriélisy Cáceres da Silva¹
Maria Carla Moller da Silva¹
Rafael Cavichioli Teixeira¹

Resumo: É fundamental considerarmos que a inclusão de alunos surdos faz com que a diversidade, presente numa escola estadual de educação de jovens e adultos, seja vista de maneira nova, uma vez que a torna evidente entre indivíduos. A possibilidade de ter o interlocutor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) surdo, no contexto educacional, ultrapassa limites, e proporciona expectativa na sala de aula e no âmbito escolar, agregando valor e real inclusão. Nesse contexto, trabalhar a matemática por meio da literatura visual possibilitou acrescentar, ao conteúdo, mais uma forma de ensino-aprendizagem, na qual é possível a caracterização surda.

Palavras-chave: Professor interlocutor. Aluno surdo. Literatura visual.

Abstract: It is essential to consider that the inclusion of deaf students makes the diversity present in education of youth and adults to be seen in another way, since it makes it evident among individuals. The possibility of having the Brazilian Sign Language Interlocutor (LIBRAS) Deaf in the educational context goes beyond limits and provides possibilities in the classroom with the deaf student and the school environment, adding value and real inclusion. In this context, working on the subject of Mathematics through Visual Literature made it possible to add to the content another form of teaching-learning where it is possible to deaf characterization in the prospectus.

Keywords: Discussion partner. Deaf student. Visual literature.

Introdução

Este trabalho se trata da atuação do interlocutor de libras com o aluno estagiário, e propõe a elaboração do conteúdo de matemática à literatura visual, além da inter-relação com a disciplina, tendo em vista a explanação e o entendimento de ambos os conteúdos, com caracterização da cultura surda na representação da fábula. A área de concentração foi “metodologias de ensino”, devido a ser uma área norteadora importante na aquisição do aprendizado e participante no alcance dos objetivos, ou seja, a relação existente entre professor regente, interlocutor e aluno surdo, compreendendo como determinadas práticas provenientes da adaptação curricular podem auxiliar no ensino-aprendizagem do docente.

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Professora Mertila Larcher de Moraes, na cidade de Votorantim (SP), onde contempla 22 alunos surdos. Por se tratar do ensino individualizado, de acordo com a disciplina de escolha a ser cursada pelo aluno, é passado o conteúdo do aluno para o professor, e cada professor fica com um aluno por vez. O atendimento ao aluno surdo conta com uma professora interlocutora de libras, que é surda, atuando na tradução, propriamente dita, e no ensino de libras ao corpo docente, coordenação e direção da escola.

A partir da vivência do estágio, foi possível denotar, através deste trabalho, a importância do profissional no ensino de libras como segunda língua (L2) aos docentes, quanto à aquisição do aprendizado e participação no alcance dos objetivos do aluno surdo por meio da literatura surda.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Este trabalho está estruturado na fundamentação teórica a respeito do referido tema, relatos da vivência do estágio e, por fim, as impressões do estágio, as considerações finais, abordando quais objetivos foram atingidos com o desenvolvimento deste trabalho.

Área de concentração

Fundamentação teórica

A área de concentração escolhida, metodologias de ensino, foi norteadora para a percepção da atuação do interlocutor no alcance dos objetivos com o aluno surdo. Com relação ao tema, é fundamental considerarmos que a inclusão de pessoas com deficiência faz com que a diversidade presente no CEEJA seja vista de outra forma.

A Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mencionam o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência. Contudo, a inclusão somente ganhou força no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, com a difusão da Declaração de Salamanca, a qual propõe que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares. Nessa perspectiva, após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 4 de abril de 2002, sua recente regulamentação, em dezembro de 2005, legitima a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de libras. Fomentou a resolução SE - 38, de 19-6-2009, que cita, no Art. 1º:

As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão, no seu quadro funcional, docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular (BRASIL, 2009).

Os alunos surdos têm a possibilidade de, realmente, ser incluídos na sala de aula do ensino regular, pois o professor interlocutor, fluente em libras e em língua portuguesa, é capaz de converter, em tempo real (interpretação simultânea), a libras para o português ou este para libras (DAMÁZIO, 2007).

A atuação do tradutor/intérprete escolar envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos na sala de aula. Ele media a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade no âmbito escolar e em todos os eventos de caráter educacional. Ainda, atua diretamente com o professor regente na adaptação curricular para o aluno surdo (DAMÁZIO, 2007).

Tendo em vista que a adaptação consiste na aplicação de estratégias didático-pedagógicas pensadas para o tipo e/ou nível de dificuldade de cada aluno, são necessárias alternativas específicas de ensino, como a utilização da literatura visual para elucidação dos números inteiros.

As adaptações curriculares são definidas como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda, realmente, a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2009, p. 33).

Embora a presença do interlocutor seja de fundamental importância, os educadores do CEEJA têm a percepção de que necessitam mobilizar conhecimentos, reformular as metodologias, repensar práticas para viabilizar a aprendizagem e desenvolver o educando a partir das suas características individuais.

A sociedade do conhecimento na qual vivemos, com transformações constantes no processo de produção e na construção de conhecimento, faz surgir novas demandas sobre o sistema educacional, exigindo que os professores desenvolvam novos saberes que viabilizem um processo de ensino/aprendizagem atualizado.

Por meio da literatura, é possível explorar a imaginação, além de contar histórias, manifestar emoções e passar essa vivência às gerações futuras. Mesmo sendo diferente, o mundo literário dos ouvintes em relação ao mundo dos surdos, a leitura visual se faz presente no auxílio da percepção e aprendizado.

É comum os alunos surdos terem maior êxito em matemática do que em outras disciplinas, pela semelhança estrutural entre libras e matemática, pelo fato de a matemática apresentar confronto com a língua oral (ou mesmo gestual), uma maior precisão na sua ‘gramática’, permitindo que a área obtenha resultados mais satisfatórios (CUKIERKORN, 1996 *apud* MOREIRA, 2016). Contudo, para obter tais resultados, é preciso, não obstante, que os docentes de matemática tenham várias possibilidades de transmissão dos conteúdos aos seus alunos surdos e condições pedagógicas favoráveis à aprendizagem.

Segundo Moreira (2012), há diversas possibilidades de realização de trabalhos que podem ser desenvolvidos na temática da literatura visual/surda. Sugere que, em todo âmbito educacional, sejam desenvolvidos projetos que estejam relacionados a diferentes maneiras de utilizar a literatura surda não só para o ensino da Libras, mas também outros conteúdos contidos no currículo escolar.

Este trabalho teve, por objetivo, abordar a literatura visual em matemática por meio da fábula “A formiga e a pomba”, trabalhando números naturais e a adaptação do material “EJA o mundo do trabalho”.

Vivência do estágio

A escola CEEJA contempla 22 alunos surdos das 8h30 às 21h50, da segunda até a sexta-feira. Por se tratar do ensino individualizado, de acordo com a disciplina de escolha a ser cursada pelo aluno, é passado o conteúdo de aluno para professor, e este fica com um aluno por vez. A metodologia desenvolvida no CEEJA Professora Mertila Larcher de Moraes tem, por base, o ensino individualizado; o acompanhamento de um professor orientador; a adequação ao ritmo de aprendizagem do aluno surdo; a obrigatoriedade da sua presença, pelo menos, uma vez por mês; além da inexistência de prazos máximos e mínimos para o cumprimento dos cursos. Uma professora interlocutora de libras, que é surda, realiza o atendimento ao aluno.

Durante o estágio, foi observado como se dá o atendimento individualizado, onde cada professor atende. O aluno deve comparecer, obrigatoriamente, às avaliações parciais e finais. A frequência é livre, mas a presença dos alunos é registrada para fins de acompanhamento do desempenho escolar e atendimento personalizado diante das necessidades individuais.

Cada aluno, inclusive o surdo, escolhe a matéria que deseja cursar. O professor regente realiza a explicação do conteúdo e a professora interlocutora é responsável por transmitir em libras. Todos os professores estão sendo alfabetizados em libras pela professora interlocutora em momentos da mediação e, oficialmente, na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), em que foi disponibilizada uma hora toda segunda-feira, para aquisição de libras como segunda

língua (L2).

Não há material adaptado em todas as disciplinas, porém, a coordenação traçou metas para que todas estejam em desenvolvimento.

Durante a regência, foi desenvolvido um projeto de intervenção fundamentado em planos de aula com foco em números inteiros, da disciplina de matemática que dois alunos surdos estão cursando. Foi proposta adaptação ao professor regente, com o uso da literatura visual, através de uma fábula que envolve o conteúdo com explanação e inter-relação de ambos para elucidação. Durante o decorrer do estágio, a professora regente realizou a explicação do conteúdo de matemática. Antes disso, a professora interlocutora ensinou os sinais, houve treino entre elas e foi aplicado o ensino do conteúdo pela professora regente, em que a interlocutora apenas acompanhou em caso de necessidade de algum sinal. O segundo passo foi passar a fábula, além de interagir com a literatura visual.

Atuamos como interlocutoras, traduzindo as atividades dos planos de aulas aos alunos surdos nas disciplinas cursadas por eles. Ainda, atuando diretamente com o professor regente nas adaptações curriculares e aquisição de sinais específicos para o desenvolvimento da aula. Foi enriquecedora a vivência.

A interlocutora de libras, em todo o momento, envolveu os professores regentes com a tradução propriamente dita, fazendo com que eles sinalizassem as palavras rotineiras e simples durante a explicação da matéria para os alunos surdos. Esse compartilhamento de conhecimento vindo da interlocutora, para as professoras regentes, deu-se de uma forma leve e tranquila. Percebemos a dedicação dessas professoras para melhorarem a comunicação através dos sinais, concretizando, de maneira eficaz, a interlocução com os seus alunos.

Considerações finais: impressões do estágio

Embora já atuemos como interlocutoras de libras na rede estadual de ensino, colocar-se como aprendiz/estagiário para construir conhecimento, não só na tradução e mediação, mas também na regência, impulsiona para uma visão holística de todo o processo.

A proposta de utilizar o gênero literário fábula na literatura surda, para elucidar o conteúdo de matemática, foi desafiador. Houve tensão no início, mas, ao desenvolver os planos de aulas e durante a intervenção, foi gratificante perceber que o “visual”, para o aluno surdo, independentemente da matéria, torna-se um facilitador da aquisição do aprendizado.

Os objetivos foram alcançados e superados, visto que foi conseguido expandir o olhar sobre a possibilidade de inter-relação entre conteúdos, caracterização surda e sua cultura na elucidação da matéria.

Referências

BRASIL. **Resolução SE - 38, de 19 de junho de 2009.** Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais (Libras), nas escolas da rede estadual de ensino. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

MOREIRA, G. E. **O ensino de matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto.** São Paulo: PUC, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/23486>. Acesso em: 26 set. 2020.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência.** São Paulo: PUC, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10942>. Acesso em: 21 set. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. Unesco. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES E ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA PROPORCIONAR EQUIDADE AOS ESTUDANTES SURDOS

Elaboration of activities and adaptations needed to provide equity to deaf students

Miquéias Ambrósio dos Santos¹

Lisley Cristina da Luz¹

Rei Carlos Matias Rönnau¹

Denize Bochernitsan²

Resumo: O presente artigo é resultado de uma atividade acadêmica da disciplina Prática Interdisciplinar do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma instituição privada de ensino superior. Emerge de uma reflexão norteada pelo seguinte problema: de que maneira são elaboradas as atividades e as adaptações necessárias para proporcionar equidade para com os estudantes surdos no processo de ensino escolar? O texto encontra-se pautado em uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Em busca de encontrar resposta à questão levantada, usou-se a literatura disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da disciplina supramencionada. Por meio de um processo reflexivo, chegou-se às seguintes considerações finais: a ludicidade tem sido elemento integrador e socializador dos estudantes surdos no processo de ensino educacional, ao passo que reconhecemos a necessidade de sérios investimentos na formação docente, para que ocorra a instrução dos estudantes surdos por meio da Linguagem de Sinais (Libras).

Palavras-chave: Estudante Surdo. Libras. Educação de Surdos.

Abstract: This article is resulted of an academic activity of the course Interdisciplinary Practical from the graduation course in Letters Libras of a private institution of higher education. It emerges from a reflection orientated by the following problem: how are elaborated the activities and needed adaptations to provide equity with the deaf students in the school education's process? The text is guided in a qualitative approach and with a bibliographic stamp. In search of finding an answer to the question under discussion, it was used the available literature in the Virtual Learning Environment (VLE), from the aforementioned course. By means of a reflective process, the following final conclusions were reached: the playfulness has been an integrator and socialising element of the deaf students in the educational schooling's process, whereas we acknowledge that still is needed earnest investments in the teaching formation, so that occur the education of the deaf students through Brazilian Sign Language (Libras).

Keywords: Deaf Student. Libras. Deaf Education.

Introdução

O presente artigo emerge de uma reflexão norteada pelo seguinte problema: de que maneira são elaboradas as atividades e as adaptações necessárias para proporcionar equidade para com os estudantes surdos no processo de ensino escolar? Tal questão fez parte de um contexto acadêmico referente à disciplina de Prática Interdisciplinar do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma instituição privada de ensino superior.

O texto encontra-se pautado em uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. Em busca de encontrar resposta à questão levantada, usou-se a literatura disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da disciplina supramencionada.

¹ Acadêmicos do Curso de Letras Libras do 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

² Tutora Externa do Curso de Letras Libras da UNIASSSELVI – Site: www.uniasselvi.com.br

Assim, após esta breve introdução, serão apresentadas ideias sobre atividades e adaptações necessárias para proporcionar equidade aos estudantes surdos, quem é o estudante surdo e qual a formação acadêmica para se tornar professor de libras na educação básica, além da discussão sobre esses temas nas considerações finais.

Ideias sobre atividades e adaptações necessárias para proporcionar equidade aos estudantes surdos

Marchesin e Tozzo (2015) refletem sobre o objetivo de se compreender o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva e surdez, relacionando com o da criança ouvinte, a fim de observar as principais dificuldades e poder elaborar e propor atividades que contribuam com a aprendizagem no processo de ensino escolar.

Na busca por alcançar seus objetivos, as autoras recorrem à ludicidade. Nesse sentido, vale ressaltar que a “brincadeira é uma das atividades mais recorrentes da experiência infantil [...]. Cada brincadeira é vivida como um momento em si, rico pela sua multiplicidade e diversidade conceitual” (SILVA, 2006, p. 135). Podendo oferecer ao professor de surdos múltiplas leituras, interpretações e compreensões, por meio do brincar, sobre o mundo do estudante surdo. Esse recurso ainda é rico de oportunidades para a interação e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre os estudantes e professores no âmbito educacional, trazendo contribuições para a igualdade de condições no processo de ensino.

As práticas educativas pautadas na ludicidade precisam estar inscritas em base teórica, com estratégias de ensino fundamentadas em sólida corrente de pensamento, para que, quando utilizadas, sejam conscientes e contribuam com a reflexão e a construção de ideias, com o intuito de alicerçar a criação das estratégias de ensino. A ludicidade, nesses moldes, torna-se elemento que subsidiará o trabalho docente em uma perspectiva crítica e reflexiva, na qual o professor pode intervir no processo de ensino do surdo, utilizando a ótica do conhecimento científico.

Com isso, deseja-se sugerir que a ludicidade não tem um fim em si mesma, mas pode ser compreendida e implementada na escola com pessoas surdas, como elemento científico para as possibilidades de produção do conhecimento, visando a nortear a elaboração de propostas educativas com maior conhecimento do mundo percebido, interpretado e representado no brincar do estudante surdo.

Isso porque são em momentos lúdicos que a criança surda assume papéis sociais específicos, aprende regras de comportamento, ao resgatar e contextualizar o que ela vivencia no mundo adulto, manifestando seu desejo e necessidade de compreender e inserir-se na sociedade adulta em que interage. O estudante surdo permite aos professores a leitura e a interpretação de suas necessidades e desejos por meio das brincadeiras de faz-de-conta, manifestando o que pensam, sentem e produzem sobre o mundo que o cerca (VIGOTSKI, 1988; 2000). Assim, é imprescindível que o professor tenha olhar atento e instrumentalizado teoricamente ao recorrer à ludicidade

Nesse sentido, Silva (2006, p. 134) considera que “[...] as brincadeiras, entre outras atividades, deflagram que a surdez, a língua de sinais e a identidade do surdo se constituem em meio a um permanente diálogo com a sociedade ouvinte, numa dinâmica rica entre diversidades culturais e linguísticas”.

Pode-se considerar a ludicidade como uma prática mais recorrente da infância e que proporciona interfaces dinâmicas nas diversidades culturais e linguísticas das interações sociais, com predominância de uma sociedade ouvinte. No entanto, a ludicidade pode ser compreendida e inscrita como um elemento que proporciona a integração, a socialização, o uso e a difusão de Libras e a equidade na escola entre os estudantes ouvintes e, conseqüentemente, os surdos.

Nessa perspectiva, Marchesin e Tozzo (2015) propõem atividades no formato de jogos para o professor, como mediador do conhecimento em sala de aula, envolva todas as crianças, possibilitando a integração, a socialização e a aprendizagem prazerosa. Para tal envolvimento, vislumbra-se que seria mais interessante se houvesse proposta de ensino de Libras para todos os estudantes da sala, para alcançar, de modo progressivo, todas as crianças da escola e seus funcionários.

Nesse sentido, deve-se reconhecer que ainda temos muitos desafios a transpor na educação de estudantes surdos. Hoje, é de suma importância motivar os professores a se interessarem pela qualificação docente, voltada para a atuação com estudantes surdos, a fim de que eles possam contribuir com a mediação do conhecimento por meio de Libras e com propriedade sobre as peculiaridades linguísticas e identitárias dos estudantes em questão.

Pensa-se que o processo de ensino dos estudantes surdos não é responsabilidade exclusiva do professor da sala de aula. Para que esse professor atue com estratégias de ensino que atendam a singularidade do estudante surdo, seria necessário contar com o apoio da coordenação pedagógica e da gestão da escola, as quais devem receber suporte de equipe especializada da Secretaria de Educação, que, para atender às demandas que emergem da educação de cidadãos surdos, terá que estar sensibilizada com as discussões e as políticas educacionais vigentes no tocante à educação advogada pelo povo surdo brasileiro.

Nessa perspectiva, vislumbra-se que será possível um esforço coletivo para atender as conquistas que estão garantidas na legislação educacional da pessoa surda, sendo possível, ao professor, gerir o processo de ensino de modo que garanta resultados de aprendizagem satisfatórios e contribua com a formação cultural, política, social e profissional de cidadãos e cidadãs surdos.

Para Marchesin e Tozzo (2015), as atividades lúdicas são concebidas como elemento aliado e indispensável para um ensino prazeroso, com potencial de contribuir com as crianças deficientes auditivas e surdas na aquisição da linguagem – fator essencial para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas para o êxito na vida escolar e para o exercício da sua cidadania.

Vale ressaltar que algumas crianças surdas têm pais ouvintes e, por isso, elas não têm contato com Libras no círculo familiar, sendo tardio e, em muitos casos, somente na escola, a possibilidade de acesso à Libras.

Desse modo, a escola pode contribuir para que o estudante surdo tenha contato com sua língua natural (Libras) e condições de se desenvolver cognitivamente. Por isso, é fundamental que a escola conte com professor surdo em seu quadro de funcionários ou tenha professores ouvintes que sejam fluentes em Libras, para que o estudante surdo tenha referência linguística para a construção de sua identidade

Nesse sentido, quando a criança surda chega ao período escolar, é fundamental que o professor busque estabelecer comunicação com o estudante surdo, sendo imprescindível o uso de Libras para que o processo de ensino respeite a condição linguística diferenciada do estudante. Deve-se ter como princípio balizador básico a comunicação do estudante surdo com o professor, compreendendo-se que a comunicação é fundamental para o desenvolvimento satisfatório do estudante.

Em muitos contextos educacionais, o professor, que é usuário da Libras, é o único com a possibilidade linguística que poderá mediar, de modo formal e informal, a integração e a socialização da criança surda na escola, apresentando todos os espaços, os servidores e suas funções, a fim de que o estudante desenvolva o sentimento de pertencimento e acolhimento do espaço escolar.

Dessa forma, é consenso que é atribuição do professor conduzir e zelar pelo processo de ensino, proporcionando atividades adaptadas que atendam às peculiaridades linguísticas dos estudantes surdos. Assim, é necessário que o professor faça uso de Libras no processo de ensino, promovendo oportunidades de aprendizagem que despertem a curiosidade e o interesse do estudante surdo pelo conhecimento. É fulcral que o professor busque se qualificar visando à formação acadêmica e à fluência em Libras para atuar com o estudante surdo. Portanto, as secretarias e o Ministério da Educação (MEC) devem ter ciência da necessidade de formação e fluência em Libras, criando estratégias para contribuir com a formação do docente.

Nesse contexto, espera-se que o professor que atua com o estudante surdo adquira o conhecimento pela formação acadêmica e o contato com as comunidades surdas, acerca da singularidade linguística, explicitada pelos cidadãos surdos na compreensão e na interação com o mundo. Das instituições e dos sistemas de ensino público e privado (da união, dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal), espera-se que busquem implementar medidas como meio de assegurar aos estudantes surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Para atender tal expectativa, ressalta-se a relevância do atendimento e do cumprimento ao disposto no Decreto nº 5.626/2005, pelo poder público, por meio dos órgãos da administração pública estadual, municipal, federal e do distrito federal, que devem viabilizar meios e ações garantidos em seus orçamentos anuais e plurianuais, priorizando a formação, a capacitação e a qualificação dos professores e demais servidores públicos para o uso e a difusão de Libras, e consequentemente contribuindo com a garantia do acesso de direito das pessoas surdas à educação.

Nessa perspectiva, Marchesin e Tozzo (2015) defendem a ideia de que as atividades com viés lúdico são elementos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, por proporcionarem o desenvolvimento da cognição, a socialização e a interação entre as crianças surdas e as ouvintes, auxiliando a efetiva aprendizagem escolar.

É importante ressaltar a contribuição de pesquisas na área da educação de cidadãos surdos, mais precisamente no campo de práticas educativas que caminham pelo viés da ludicidade e a veiculação de seus resultados para a partilha entre docentes, para que cada vez mais se possa discutir, refletir e criar novas estratégias de ensino que surtam efeitos satisfatórios.

Em encontros de professores que atuavam com estudantes surdos, notou-se que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, muitos recorrem à criatividade e à imaginação para a criação de estratégias de ensino de Libras como língua materna. Os encontros permitem trocas de vivências docentes, visando à elaboração de melhores estratégias ou formas de aprendizado dos estudantes surdos. Contudo, é possível evidenciar, nos encontros, que faltam subsídios para instrumentalizar os professores para operacionalização de práticas educativas, que se revelam repletas de desafios no que tange à educação de surdos.

Em se tratando do ensino de Libras como aquisição da língua materna por estudantes surdos, são necessárias estratégias que priorizem e estimulem a percepção visual; quando forem pautadas na ludicidade, devem estar atreladas à fundamentação teórica que compreende o cidadão surdo como sujeito cognoscitivo, com singularidade linguística e cultural diferente, buscando implementar o processo de ensino em Libras, se possível, com professor surdo ou ouvinte fluente da língua.

Dito isso, a seguir, apresentamos, de modo preliminar, uma reflexão sobre quem é o estudante surdo e a formação acadêmica para um professor de Libras.

Quem é o estudante surdo e qual a formação acadêmica para o professor de Libras na educação básica?

Quem é o surdo e a partir de que parâmetro busca-se refletir sobre o surdo neste texto são questões essenciais norteadas pelo Decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 1º: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Esse decreto passa a ser um marco na conquista da população surda no Brasil, fruto dos movimentos e reivindicações, inclusive educacionais, possibilitando novos rumos na educação dos cidadãos e cidadãs surdos. A princípio, Libras é reconhecida como característica linguística singular e identitária de um grupo social minoritário, em uma sociedade majoritariamente composta por ouvintes, com dimensões de ideologias políticas, culturais e sociais que subordinam aos seus ideais as estruturas de ensino formal e informal, tanto nos municípios como nos Estados e na própria esfera da União.

As instituições dos sistemas educacionais brasileiros passaram a ter um direcionamento estabelecido por essa normativa jurídica, para se organizarem e proporcionarem aos estudantes surdos o direito à educação bilíngue, reconhecendo, valorizando e utilizando Libras como primeira língua em todo processo de instrução desse grupo linguístico e cultural diferente.

Ainda com foco na educação bilíngue dos estudantes surdos, o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular em todos os cursos de formação de professores, tanto em nível de ensino médio como superior, e nos de fonoaudiologia. Também passou a ser disciplina optativa em outras áreas da formação superior e profissional.

No sentido de garantir o direito dos estudantes surdos à educação bilíngue ministrada por professor com a formação legalmente referendada, o Art. 11 do Decreto nº 5.626/2005 prescreve que é função do MEC promover programas específicos que ofereçam cursos de graduação para formar professores surdos e ouvintes, habilitando-os para o ensino de Libras (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, nota-se que, para atuar na educação infantil, que compreende a creche (crianças de 0 a 3 anos de idade), a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos; BRASIL, 1996) e os anos iniciais do ensino fundamental (crianças de 6 a 11 anos), admite-se, como formação mínima de docentes para o ensino de Libras, aquela ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabiliza a formação bilíngue, e de docentes realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído as línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Para os anos finais do ensino fundamental e médio, a formação 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, com prioridade na oferta dos cursos de formação para as pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Para Kumada e Pietro (2019), o ensino da disciplina curricular Libras, na educação básica, cabe ao profissional cujo perfil de formação atenda ao estabelecido no Decreto nº 5.626/2005, que consta subdividido em dois segmentos: formação do professor que atuará na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e outro segmento para profissionais que exercerão função docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Considerações finais

A partir do problemática levantada sobre como são elaboradas as atividades e adaptações necessárias para proporcionar equidade para com os estudantes surdos no processo de ensino escolar, foi possível realizar uma reflexão norteada pela literatura disponível.

Conclui-se que a ludicidade tem sido elemento integrador e socializador dos estudantes surdos no processo de ensino educacional, motivando esses estudantes a se envolverem no ambiente escolar em que predomina a Língua Portuguesa em todas as formas de comunicação. Tal prática instiga os professores a observarem e considerarem o papel integrador e socializador relevante dos jogos.

Ainda faltam sérios investimentos na formação docente para que ocorra a instrução dos estudantes surdos por meio de Libras. Notamos que, para o professor se qualificar, há necessidade de ações do poder público para criar estratégias formativas que garantam a formação docente para o pleno exercício do ensino de Libras, conforme prescreve o Decreto nº 5.626/2005.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Edições, 1996.

KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de libras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/pt_1980-5314-cp-49-173-64.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

MARCHESIN, G. E. P.; TOZZO, C. R. Jogos com crianças com deficiência auditiva e surdez na educação infantil. **Revista Ensaios & Diálogos**, n. 8, 2015. Disponível em: <http://claretianobt.com.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/443.pdf&arquivo=sumario5.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: aspectos social e político

Deaf education: social and political aspects

Amanda Luciano da Silva¹

Denize Cohen Bochernitsan¹

Resumo: Na presente pesquisa serão abordados os aspectos políticos, sociais e educacionais do ensino de surdos, principalmente em nosso país. Tecido em tom de uma eclosão de todos estes aspectos e todas estas diferentes áreas, que, mesmo parecendo tão distantes, atuam tão próximas umas das outras, afetando não apenas o que ocorre dentro de um ou de outro espaço, mas também quem está inserido nesse contexto, vivendo subjetivamente dentro do nicho em que todas essas áreas atuam. A Educação, não apenas dos surdos, como também de modo geral, soa como um produto de toda esta relação, principalmente por estar fortemente ligada ao pensamento social que norteia as tomadas de decisões humanas, bem como a política como medida administrativa e também norteadora e como a educação reage em resposta a essas demandas. Dentro desta eclosão, são consideradas as visões de docentes, governadores e da família e escola como comunidades, representando a esfera social, e cada perspectiva possui características que precisam ser minuciosamente consideradas e discutidas. Algumas dessas perspectivas vêm sendo constatadas ao longo dos anos de novo e de novo, mas há, entretanto, aquelas que são trocadas de docente para docente em tom de experiência pessoal e ambas são extremamente importantes.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Políticas Públicas. Sociedade.

Abstract: In the present research will be approached the political, social and educational aspects in the deaf teaching, mainly in our country. Weaved in note of a outbreak of all those aspects and all those different fields, that even looking so faraway, act so close of each other, affecting not only what occur within one and other space, but more, who is inserted in this context, living subjectively, within the niche where all this fields act. The Education, not only for the deaf, but also in a general way, sound as a result of all this correlation, mainly for being strongly linked with the societal thought that orientate the human decision-making, as well as the policy like administrative measure and also guiding and how the education reacts in response to those demands. Within this outbreak, are considered the insights of lecturers, governors, and of the family and school as communities, representing the social arena, and each perspective has characteristics that need being thoroughly considered and argued. Some of these perspectives have being determined over the years again and again, but there is, nonetheless, those that are shared from lecturer to lecturer in note of personal experience, and both are extremely important.

Keywords: Education. Deafness. State policies. Society.

Introdução

O presente trabalho é uma análise de artigos coligidos de profissionais experientes na educação de surdos, bem como doutores da linguística e psicólogos da educação, com um olhar principalmente sobre como sociedade e políticas públicas podem influenciar um indivíduo na educação de surdos, com o foco central da pesquisa na problematização de dois pontos críticos no que concerne à educação, provocados a partir de uma experiência na vivência de estágio. Um dos enfoques dessa pesquisa é o aluno, principalmente o aluno surdo. Como ele se comporta e como é influenciado mediante a sociedade, a política, e a própria educação, ambiente escolar.

O outro enfoque dessa pesquisa é para o professor. Qual característica deve assumir um profissional da área da educação, de que maneira é proposto e quais as ferramentas oferecidas para que ele tenha sucesso na sua missão de educando? Como ele também é influenciado sob a perspectiva social, política e escolar.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Ao longo da pesquisa também serão ressaltadas algumas constatações feitas por docentes e pesquisadores da área específica de trabalho pedagógico com surdos e com docentes de modo geral, considerando aspectos psicológicos que têm grande influência do desenvolvimento e, conseqüentemente, no retardo cognitivo.

Algumas impressões que se tiveram da trajetória educativa que percorremos enquanto país e enquanto sociedade até aqui, também serão fatores discutidos. Todos estes assuntos serão abordados em uma proposta discursiva como se fossem três pontas que direcionam, ajudam e até atrapalham a formação de um cidadão nos anos iniciais, tanto quanto finais, da vida escolar. Assim, seguem as **três esferas**.

Conceituação de políticas públicas

Na tríade Escola – Sociedade – Políticas Públicas, têm-se uma relação de codependência, em que o resultado de uma área afeta diretamente o funcionamento da outra, como uma engrenagem. Dentro dessa tríade, faz-se importante destacar que é no Estado que se têm o poder e as diretrizes, porém, é na escola e na sociedade em que se tem o recurso e a execução. Sendo assim, no Estado está compreendido a arte de governar, como destacado por Foucault (2008, p. 6), “a arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever ser do Estado tornar-se ser”. Dessa maneira, entende-se que o governar é mais uma medida do que a própria ação, para solidificar, alcançar o objetivo traçado, a ação, portanto, vem das outras instituições que compõe a tríade aqui destacada. Nesse contexto, entende-se as políticas públicas como medidas norteadoras dos processos administrativos pensados pelo Estado em que o cumprimento está na Escola/Sociedade.

Da mesma forma, o caminho contrário é verdadeiro, pois se do Estado nasce o planejamento das medidas que necessitam ser tomadas em favor do benefício do coletivo, estarem inseridos no sistema político administrativo como cidadãos, dá, automaticamente, àqueles que compõe a escola e posteriormente a sociedade o direito de reclamar por medidas administrativas que venham a favorecê-los, garantindo uma diretriz em favor da melhor qualidade de vida ou qualquer que seja outro objetivo. Claro, fica evidente o distanciamento dessas três entidades, na hierarquia de poder que a cada uma convém, ocupando o Estado o lugar mais elevado da tríade, por ser ele o órgão responsável por manter a ordem social nesse sistema.

Conceituando ainda o significado dessas políticas, ressalta-se que ela está ligada ao exercício do poder em sociedade, seja em nível individual, quando se trata das ações do comando, seja em nível coletivo, quando um grupo (ou toda a sociedade) exerce o controle das relações de poder em uma sociedade. Em outras palavras, a responsabilidade individual de cada cidadão dentro da sociedade está inserida dentro do conceito de políticas públicas que compreende diversos segmentos do nosso cotidiano, como: saúde, segurança pública, educação, entre outras áreas (BARUFFI, 2017). Esta pesquisa, no entanto, será voltada para a área educacional, com um olhar especial sobre a Educação de Surdos no país e em outros países que possuem diferentes diretrizes organizacionais políticas que direcionam o modelo de educação de surdos com a filosofia bilíngue.

Tecendo a relação sociedade – educação

Sobre o outro lado da tríade, vale ressaltar que a educação também tem uma relação de dependência com a comunidade em que está inserida. Como se dá essa relação? Expandindo essa entidade, percebe-se que a família, o meio em que os alunos estão inseridos e, evidentemente, o

corpo docente, compõe o que aqui entenderemos por sociedade. Todas essas diferentes esferas que influenciam diretamente a educação, precisam estar devidamente alinhadas e preparadas, para que se garanta uma educação e, por fim, um cidadão apto para atuar dentro da sociedade de forma organizada e rentável, exercendo seu papel individual mediante ao todo.

Sobre essa relação que está intimamente entrelaçada, ressaltamos o resultado da pesquisa da professora Maria do Céu, que disserta a evolução da educação de surdos na Europa, especificamente em Portugal. No caminho da educação que se tem hoje, um dos marcos importantes foi a relação da comunidade surda com a escola, como destacado no trecho a seguir:

As comunidades surdas sempre defenderam o papel desempenhado pelas escolas especiais, na promoção de uma identidade grupal e cultural dos alunos surdos. Era no seio destas escolas, que os alunos desenvolviam a sua língua e o seu sentimento de pertença a estas comunidades. Nesse sentido, os seus representantes consideravam que, ao se propor a integração dos alunos surdos no ensino regular, deveria pelo menos ser assegurada a concentração dos alunos num determinado número de escolas e, dentro destas, em grupos ou turmas de alunos surdos, pois só assim se garantiria o meio menos restritivo possível (GOMES, 2014, p. 166).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que quando urge a necessidade da resignificação da educação de crianças com necessidades especiais, houve uma aglutinação de todas as necessidades especiais, encarcerando os alunos de acordo com a sua avaliação psicológica e motora a uma ficha de um questionário que seria arquivados por profissionais especialistas da psicologia e pedagogia, para mais tarde serem encaminhados a uma sala incrivelmente diversificada e desafiadora para o professor ou professora designado àquela turma. Esse foi o primeiro momento pelo qual a educação especial passou. O próximo estágio foi a análise do termo especial e a segregação do surdo desse grupo que era composto, em sua maioria, por alunos com dificuldades motoras ou cognitivas. Socialmente falando, esse é um estágio importante para a compreensão de quem é o aluno surdo no contexto educacional. Essa situação exige uma medida administrativa permanente. Uma política concentrada não na deficiência, mas na garantia de como garantir uma educação de qualidade, sendo assim, o próximo passo lógico é inegável: a necessidade de criar um novo currículo adaptado. Na história da educação de surdos em Portugal, esse cenário foi vivenciado, como registrado

Uma comunidade surda é composta por todos os participantes da vida de um sujeito surdo, ou seja, intérpretes, professores, alunos surdos, familiares de surdos etc. Muitas crianças surdas originadas em famílias de ouvintes têm o seu primeiro contato com seus pares e com a sua língua através do interesse e da aproximação realizada por seus pais. Da mesma forma que muitos familiares de surdos, ao se aproximarem da realidade e das dificuldades enfrentadas pelo surdo e fazerem parte das duas culturas como um sujeito ouvinte, direcionam toda sua vida – pessoal e profissional – para a intermediação entre esses dois universos, ouvinte e surdo, como é o caso dos TILS.

A comunidade surda ocupa cada vez mais novos espaços. Socialmente falando, o sujeito surdo se encontra em um momento de ascensão, os surdos estão explorando e desejando participar das mais variadas camadas sociais, transcendendo todos os limites anteriormente estipulados. Olhando atrás na história desse povo, o surdo já ocupou muitos lugares, desde o prestígio e a relação de aproximação com os deuses – como é o caso do Antigo Egito –, até o desprestígio das camadas mais desprezíveis socialmente – como é o caso da Roma. Como registrado por Strobel (2008, p. 23), quando, em Roma, ascendiam ideias iluministas sobre o estado físico do corpo humano, enaltecendo a perfeição e estabelecendo essa premissa como padrão para toda a sociedade, e os que não correspondiam a isso, ou seja, os imperfeitos eram

sacrificados. Este bárbaro relato é parte da cultura tecido na história do povo surdo.

No Brasil, a Lei de nº 10.098, conhecida como a Lei da Acessibilidade, medida política adotada em dezembro de 2000, determina que todas as pessoas portadoras de deficiência obtenham a eliminação de barreiras em vias públicas, reforma e construção de edificações, no mobiliário urbano, além dos meios de comunicação e transporte, faz-se pertinente a consciência social que cada cidadão exerce individualmente e reflete no todo, garantindo a justiça social equitativa para todos os que constituem a sociedade. Essa medida fez com que surgisse a necessidade de profissionais que compunham todo o cenário urbanístico repensassem seus projetos, empresários reajustassem seu quadro de funcionários, adaptando tudo que fosse possível com o objetivo de facilitar o acesso desses sujeitos que antes eram como invisíveis para a maior parte da sociedade.

Essa situação abriu uma nova vertente na Educação, novos discursos começaram a surgir, entre eles a Educação Inclusiva.

Desde a Lei nº 10.436, regulamentada em 24 de abril de 2002, em que estabelece o reconhecimento linguístico da LIBRAS como complexa e legítima língua oficial do país depois do português, essa política pública contribuiu para que se repensasse o surdo na sociedade, conferindo uma visibilidade ao usuário dessa língua na camada social. Não é mais necessário se esconder, e muito menos motivo de vergonha, pelo contrário, causa até admiração aos olhos dos ouvintes hoje. No entanto, educacionalmente falando, essa medida trouxe ao nosso país uma urgência de fornecer profissionais mediadores desses dois mundos, como é o caso dos intérpretes, e no corpo docente, a necessidade de se adequar e se enquadrar às adaptações linguísticas requeridas para atender, de forma igualitária, surdos e ouvintes, nos mais diferentes contextos sociais, principalmente no direito à educação.

Na área educacional, exclusivamente, destaca-se também o preparo do profissional da educação em níveis de rendimento e qualidade de serviço fornecida para o aluno, para uma melhor experiência de ensino-aprendizagem e, futuramente, um cidadão melhor preparado para exercer e desfrutar dos seus direitos e deveres. Os serviços prestados voltados para a área da surdez precisam ter a compreensão de que o profissional que se dedica a trabalhar na e para a comunidade surda está no papel de prestação de serviço, ou seja, é dele exigido um padrão de qualidade como em qualquer outro trabalho. A responsabilidade com que se deve ser exercido esse papel, de todos os ajudadores, simpatizantes e apoiadores da comunidade surda precisa romper o paradigma social clínico e piedoso criado anteriormente.

As infundáveis discussões que abrangem diversas pedagogias visuais baseadas nas vivências dos profissionais no âmbito educacional; no âmbito legislativo há um apoio monetário, diante de pessoas surdas que tem uma condição carente (no sentido de instabilidade financeira); no âmbito social de prestação de serviço, muitos intérpretes estabelecem inconscientemente uma relação de dependência entre eles o sujeito surdo. Todos esses aspectos levaram à problematização de um dos pontos-chaves dessa pesquisa: a construção do sujeito surdo diante dessa nova compreensão, qual é o melhor caminho para a formação do surdo como cidadão? Essa pergunta foi respondida por acadêmicos do mundo inteiro e a grande maioria aponta para o mesmo caminho o Bilinguismo, no entanto, apenas essa descoberta não alterou o rumo da educação dos surdos, a pergunta que norteia o decorrer da pesquisa: **como** é o melhor caminho para a formação do surdo como cidadão?

Cenário brasileiro: realidade social na era tecnológica

Atualmente, tem-se notavelmente uma visibilidade maior, ou seja, os surdos não precisam mais se esconder, sua língua é motivo de orgulho e não mais de punição, a qual é livremente

utilizada e até admirada nos espaços públicos, mas ainda assim a maioria desconhece sua realidade e suas dificuldades enfrentadas no convívio social. O maior nicho que tem acolhido não só os surdos, mas outras comunidades que compõe ainda minorias sociais é a esfera comunicativa. Essa tem desempenhado um papel importante. Desde o desenvolvimento da era tecnológica, mudanças significativas têm sido percebidas na sociedade que compõe o cenário atual. A internet entrou no nosso cotidiano de forma revolucionária, a caráter social, as redes sociais elevaram a nossa sociedade a ocupar um patamar nunca antes experimentado, completamente livre, de fácil acesso a quem tivesse o recurso, ofertando uma mistura de liberdade e visibilidade novas. Quantos canais no YouTube agregam os mais variados assuntos. A comunidade surda achou seu nicho nesse espaço e se expandiu, desde curiosidades até mentoria em algumas habilidades, o próprio ensino da língua de sinais, adaptou-se muito bem nesse novo espaço rico em recursos principalmente visuais.

Os surdos passaram por momentos drásticos, entrando, em um retrocesso centenário, após todos os seus avanços a nível mundial, com o Congresso de Milão de 1880, em que foi proibido o uso da língua de sinais. “Durante este tempo, a comunidade surda buscou seu reconhecimento dentro da identidade cultural” (LUCHESE, 2017, p. 118), pois, apesar da repressão linguística dentro do espaço escolar, a língua de sinais nunca foi literalmente extinta, vivendo através dos seus usuários. Durante esse período de proibição, as comunidades surdas encontraram amparo no valor cultural que a língua gestual carrega no meio do seu povo, esse detalhe ganha peso no retrato final educacional.

Uma característica cultural muito forte dos surdos é o prazer de estarem juntos e compartilharem momentos, suas vidas, construir relações, tudo isso sem se preocupar com o relógio, portanto, em todo o mundo existem comunidades, sociedades e associações de surdos, que são justamente o porto seguro de todas essas pessoas. É o berço cultural em que carregam histórias, lutas e conquistas e recebem, como uma família, qualquer um que contempla parte dessa comunidade, independentemente de onde seja. Essas associações também são norteadoras na construção de professores, instrutores, tradutores e intérpretes, direitos e deveres tanto dessa comunidade quanto para essa comunidade.

A era da tecnologia trouxe voz a todos utilizadores de canais, principalmente visuais. Uma falta muito grave que é um fantasma na história do povo surdo é justamente a falta de informação, esse limbo que se teve por causa da supressão imposta pelos ouvintes, principalmente nas três esferas que mais influenciam nossas vidas. Estabelecendo as ligações desses nichos e entendendo a delicadeza aos quais estão entrelaçados, analisar-se-á o caminho que a educação de surdos tem tomado no nosso país.

Trajetória educação

A partir da proposta “Educação para todos”, trazida pela ONU, a qual o Brasil adotou, começaram muitas discussões acerca da educação, porque todos engloba um grupo que contempla a menos importante e mais larga parte da pirâmide social, que são os grupos sociais menores, pessoas com deficiências, pessoas com baixo capital de giro, pessoas sem nenhum poder aquisitivo. Dentro dessa proposta, o Brasil precisou reorganizar muitas medidas administrativas para que de fato a educação fosse um direito desde a criança carente até a criança com alguma deficiência, estabelecendo o compromisso com a educação, independentemente do cenário em que está inserida, como descrito nas Diretrizes e Bases de educação nacional, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996: “[...] primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s.p.).

Então, a primeira medida tomada foi segregar essa base em dois grupos: os que necessitavam de recurso financeiro, e os que precisavam de assistência pedagógica diferenciada. Sabido que a melhor filosofia que contempla o desenvolvimento do sujeito surdo é a bilateral, a Lei nº 10.436, porém, não foi suficiente para o cumprimento de uma reformulação completa de pensamento. A primeira medida tomada foi o discurso da Educação Especial dentro da perspectiva Inclusiva. Mais tarde, foi necessária uma análise mais minuciosa desse grupo social, visando a variedade multicultural que se encontrou nesse grupo. Em mais um plebiscito realizado a favor da Política Nacional de Educação Especial, contando com a contribuição de quem viva diariamente os desafios da educação, seja no lado docente, quanto discente e comunitário, chegou-se a uma definição sobre os alunos que contemplavam a necessidade dessa Educação Especial, dentre eles, alunos com deficiência *auditiva*: relativa à significativa perda auditiva ou surdez, demandando recursos específicos para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares, com adoção da Libras para os estudantes sinalizantes e educação oral-auditiva para surdos oralizados (BRASIL, 2018).

Ou seja, houve o reconhecimento, porém não foi tomada nenhuma medida para que se garantisse o ensino de Língua de Sinais, a não ser nos cursos de magistério, pedagogia e fonoaudiologia. O reconhecimento legalmente linguístico, portanto, foi necessário para que houvesse a consciência social dele e também para que se pudesse repensar o modelo da educação, por esse motivo, o valor cultural é tão forte na língua de sinais.

Como destacado no PNEE (BRASIL, 2018), os professores estão amparados legalmente para a adaptação em prol da acessibilidade do currículo, visto que o objetivo é fornecer ao aluno pensamento crítico e equidade perante os seus diferentes em chances e oportunidades. A grande descoberta desse método foi que a simples aceitação social e a adição de um tradutor-intérprete como direito do surdo, não apenas no espaço escolar como em qualquer espaço social, não era o suficiente para integrar e preparar o sujeito surdo e a sociedade para sua integração.

Outro ponto a ser destacado são os processos da formação desse docente. Sobre esses processos, parecem seguir uma tônica atual, sendo muito úteis às finalidades do estado neoliberal, pois sujeitos inacabados, flexíveis, são produtores e consumidores dos saberes sobre alunos da diversidade. A medida normativa não garante professores preparados para o cargo, muito menos auxilia o corpo docente nessa jornada de remodelação, pelo contrário, submete o professor à renovação e sujeita-o à própria gerência de conhecimento como preparo para o trabalho.

As Secretarias e Ministério da Educação, portanto, com todos os documentos e discussões, funcionam como um órgão que gerencia todas essas experiências e práticas docentes, a partir da visão de quem tem contato face a face com a realidade da escola, tentando organizar uma medida norteadora para a prática da educação em prol de uma educação de qualidade. Apesar de parecer vago e subjetivo, esse é o papel governamental que o Estado desempenha no âmbito das políticas públicas.

Um olhar pedagógico sobre a inclusão

Sobre o pensamento de que a educação é um direito de todos, há alguns apontamentos que podem ser feitos de pedagogos e pesquisadores da área, fazendo a relação daquilo que é proposto e daquilo que é de fato executado, ou seja, do planejamento para a ação. Sobre o exposto, é importante ressaltar o que Ana, Joelma e Filipe destacam poucos pontos discutidos acerca da inclusão, que é a problematização da rígida cultura escolar. “Sem abalar, de fato, as bases dessas práticas pedagógicas e incentivar processos educacionais que compartilhem experiências [...] estaremos contribuindo para cristalizar novos modelos de exclusão que se dão

por dentro do sistema” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 21).

Essa constatação não traz nenhum assunto que nunca fora discutido, entretanto, acerca do assunto, ilustrando com perfeição a responsabilidade conferida ao docente de gerenciar o próprio preparo e tomar as medidas necessárias a fim de cumprir com o que está sendo legalmente solicitado deste, a partir da sua função social.

O conhecimento está disponível para a mente humana, assim como os sentidos estão acolhendo todas as informações para fazer pontes mentais de inteligência, percepção e a aprendizagem. A relação cérebro-mente garante a reestruturação comunicacional e educacional pela plasticidade cerebral e pela integridade dos sistemas cognitivos visuais nas pessoas surdas. Na surdez a estruturação do “eu” fica comprometida quando não são estabelecidos diálogos com o outro, quando a interação familiar e escolar não extrapola a esfera de poder e dos comandos (FALCÃO, 2010, p. 347).

Principalmente, na perspectiva inclusiva, a LBS assume um papel mais importante do que somente a Língua materna ou de direito do surdo, é ela que faz essa interação possível. Dentro de sala de aula, “a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a portuguesa, serve de mediador entre o professor e os surdos” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 22). É o canal comunicativo e o acesso do professor ao conhecimento do aluno. Importante ressaltar que o canal visual é o mediador entre o aluno e o professor, não o intérprete, não o professor fluente em LBS, e sim a própria língua. Essa afirmação estabelece a relação de responsabilidade que tanto um professor quanto um intérprete deve ter com um aluno surdo em sala de aula, na perspectiva de uma prestação de serviço e, ao mesmo tempo, o cumprimento legal de um direito do cidadão que já está ocupando um lugar social, que é o estudante surdo.

Por essa razão, é de suma importância que o contexto social e a pluralidade cultural dentro de sala de aula sejam consideradas pelo professor. Essa configuração, no entanto, não segue um padrão de alteridade, portanto, é impossível se ter uma visão engessada e metódica como se o ensino-aprendizado fosse um simples passo a passo. Existem estratégias que podem sim ser reproduzidas e compartilhadas, mas a promoção do estímulo e da capacidade criativa do docente precisa ser melhor estimulada e embasada durante os anos de preparação para execução do profissional.

Metodologia

Essa pesquisa foi desenvolvida em cima de recortes de documentos norteadores e direcionais do gerenciamento da educação na república brasileira, extraídos principalmente dos canais digitais do planalto e do Ministério da Educação, além de outros pesquisadores sobre o assunto e fundamentos do neoliberalismo político, através dos estudos de Foucault (2008) e até experiências próprias, além da análise atual da educação de surdos no Brasil, a partir do trabalho desenvolvido até o presente momento dentro dos círculos acadêmicos espalhados pelo país, contando com vivências e experiências dos professores (ouvintes/surdos) dentro de sala de aula com alunos surdos.

Coligindo dentro de alguns que são nomes em destaque no meio acadêmico de doutores da linguística como Quadros (1997), profissionais da educação com especialização em língua de sinais como Karnopp e Hessel, e de ideais da educação extraídos de pensadores tais como Vygotsky, que consideram como importantes as experiências que os alunos carregam consigo, além das que serão adquiridas no processo educativo.

Resultados e discussão

Como o surdo fica sob a perspectiva das três esferas, pedagogia visual e o papel do professor bilíngue

Apesar de todo o reconhecimento linguístico e o valor mais que comprovado da língua de sinais, essa ainda não faz parte do currículo escolar, diferente de outras línguas estrangeiras. Sendo a segunda língua oficial do nosso país, a Libras não deveria ocupar um status linguístico, na educação brasileira, menor que o da língua inglesa, que é uma língua estrangeira. Não se tem o objetivo de rebaixar culturalmente a inegável importância de qualquer língua que já faz parte do currículo educacional, pelo contrário, deseja-se empoderar a Língua Brasileira de Sinais, tal como se deve, tanto quanto qualquer outra língua estrangeira prestigiada. Sem a substituição, da mesma forma, da importância da língua portuguesa, ainda que para os surdos.

O professor dentro de sala de aula precisa, diante de seus alunos, ser um referencial e um criador desse pensamento crítico. As salas de aula, por sua vez, passam por transformações diárias, sendo influenciadas pela enxurrada de informações que são transmitidas diariamente, caracterizando a globalização e a multiculturalidade como presenças permanentes entre os alunos. As dificuldades enfrentadas pelos educadores atualmente vão de estrutural até teóricas e é imprescindível que venha do próprio profissional o reconhecimento da necessidade de buscar a informação e tornar possível aquilo que não parece ser, isso faz com que ele necessite usar da criatividade, e de toda sorte de inovação possível. Muitas vezes, essas respostas podem ser encontradas somente no acervo que milhares desses profissionais que estão fomentando, que serve de referencial para toda a classe acadêmica, compartilhando sucessos, experimentos e pesquisas.

Em outras palavras, o que Falcão (2010) ressaltou no trecho acerca da relação entre cérebro-mente em paralelo com a interação escolar-familiar, foi o valor semiótico que a linguagem exerce como necessidade de caráter formativo, identitário e até mesmo psicológico. A linguagem, no entanto, não existe sozinha, ela depende da língua para que exista a compreensão. Justificando essa hipótese, temos o relato de Maria do Céu Gomes, professora que ressalta em sua pesquisa que as comunidades surdas de Portugal sempre defenderam a promoção da identidade e cultura do indivíduo surdo nas escolas especiais, ressaltando que era somente no seio dessas escolas que os sentimentos de pertença são alcançados.

Ainda sobre o surdo, a partir de uma visão que obtivemos da vivência de estágio (a prática de estágio foi em uma turma EJA – Ensino de Jovens e Adultos –, dos quais antecediam uma longa jornada de trabalho antes da aula), deparamo-nos com inúmeras problematizações e remodelações de metodologias que melhor atendessem nossos alunos. No entanto, um aspecto que nos instigou a problematizar nesse trabalho, foi o comodismo da medida administrativa tomada como auxílio governamental, que causava um ciclo vicioso de comodismo em torno do surdo, tornando-o dependente de uma situação mais fácil ao invés de provocá-lo a transcender a sua condição. A importância de provocar no sujeito surdo um senso de independência e uma sede de ambição, no sentido de buscar uma melhor qualidade de vida para si próprio.

Também, a importância da produção de um material visual, uma pedagogia visual, ao invés de somente a adaptação de qualquer material pré-existente para o trabalho com os surdos, dá-se no fato de que o sucesso da aprendizagem depende desses recursos para obter-se o sucesso com justiça ao aluno surdo. Isto é, respeitando todos os seus aspectos bilaterais, sendo eles culturais, cognitivos, linguísticos etc.

Existe uma discussão acerca do professor bilíngue e do professor no ambiente bilíngue. A problematização é, muitas vezes, em se obter mais resultados, no ensino de surdos, com

professores surdos ou ouvintes. A resposta mais correta para essa questão seria um professor proficiente em língua de sinais. Independentemente de ser surdo ou ouvinte, o detalhe realmente importante é o quanto esse professor tem que estar imerso na cultura surda e em todos os seus detalhes. Ele precisa ser participante da comunidade surda, precisa ser usuário da língua de sinais, ter a fluência na língua.

Quadros (1997) é uma das profissionais atuais que tem problematizado essa questão. No meio dos participantes da comunidade surda que trabalham e cooperam com a educação e que buscam a melhoria da qualidade de vida escolar, dos que podem ser compreendidos como o futuro dos surdos na sociedade, são surdos ou ouvintes. A pergunta que tem que ser feita é sobre as competências reais desse participante em relação à língua e em relação ao ensino. Nessa filosofia, que se compreende um professor bilíngue, ou seja, com essa classificação, busca-se um profissional que possui ambas as compreensões culturais dentro de si, dentro de sua visão, de suas experiências e, por consequência, de suas produções.

Considerações finais

Como pode ser percebido, o caráter das medidas tomadas até o presente momento com relação à educação, não apenas de surdo, como também de um modo geral, é estritamente administrativo. Nenhuma medida tomada é seguida de algum programa patrocinado por qualquer instituição, partido ou pessoa. As medidas são determinadas, anunciadas e as pessoas precisam buscar meios e estratégias de forma que se tornem adequadas no tempo pré-estabelecido. Essa análise mostra o caráter independente que o professor precisa ter de gestão com relação ao seu próprio profissional, bem como à qualidade do seu trabalho. É complicado, se for pensar e analisar em todo o processo educativo ao qual somos submetidos e ensinados desde o princípio da escola, a lógica e a ordem que se segue é a seguinte: alunos, avaliadores e gestores da educação. Cada um desses nichos tem uma responsabilidade única com a tarefa que lhe cabe. Os sucessos do aprendizado dos alunos, bem como a metodologia do professor são postos à prova no momento da avaliação, e o gestor da educação supervisiona esse processo e colabora para a melhoria que for necessária, da mesma maneira que o professor presta o auxílio necessário ao aluno mediante alguma dificuldade na aprendizagem. A base do sistema educacional é essa, e por mais que o objetivo da escola seja formar cidadãos com a capacidade do pensamento crítico, é muito improvável que esses alunos por si só, ao longo da educação, ensino básico, médio, superior, doutorado, mestrado etc., tornem-se por naturalidade autodidatas.

Em todos os níveis de educação que ainda somos submetidos, é necessária a presença de um avaliador que não seja nós mesmos, a não ser que seja adquirido o maior título acadêmico, que confere ao acadêmico em questão a totalidade de compreensão sobre o assunto. Pode ser uma opção mais viável, economicamente falando, a de colocar o profissional da educação como gestor das próprias competências mediante ao cumprimento das determinações feitas pelo regime do governo, no entanto, não é uma escolha que condiz com toda a lógica de aprendizagem e deixa vazão para muitas lacunas e muitas variações que podem levar a caminhos distintos, que não é o que se pretende, já que a unificação da educação está presente na legislação brasileira, com a “Educação para todos”.

Além disso, outra questão que precisa ser problematizada é o aspecto que o surdo toma com relação a toda a comunidade ouvinte que participar ativamente da comunidade surda, seja como intérprete, seja como professor. O profissional que for ouvinte e for participante dessa comunidade precisa ter a bilateralidade cultural, para que não coloque o surdo como refém de sua piedade ou sua ajuda. O surdo, em todos os aspectos precisa ter ao seu dispor todas as ferramentas necessárias para alcançar sua plena autonomia. Para melhor compreensão dessa

diferença, propõe-se uma metáfora, para que se exprima a essência desse pensamento. Por exemplo, um brasileiro que tem ao seu dispor todas as ferramentas necessárias para aprender um novo idioma, tem ao alcance das mãos a informação com relação a outros países, outras línguas, outras culturas, outros comportamentos, outra culinária etc., que se planeja, organiza com certa antecedência, consegue a documentação necessária, a passagem, a data e viaja ao outro lado do mundo, e se depara com pessoas, tais como ele, porém, completamente diferentes, falando outro idioma. Essa ideia não é distante da nossa realidade. Em comparação com os tempos passados, na era tecnológica e global atual, é infinitamente mais fácil um brasileiro viajar o mundo com autonomia o suficiente para realizar trocas, aprender coisas novas e sobreviver, acima de tudo, sozinho, sem a ajuda integral de um intérprete.

A mesma autonomia que um brasileiro tem de desbravar o mundo, um surdo precisa ter, não somente com relação ao mundo, mas com relação ao mundo ouvinte, que não é separado por nenhum oceano físico. No entanto, ainda se encontra separado por um abismo de preconceito, ignorância e falta de autonomia do surdo. Por erro do meio ou do próprio indivíduo, esse tem que ser provocado a sair da zona de conforto e ter a autonomia e a crença na sua própria independência. O próprio sistema em que está inserida a sociedade e as formas como são redigidas e interpretadas as necessidades dos surdos, que contemplam a comunidade surda, tem como consequência dessas medidas o próprio comportamento adotado.

Referências

BARUFFI, M. M. **Políticas educacionais**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. 2018. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra#estudantes-apoiados>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei de nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? *In*: DORZIAT, A. (Org). Estudos surdos: diferentes olhares Porto Alegre: Mediação, 2011.

FALCÃO, L. A. Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2010.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, M. do C. As políticas para a educação de surdos em Portugal: das orientações internacionais à recontextualização nacional. *In: Educação de Surdos em Debate*. Curitiba: UTFPR, 2014, p. 161-184.

LUCHESE, A. **Políticas e a educação de surdos no Brasil**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra#estudantes-apoiados>. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

STROBEL, K. L. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. **Revista Espaço**, n. 43, p. 272-274, jan./jun. 2015.

VERITEK: uma proposta lúdica

Veritek: a ludic propose

Daiane Ferreira¹

Denize Cohen Bochernitsan¹

Resumo: O presente artigo objetiva registrar uma experiência realizada com o jogo Veritek em salas de aula da graduação de Letras – Libras, para discutir o papel da lógica na educação. Em um primeiro momento, dissertou-se sobre o assunto em um breve referencial sobre o jogo e sua escolha para a realização da oficina. Em um segundo momento, é abordado como ocorreu a prática, descrevendo as etapas da aplicação do jogo, em uma turma de estudantes surdos e ouvintes universitários. Para finalizar, registraremos alguns aspectos para discussão.

Palavras-chave: Surdo. Ouvinte. Jogo. Veritek.

Abstract: This article has as objective to register an experience held with the game Veritek, in the classroom of the graduation of Letras – Libras, to discuss the role of the logic in the education. In a first moment, it was taken up about the issue in a brief benchmark about the game and its choice to the accomplishment of the workshop. In a second moment, it is adressed how occurred the practice, describing the steps of the application of the game in a deaf class and university students listeners. And finishing, it was registered some aspects to argument.

Keywords: Deaf. Listener. Game. Veritek.

Introdução

A educação inclusiva requer do professor muita atenção, uma vez que para trabalhar com alunos com especificidades diferentes são necessários materiais que estejam de acordo com as particularidades de cada indivíduo, motivo pelo qual a escolha do Veritek, pois este permite trabalhar com qualquer disciplina e área do conhecimento. O referido jogo é semelhante ao exercício de relacionar colunas e pode ser utilizado a partir dos quatro anos, com inúmeras possibilidades. Este material foi elaborado pela educadora Ester Grossi, formada em matemática, campo em que mais tarde fez mestrado e doutorado na Sorbonne em Paris.

De uma forma dinâmica e lúdica, o Veritek oferece a possibilidade de desenvolvimento cognitivo, aprendizagem, orientação espacial, discriminação visual, associação, cores, atenção, concentração, resolução de problemas e desafios e trabalhar autocorreção.

Grossi e Hickel (1994) acreditam que o jogo é um recurso válido no processo de aprendizagem. Ela afirma que “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que corresponde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem” (GROSSI; HICKEL, 1994, p. 86).

Como é um recurso visual, também possibilita sua utilização com diferentes segmentos de educandos: crianças, adultos e idosos com ou sem deficiência, síndromes..., portanto, o referido artigo trata de um estudo de caso que tem como objetivo propiciar a interação com um material concreto, lúdico e visual, que atende às especificidades dos alunos envolvidos, assim como analisa o processo de ensino-aprendizagem entre os discentes em um grupo de adultos ouvintes e surdos, cursando a graduação de Letras Libras, polo de Porto Alegre, UNIASSELVI. Além de Grossi e Hickel (1994), também se utilizaram outros autores que discorriam acerca da importância dos recursos lúdicos para aprendizagem.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

Referencial teórico

O papel do professor em frente aos desafios em sala de aula perante o aluno, sendo ele neurotípico ou neuroatípico, necessita do docente maiores variedades de práticas pedagógicas e recursos didáticos que possibilitam o ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar é muito mais do que transferir conhecimento, ou seja, precisamos encontrar metodologias que criem um ambiente propício a aprendizagem. Tornar o aluno agente principal da sua aprendizagem é uma incumbência de suma importância para o professor, uma vez que o educando investiga, o docente deve descobrir maneiras diferentes de chegar ao mesmo resultado em situações-problemas, fazendo com que o aluno se envolva nas atividades, tendo suas próprias conclusões. Para que tal feito aconteça, o professor deve planejar as atividades, que devem cumprir com roteiros pré-estabelecidos, além de desenvolver e estimular o pensamento criativo, a curiosidade e os questionamentos diante as tarefas solicitadas pelo professor. Conforme relata Skovsmose (2008):

[...] as explorações acontecem por meio de um “roteiro de aprendizagem” no qual os alunos têm a oportunidade de apontar direções, formular questões, pedir ajuda, tomar decisões etc. Vale salientar que são os alunos que percorrem o cenário de aprendizagem, e não o professor ou os autores do livro – texto que costumam preestabelecer uma trajetória na forma de exercícios que não deixa tempo ou opções para rotas alternativas (SKOVSMOSE, 2008, p. 64).

Na educação dos surdos, as metodologias de ensino são imprescindíveis, principalmente por se tratar de sujeitos que fazem a leitura e a interpretação do mundo por um meio visual. Para transmitir o conhecimento para pessoas com limitações auditivas, é preciso trabalhar com exemplos, ou seja, fazer com que elas tenham experiências do que o professor quer simbolizar. O material concreto, além de difundir novas sensações e estimular os sentidos, proporciona ao professor a manifestação da compreensão do sujeito surdo na aprendizagem do novo conhecimento.

Escolher um método de ensino que proporcione uma aprendizagem significativa poderá torná-lo um cidadão que possui obrigações e deveres para a sociedade a que pertence. Ressalta-se que se for um agente ativo da aquisição de novos conhecimentos, a aprendizagem significativa faz com que o aluno entenda a necessidade de participar e praticar as atividades solicitadas pelo professor. Consequentemente, ele entenderá que não se trata de um conhecimento inútil, mas sim de um novo saber que construirá. De acordo com Nérice (1987, p. 285), o método de ensino é definido como um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados” utilizados pelo professor a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, muitos pais, familiares e amigos desconhecem as suas potencialidades, julgando-os como incapazes de aprender e entender o mundo em sua volta. A falta de conhecimento da cultura e da língua surda, filhos surdos de pais ouvintes são privados de terem sua identidade surda construída, o que pode ocasionar um comprometimento no seu desenvolvimento.

Segundo Lacerda (2006), é comum, pais, professores e outros adultos terem atitudes inadequadas com o indivíduo com deficiência auditiva, ignorando suas verdadeiras limitações.

Com frequência tratam a pessoa com deficiência auditiva como se ela fosse incapaz de compreender. Falam de maneira pouco natural, apenas com gestos; se usam pala-

bras; falam “como índio”, sem artigos ou frases completas, utilizando apenas palavras soltas, como se o outro fosse incapaz de entender as formulações completas. Não conseguem agir com naturalidade. Não informam, por exemplo, o que está acontecendo: a mãe sai sem dizer onde está indo, como se a criança não pudesse participar da vida em comum. Ao conversar viram o rosto para outro interlocutor, de modo que a criança não perceba o que está sendo falado. Além de ser uma falta de respeito, diminui a autoestima da criança. Alguns pais enfatizam a deficiência auditiva, esquecendo que a criança tem um potencial a desenvolver. Já outros cobram excessivamente dos filhos, achando que devem compensar a deficiência com atitudes perfeccionistas. Ambos os extremos são prejudiciais (LACERDA, 2006, p. 166).

É importante destacar que o surdo possui uma língua própria, que é a Libras – Língua de Sinais Brasileira, que proporciona ao indivíduo de se comunicar de forma efetiva. O indivíduo surdo muitas vezes não desenvolve o cognitivo, não por ter um comprometimento nas funções que o cérebro executa, mas por não ser presente em sua vida a língua de sinais e estímulos precoces. De acordo Rinaldi *et al.* (1997, p. 290, p. 290):

Não se trata de uma limitação intelectual impeditiva do processo de aprendizagem, e sim de uma característica decorrente das implicações impostas pela surdez e pela tardia ou não participação nos programas de estimulação precoce e de educação pré-escolar que dificultam o aprendizado da língua portuguesa e no que se refere à aquisição da língua brasileira de sinais.

Ao propor a oficina de Libras, com o a utilização desse material, buscamos desenvolver de forma lúdica um aprendizado da língua de sinais, em que os alunos possam trabalhar através do raciocínio lógico, concreto à construção do conhecimento que é proposto na atividade. “Piaget destaca a importância do conflito cognitivo. Defende que os desequilíbrios entre experiências e estruturas mentais é que fazem o sujeito avançar no seu desenvolvimento cognitivo” (MALDANER, 2011, p. 80).

Além de ensinar uma nova língua que possui uma gramática e estrutura própria, notamos a importância de criar meios e estratégias que a estimulem e a auxiliem. Uma metodologia comprometida com o desenvolvimento no ensino-aprendizagem dos alunos, proporcionando e encorajando, neste processo, ao fazerem suas próprias constatações e descobertas.

Ao planejar as atividades com jogos e brincadeiras, o professor deve estar atendendo a estas questões, propondo atividades que estimulem suas habilidades, mas que propiciem reflexão sobre a ação, e, para isso, uma sugestão é sempre questionar as ações do grupo e não acreditar que o aluno se desenvolva sozinho [...] (ZAPPAROLI, 2012, p. 25).

Segundo Santos (2012), a educação faz parte de toda nossa vida desde que nascemos. Ela nos acompanha para sempre, sendo que vida e educação se confundem, pois, todas as experiências que passamos acrescentam e interferem na maneira como vamos responder e lidar com determinadas situações, ou seja, através do aprendizado concreto, oportunizaremos uma experiência que vai interferir em seu jeito de ser, pensar e de agir.

Ao preparar e escolher um material didático é necessário despertar a curiosidade nos alunos. Com relação à curiosidade, Skliar (2015, p. 141-142) salienta:

A curiosidade instigadora sempre é uma tarefa para que nós, seres inacabados, possamos nos dar conta do nosso inacabamento. Só é possível existir esperança, quando nos damos conta de que não sabemos tudo, mas que temos potencialidade de conhecer e desvelar o mundo em que estamos inseridos. Esses sentimentos nos apontam vários caminhos onde faz parte a radicalidade dialógica. A partir dessa concepção é que os surdos podem olhar o mundo em vez de apenas vê-lo, e os ouvintes podem escutá-los

em vez de apenas ouvi-lo.

A pedagogia visual dos surdos é de extrema necessidade, visto que o surdo experimenta e se conecta com o mundo através da visão, explorando traços sutis de rostos tristes ou a menor satisfação encontrada no cotidiano.

Ser surdo é assistir ao mundo em movimento no teatro da visão, com um olhar nos cenários da vida, tendo suas próprias conclusões das situações cotidianas que permeiam a sua constituição como um indivíduo com limitações auditivas. Basso, Strobel e Massuti (2009, p. 17) defendem que: “assumir uma pedagogia visual Pedagogia da diferença representa a possibilidade real de encarar a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva surda ou da concepção surda sobre a educação”.

O surdo tem plena condições de aprender, mas precisa de uma pedagogia que favoreça o seu aprendizado. Logo, o Veritek é um jogo lúdico que contribui de uma forma significativa para o seu desenvolvimento, uma vez que proporciona a interação entre alunos, contribuindo para inclusão dos educandos com diferentes especificidades, apoiando os discentes na construção dos novos saberes. Conforme Hickel (1994, p. 8) “Como uma das premissas do nosso trabalho é a de que APRENDER-SE RESOLVENDO PROBLEMAS, o desafio que este jogo propicia é desta natureza – e, portanto, coerente com uma proposta construtiva de ensino – aprendizagem”.

Foi percebido que essa proposta é uma referência de metodologia de ensino, visto que permite que se resolva problemas de uma forma lúdica e visual.

Metodologia

Foi identificado através da pesquisa de campo, que as necessidades e as potencialidades dos educandos eram de sobremaneira a forma mais indicada para escolher as estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, respeitar e compreender o nível e limitações cognitivas de cada aluno, tradições, crenças e costumes; todos esses fatores contribuíram para performance dos discentes. Outro fator importante foi ter propiciado aos discentes um espaço colaborativo, onde todos interagissem, trocando ideias e valores, fazendo com que a aprendizagem se efetive com sucesso, motivo pelo qual é importante a pesquisa da metodologia etnográfica da turma, pois ela possibilita a escolha de materiais que auxiliem no desenvolvimento cognitivo e social.

Logo, a metodologia de ensino com o jogo Veritek foi escolhida, uma vez que esta auxiliou tantos os alunos surdos quanto os alunos ouvintes, pois atendia à necessidade de aprendizagem de cada um, ou seja, o surdo na apreensão das palavras escritas em português e os ouvintes na apreensão de sinais em Libras, com apoio visual do jogo.

Para a realização da oficina, primeiramente, foram explicados e apresentados o material e o jogo. Várias opções de possibilidades de ilustrações e escritas de palavras foram exploradas.

Em seguida, os colegas foram solicitados para que se dividissem em grupos, pois receberiam uma folha com os sinais das cores em Libras, assim como os nomes das cores em português. Com o uso do jogo, os colegas foram relacionando os sinais em Libras com as palavras em português. Após relacionarem todas as palavras com os sinais em Libras, eles viraram o Veritek e perceberam que haviam formado um desenho com cores e formas geométricas diferenciadas. Neste momento foi solicitado que conferissem se o desenho no Veritek era igual ao desenho disponibilizado em folhas. Os grupos que haviam encontrado os

mesmos desenhos estavam com o gabarito correto, caso contrário, deveriam identificar o erro.

Resultados e discussão

Para trabalhar em sala de aula com alunos com especificidades diferentes, neste caso, com alunos surdos, faz-se necessário escolher uma metodologia de ensino lúdica e visual, pois o educando com limitações auditivas se conecta ao mundo pela visão. Resolveu-se realizar uma oficina. Cuberes (*apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11) conceitua como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

O intuito da oficina era despertar a curiosidade nos alunos e, como era algo novo, a proposta se efetivou com sucesso. Outro fato importante é que não era uma oficina feita somente para surdos ou ouvintes, isso fez com que todos participassem da atividade com entusiasmo.

Após várias pesquisas de materiais didáticos com diferentes autores, o Veritek foi eleito o jogo que mais se adequava às necessidades do grupo. O jogo em questão foi criado por uma professora de matemática, que o utilizou para ensinar os alunos, de uma maneira lúdica e prazerosa, os conteúdos da disciplina de matemática. O interessante do Veritek é que podemos utilizá-lo para ensinar qualquer conteúdo de disciplinas diferentes, com maior ou menor complexidade.

O jogo Veritek foi uma novidade para a turma, pois os alunos não conheciam esse material e nem a proposta de ensino-aprendizagem. O Veritek é similar ao exercício de relacionar colunas, e tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem, a orientação espacial, a discriminação visual, a associação, as cores, a atenção, a concentração, a resolução de problemas e desafios e trabalhar a autocorreção. O jogo em questão é lúdico, contemplando qualquer faixa etária a partir dos quatro anos de idade, sendo ele composto por uma caixa retangular em MDF, numerada de 1 a 12 em um lado, disposto de duas fileiras (uma de 1 a 6; e outra de 7 a 12) e de quadrados em MDF soltos, numerados 1 a 12, e no verso com formas geométricas coloridas, que irão compor desenhos de acordo com as respostas dadas no jogo, ou seja, se os desenhos formados nos versos dos números que estiverem de acordo com a folha dos desenhos (entregue no início do jogo) forem iguais, as respostas estarão corretas, formando o gabarito do jogo.

Ao iniciar a oficina para os educandos foram apresentadas as seguintes cores com seus respectivos sinais: vermelho, roxo, azul, amarelo, rosa, laranja, verde, lilás, preto, branco, cinza e marrom. Os alunos treinaram os sinais e, em seguida, foi solicitado a eles se dividissem em grupos de no máximo quatro integrantes.

Os alunos receberam uma folha com 12 sinais de cores em Libras, todas as imagens estavam numeradas de 1 a 12, e também receberam outra folha com as respostas dos sinais em português, que estavam com a numeração diferente das figuras anteriores. Questionados com relação ao significado em português dos sinais em Libras, começaram a relacioná-las. Os alunos também receberam uma folha com o desenho do gabarito da atividade.

A proposta da oficina como metodologia de ensino contribuiu de uma forma significativa para o grupo, uma vez que surdos e ouvintes trocaram ideias de como gravar os sinais, assimilação dos nomes das cores em português relacionando com os sinais em Libras. Foi uma experiência bem prazerosa, pois ambos aprenderam sinais em Libras e palavras em português. A metodologia de ensino atingiu as especificidades dos participantes.

Para os alunos ouvintes, a metodologia proporcionou o aprendizado e apreensão das

cores em língua de sinais, todavia, para os alunos surdos, a oficina contribuiu para aprendizagem das cores na modalidade escrita em língua portuguesa.

Após o término da relação dos sinais com o significado em português foi solicitado que virassem o Veritek e, se o desenho apresentado no jogo fosse o mesmo que estava na folha dos sinais em Libras, o educando acertou toda atividade, se não, é solicitado que retome o exercício.

Uma reflexão foi feita sobre o recurso utilizado para ensinar as cores em Libras e na modalidade escrita em português. Os educandos responderam que o material didático era desconhecido até o momento e que ele despertou curiosidade.

Ao realizar as atividades, os alunos perceberam que ainda tinham dúvidas com relação à escrita e ao sinal das cores e, como os grupos eram formados por ouvintes e surdos, que o processo de ensino-aprendizagem se efetuou de uma forma natural e mais fácil, uma vez que estavam interagindo com pessoas com especificidades diferentes. Atividade como esta em questão torna a aula atrativa, na qual o aluno aprende de uma forma prazerosa, lúdica e visual.

Foi percebido através da oficina que os estudantes precisam ser desafiados, e que as aulas somente tradicionais não os encantam mais, as atividades lúdicas, a investigação e o pensamento crítico estão cada vez mais ganhando espaço em sala de aula, uma vez que os alunos se tornam agentes ativos da sua própria construção do novo saber.

É de suma importância que o professor escolha uma metodologia de ensino que auxilie no desenvolvimento do aluno, para isso, é necessário que a atividade elaborada pelo docente atenda às especificidades dos discentes, que sejam respeitadas a idade e o nível cognitivo.

O intuito da oficina era despertar a curiosidade nos alunos e como era algo novo a proposta se efetivou com sucesso, outro fato importante é que não era uma oficina feita somente para surdos ou ouvintes, isso fez com que todos participassem da atividade com entusiasmo.

Para que pudéssemos ter uma percepção melhor da metodologia empregada, após o encerramento da atividade, foi perguntado se a metodologia escolhida pela professora permitiu a compreensão dos conteúdos propostos na atividade.

O retorno dos colegas alunos foi positivo, pois eles consideram a metodologia eficiente o que resultou na aprendizagem do conteúdo. Ao término da oficina, os colegas da turma de Libras retornaram positivamente ao emprego da metodologia de ensino, uma vez que perceberam que houve interação, em que todos pudessem contribuir uns com os outros, tornando a aprendizagem mais significativa.

Neste sentido, fica a seguinte reflexão: o professor deve ser criativo, tornando suas aulas participativas e, independentemente do nível de compreensão dos educandos, o professor deve fazer com que os alunos se sintam capazes de aprender.

Considerações finais

É importante romper com o paradigma de atividades que contemplem somente a lista de exercícios, pois as metodologias de ensino diferenciadas com materiais didáticos caracterizam um aprendizado onde o aluno se torna agente ativo de sua aprendizagem. É de suma importância que os alunos interajam entre eles, visto que todas as pessoas têm pontos de vistas; maneira de aprender; organização espacial e temporal para desenvolver as tarefas diferentes, fatores que são importantes nas trocas entre os aprendizes.

Nesse sentido, no que concerne o aprendizado dos alunos, foi constatado que o ensino em sala de aula através das aulas somente expositivas-dialogadas é cansativo e pouco atrativo.

O modo de ensinar mudou e como os alunos aprendem também, pois vivemos em um mundo globalizado, onde todos podem interagir em tempo real, através da tecnologia.

O professor ao realizar atividades em que os educandos possam compartilhar ideias, demonstrar maneiras de como fazem para estudar, métodos de associações de memorização, entre outros, promove uma aprendizagem mais significativa e proporciona uma mudança atitudinal positiva na apreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ao preparar as aulas, o professor precisa identificar as necessidades e as especificidades dos alunos, como também ser sinalizador dessas dificuldades, pois as atividades interativas proporcionam ao professor as suas identificações, não só no sentido do conhecimento, mas também da socialização e limitações que o educando possui ao praticar as atividades. Como a proposta de ensino vincula o desenvolvimento dos estudantes como um todo, todos saem ganhando, principalmente o professor que, ao ver os alunos realizando as atividades, percebe o que deve ser mudado na sua prática pedagógica.

Em suma, as metodologias de ensino possuem como objetivo, além de transmitir um conhecimento ao aluno, proporcionar um ambiente de aprendizagem mais prazeroso, contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor se atente às necessidades da turma, tornando a aula acessível para todos que ocupam o mesmo espaço de aprendizagem.

Referências

BASSO, I. M. de S.; KARIN, L. S.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de libras – L1. 2009**. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTOBASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

HICKEL, N. K.; GROSSI, E. P. **Veritek e Cia. – jogos para alfabetização**. Porto Alegre: Edelbra. 1994.

LACERDA, C.; POLETTI, J. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. Caxambu: ANPED, 2006.

MALDANER, A. **Educação matemática: fundamentos teórico práticos para professores dos anos iniciais**. Porto alegre: Mediação, 2011.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10. ed., São Paulo: Atlas, 1987.

RINALDI, G. *et al.* **Educação especial – a educação dos surdos**. Brasília: SEESP. 1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_surdos.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZAPPAROLI, K. **Estratégias lúdicas da criança com deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

A RELEVÂNCIA DO OLHAR SENSÍVEL NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

The relevance of the sensitive look in the learning of autistic children

Shirley Karla Dias Veríssimo¹

Resumo: A presente discussão advém de uma pesquisa direcionada à relevância do olhar sensível na aprendizagem da criança autista. O autismo necessita ser observado de forma diferenciada, visto o aumento gradativo dos laudos dessa deficiência. Ante a isso, há a necessidade de abarcar conceitos para amparar e intervir nas limitações particulares de cada criança. Como principal objetivo, elegeu-se compreender a interferência do olhar sensível do sujeito que estimula a criança autista, percebendo que a afetividade se encontra entre as estratégias de intervenção. Nessa perspectiva, buscou-se amparo em teorias de autores como Brites (2019), Cury (2017), Fernández (1991), entre outros, que embasaram com seus olhares afetivos a discussão inicial. Para tanto, optou-se por revisão bibliográfica, de método investigativo e qualitativo. Estima-se que a criança autista que tem ao seu lado um sujeito afetivo tenha mais oportunidades de se desenvolver, visto que esse sujeito buscará conhecê-lo em suas particularidades, e nessa perspectiva promoverá formas diferenciadas de intervenção, que oportunizarão um desempenho de habilidades necessárias à composição do ser humano de forma integral.

Palavras-chave: Afetividade. Autista. Intervenção.

Abstract: The present discussion comes from a research directed to the relevance of the sensitive look in the learning of autistic children. The autism needs to be observed differently, given the gradual increase in the reports of this deficiency. In view of this, there is a need to encompass concepts to support and intervene in the particular limitations of each child. The main objective was to understand the interference of the sensitive look of the subject that stimulates the autistic child, realizing that affectivity is among the intervention strategies. In this perspective, we sought support in theories of authors such as Brites (2019), Cury (2017), Fernández (1991), among others who based the initial discussion with their affective eyes. Therefore, we opted for a bibliographic review, of an investigative and qualitative method. It is estimated that the autistic child who has at his side an affective subject has more opportunities to develop, since he seeks to know him in its particularities, and in this perspective will promote different forms of intervention, which will provide a performance of skills necessary for the composition of the human being in an integral way.

Keywords: Affection. Autistic. Intervention.

Introdução

A proposta de discussão tem como tema “A relevância do olhar sensível na aprendizagem da criança autista”, objetivando ampliar o conhecimento sobre a interferência da afetividade no desenvolvimento e a aprendizagem atrelada a essa deficiência, visto se tratar de um assunto acentuado nos dias atuais, devido ao aumento do número de diagnósticos.

Observando-se que na sociedade contemporânea o índice de crianças com autismo vem aumentando gradativamente, se torna possível advertir que estimativas verificam que a cada 51 crianças, uma apresenta Transtorno do Espectro Autismo (TEA), percebendo nesta perspectiva que 1% da população na atualidade são autistas (BRITES, 2019).

Com intuito de compreensão e busca por olhares relativos ao assunto, optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico, amparada em autores que discutem o tema afetividade, como Brites (2019), Cury (2017), Fernández (1991), Gómez e Terán (2014), Sandberg (2017), entre outros, que com suas teorias proporcionaram um olhar que possibilita agregar abrangência

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIasselvi. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

sobre o quanto a afetividade interfere no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Elegeu-se a revisão de bibliografia, utilizando-se do método qualitativo, com pesquisas em livros físicos e digitais, entretanto, verifica-se que há poucos autores que discorrem sobre o tema afetividade, assim como poucos pesquisadores que acreditam que o olhar sensível interfira no desenvolvimento integral do ser humano, independentemente de sua limitação.

Desse modo, busca-se como principal objetivo da presente proposta compreender a interferência do olhar sensível do sujeito que estimula a criança autista, visto que esse mediador pode vir a interferir no seu processo desenvolvimento.

Anseia-se entender como as pessoas que fazem parte do cotidiano das crianças com TEA, sejam pais, profissionais da saúde, professores ou cuidadores, ou seja, interferem com suas ações e seu olhar afetivo no desempenho desse público.

Embasado nisso, almeja-se, portanto, perceber a necessidade da construção de vínculo com a criança autista, compreendendo quais formas, estratégias e metodologias que auxiliam na construção do vínculo afetivo, priorizando suas particularidades e necessidades.

Nesse viés, torna-se necessário verificar a relevância da aplicação da pedagogia afetiva no processo de ensino-aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista, sabendo-se que essa metodologia faz parte do seu processo de desenvolvimento.

No entanto, averiguar as propostas de intervenções que favoreçam o desenvolvimento desse público é pertinente, visto que há a necessidade de um trabalho diferenciado que abarque seu desempenho.

Ante a isso, segue-se a discussão apresentada e organizada em um referencial teórico, no qual discutirá a influência que a afetividade tem no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista. Na sequência, se disponibilizará uma discussão sobre os pontos relevantes, esperando compreender a interferência que pais, cuidadores e profissionais exercem no desenvolvimento dessa criança, verificando a necessidade de despertar um olhar sensível que possa auxiliar essa jornada inclusiva.

A influência da afetividade no desenvolvimento da criança autista

O autismo se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete habilidades cognitivas pertinentes ao desempenho da criança, limitando-a em adquirir espontaneamente o conhecimento, seja ele científico ou de vida diária.

Estima-se que na sociedade contemporânea haja um crescimento de crianças com autismo. Estatísticas apontam que a cada 51 crianças, 1 apresenta TEA - Transtorno do Espectro Autismo. Vivencia-se uma perspectiva de que 1% da população atual seja autista (BRITES, 2019).

Essa limitação, além de afetar seu desempenho cognitivo, é também diretamente responsável pelo entrave em sua convivência social. Nesse olhar, é pertinente elencar que ocorre no contexto de vida do autista uma inabilidade social, que dificulta diretamente o comportamento e o desenvolvimento comum se comparado a seus pares.

É comum pessoas com autismo iniciarem uma interação de forma idiossincrática, seja tomando a iniciativa de manipular o cabelo, por interesse na textura, ou aproximando excessivamente sua face da do interlocutor. A conversação tende a se mostrar pobre em qualidade e fluência, devido especialmente à redução do compartilhamento de interesses, emoções e afetos. Neste ponto, os interesses restritos podem desempenhar um papel importante ao restringir as possibilidades de tópicos de conversa, minimizando o repertório e empobrecendo as trocas sociais (SCHMIDT *et al.*, 2018, p. 15).

Nessa perspectiva, pode-se perceber que ocorrem limitações nas relações interpessoais, que necessitam de intervenções pontuais que auxiliem e favoreçam a aproximação da criança autista com os demais atores de seu meio social.

É verificado que as interações sociais não ocorrem de forma espontânea, pois necessitam de alguém, seja família, pessoas da convivência diária ou mesmo de um profissional que promova essa mediação de forma harmoniosa e que envolva a afetividade, pois, desse modo, por meio de um olhar sensível, conseguirá afetar a criança com TEA, auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo.

O cérebro humano faz as conexões neuronais adequadamente, favorecendo o pensamento, as ações, a interpretação, a demonstração de sentimentos, entre outras funções. Portanto, segundo Brites (2019), é possível observar que qualquer alteração comportamental ou psicomotora de desenvolvimento advém de uma condição de limitação neurológica.

Ao discutir autismo, percebe-se que essa deficiência impossibilita a criança de se desenvolver de modo neurotípico, apresentando lacunas que necessitam de conhecimento.

[...] Alguns hesitam em colocar o autismo precoce severo sob a mesma rubrica estrutural que outras formas de psicose, e podemos nos perguntar também se, no plano etiopatogênico, estamos lidando com a mesma coisa, com os mesmos “fatores”. Para outros, não há sentido em isolar o autismo infantil (LEDOUX, 1989, p. 333-334).

Nesse olhar, observa-se que há certa diferenciação entre os níveis de autismo, e estas, em alguns momentos, soam de forma negativa. Diante disso, surge a necessidade de uma reconfiguração do olhar sobre a deficiência, buscando conhecê-la, compreendendo suas limitações, mas em contrapartida acreditando no potencial desse ser humano, que como todos são singulares.

Há a necessidade de buscar formas e estratégias que auxiliem no desempenho cognitivo e comportamental dessas crianças, que embora não apresentem nenhum sinal físico de deficiência sua grande maioria não consegue se comunicar através das normas cultas e convenções sociais.

As pessoas com autismo têm dificuldades, principalmente, em entender as normas sociais que as outras pessoas executam habitualmente (como comportar-se, como fazer saudações, fazer perguntas, esperar a vez). Geralmente, não compreendem as frases com duplo sentido, brincadeiras, linguagem metafórica ou muitas das expressões emocionais (tristeza, ódio, alegria, raiva ...) e também apresentam dificuldades para estabelecer relações de amizade ou de amor (GOMÉZ; TERÁN, 2014, p. 445-446).

Sendo assim, é possível observar que se necessita ir à busca de meios que abarquem uma forma de estabelecer vínculo com a criança autista, percebendo-a com suas particularidades, compreendendo-a como alguém que possui sentimentos, mas que devido a uma condição não consegue demonstrá-lo, e dispõe de intervenções que favoreçam a aproximação com o meio social na qual se encontra inserido. Nessa perspectiva, a pessoa que convive com a criança TEA, seja pai, mãe, terapeuta, professor, entre outros, necessita despertar um olhar afetivo.

Há, portanto, a necessidade de conhecer a criança autista em suas particularidades, pois, segundo Sandberg (2017, p. 30), “[...] a realidade da situação é que os estudiosos não conseguem elaborar projetos ideais de pesquisas. [...]”, ou seja, o TEA é conhecido, pontuam-se suas características e existem terapias que são indicadas, entretanto, a falta de algo, ou seja, um protocolo único de intervenção, pré-definido e padronizado, se trata da certeza da singularidade de cada criança, por isso, não existe um caminho único a seguir, um método unificado de intervenção, e sim uma infinidade de probabilidades que devem ser adaptadas de acordo com a necessidade de cada criança autista.

O adulto necessita se abster de seu ideal de filho, no caso dos pais; aluno exemplo, no caso de professores; e pacientes dóceis, no caso de terapeuta, aceitando a criança com suas particularidades e formas diferentes de funcionamento cerebral.

Percebe-se que limitações no desenvolvimento da criança TEA não estão somente na criança, mas também no adulto, ou seja, naquele que está diretamente conectado a ela, pois cada criança é única e tem suas particularidades. Sendo assim, o mediador desse desenvolvimento precisa se abster de preconceitos e da visão ideal de criança.

A construção do vínculo é pertinente e em geral demora com crianças neurotípicas. No caso da criança autista, tende-se a ter maior abrangência, exigindo calma, paciência, tolerância e compreensão.

Portanto, pode se dizer que “Os motivos pelos quais nos comportamos de determinada maneira sem dúvida são influenciados por nossos sentimentos com relação a coisas, acontecimentos e pessoas [...]” (MIGLIORI, 2013, p. 69). Portanto, é possível observar que a forma como o ser humano se sente em cada emoção é de difícil definição, pois são subjetivas, ou seja, cada um terá sua própria interpretação.

Para as pessoas neurotípicas que têm suas funções neurológicas em funcionamento, controlar as emoções e saber se comportar adequadamente requer resistência (BRITES, 2019). Por isso, é impossível deduzir o quão difícil é para uma criança autista que não consegue expressar seus sentimentos e desejos de forma comum permanecer em um ambiente que lhe cause aversão, seja pela sensibilidade auditiva, visual, entre outras particularidades advindas de suas características autistas.

Há, portanto, a necessidade de se apaixonar pela causa, entender a criança autista como alguém que tem potencial de aprendizagem e de convivência, percebendo que nada ocorrerá de forma convencional, e que será um desafio descobrir como de fato acontece o aprendizado.

Segundo Dantas (1992, p. 88), “a emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; neste sentido ela é regressiva. [...]”. Dessa forma, se verifica que a criança autista deve ser condicionada a um ambiente acolhedor, que favoreça suas percepções, ampliando seu autocontrole, favorecendo o aprendizado.

Nesse viés, acessá-la e conhecê-la se trata de algo pertinente que exige esforço, persistência e amor, embasado na pedagogia que desenvolva um olhar afetivo, observando a criança e não a deficiência, pois somente dessa forma poderá oportunizar meios e ações que promovam o aprendizado efetivo.

Em contrapartida, vale ressaltar que caso o autista permaneça sob a tutela de pessoas que desacreditem em seu potencial e capacidade de seu desenvolvimento, se engessando no laudo de deficiência, a criança estará fadada a não se desenvolver, visto que assim como as crianças neurotípicas, o autista sente quando é acolhido por alguém ou pelo ambiente no qual encontra-se inserido.

O ser humano em sua essência é um ser afetivo e nasceu para viver em grupos, se constrói em suas relações com o outro e precisa conhecer o próximo para compreendê-lo. Sendo assim:

Não podemos entender a patologia no aprender de uma criança analisando somente o presente, fazendo unicamente um corte transversal da situação, ainda que incluamos, além do individual, o grupo familiar. No diagnóstico e ao longo do tratamento (conhecendo nossas limitações), tentaremos reconstruir o jogo de acontecimentos que deu lugar, já desde antes que nascesse a criança, a uma constelação de significados profundos e a um código. A criança que nasce vem preencher um lugar já preparado, mas quando nasce é uma realidade que desde o real desafia o imaginário, porque já tem um sexo marcado organicamente, por exemplo [...] (FERNÁNDEZ, 1991, p. 41-42).

Nessa perspectiva, vale relatar que todo ser humano é um ser histórico, que advém de um contexto familiar que deve ser prontamente respeitado, isso porque não se pode precisar a aceitação dessa família.

É possibilitado considerar que a família de um autista apresenta uma realidade na qual o sujeito que faz a mediação diretamente no desenvolvimento dessa criança precisa respeitar, com cautela, amor e serenidade, os sentimentos e as emoções disponibilizadas.

Muitas famílias apresentam dificuldades de transcender a ideia do filho perfeito, ou seja, desde o início da gestação idealiza-se uma criança que seguirá a ordem social natural. Quando essa criança não corresponde a suas expectativas, e se percebe limitações no desenvolvimento, a família em alguns casos nega sua deficiência, e esse fato impede as intervenções adequadas. Por vezes, só são encaminhados aos devidos atendimentos quando a escola intervém.

O respeito à dor da família é, portanto, pertinente para compreender a criança que somente reflete o que lhe é ofertado. Conforme Sandberg (2017, p. 120-121), “[...] o desenvolvimento de uma conexão emocional compartilhada supostamente leva a maior autoconsciência, a habilidades sociais e à capacidade de adaptação necessária para a interação com outras pessoas”. Desse modo, é percebido a necessidade de aceitação do próximo para conseguir alavancar o processo evolutivo da criança autista.

Cada ser humano tem sua forma peculiar de ver e de viver no mundo. O autista, portanto, se trata de um sujeito que necessita um olhar diferenciado, visto que o mesmo tem sua forma peculiar de viver e sentir o mundo, e nem sempre irá responder pela convenção social.

A afetividade e o olhar sensível farão a diferença nas intervenções, sejam elas sociais, educacionais ou familiares, entretanto, há de cuidar com a forma de intervenção para não frustrar a criança, por isso a importância em conhecer para intervir. Lembrando, segundo Cury (2017, p. 8), que “[...] ninguém muda ninguém; temos o poder de piorar os outros e não de mudá-los. E pioramos com frequência ao levantar o tom de voz, criticar em excesso, comparar, pressionar”. Assim, necessita-se uma ressignificação de conceitos preestabelecidos e busca pelo conhecimento para auxiliar no processo de desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista.

A intenção nas intervenções é primordialmente o desenvolvimento da criança TEA, percebendo que qualquer evolução, seja um toque, uma ação, entre outras coisas, deve ser valorizada. O propósito não é modificar a criança, e sim melhorar as condições de vida desta. Com afetividade, carinho e atenção, não haverá a necessidade de comportamentos inadequados nas intervenções, mas sim o respeito pelo ser humano que se encontra sob sua tutela.

Percebe-se que há pessoas que tendem a fazer comparativos com outras crianças, no caso da criança autista, por ela ser a única que em seu desenvolvimento se torna necessário ter mais cautela, pois:

N[...] no cérebro do autista, essa arquitetura se encontra desorganizada e apresenta uma modelagem anormal, impedindo que o funcionamento seja pleno. As pontes, as ligações e as ramificações se encontram incompletas, desviadas, ora ativadas, ora desligadas, com conexões ora perdidas, ora sobrecarregadas. As funções de cada grupo de neurônios se encontram desbalanceadas, com “hiperfuncionamento”, dependendo do interesse desse cérebro, e disfuncional para o que não interessa. O conjunto, portanto, não consegue processar direito as informações, pois tudo fica dessincronizado, e ele pode demorar para realizar as tarefas e os processos sociais do ambiente, ou, por outro lado, pode agilizá-los demais. O resultado: um cérebro atípico e pouco adaptado às necessidades exigidas pelas relações sociais, independente da idade (BRITES, 2019, p. 36).

Sendo assim, torna-se necessário despertar para um trabalho sensível com o autista, buscando formas de intervenção que favoreçam seu desenvolvimento, auxiliando-o em suas conexões cerebrais para que consiga executar suas ações.

O trabalho executado com uma criança autista difere do feito com crianças neurotípicas, visto que precisa ser organizado de forma individual e de acordo com as particularidades de cada criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz o olhar envolto nas habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo do processo escolar, modificando assim a forma de intervenção que buscará promover o conhecimento das habilidades e competências das crianças, mudando a perspectiva de internalização de conceitos obrigatórios que desconsideram o potencial de cada estudante.

Ante a isso, espera-se que no âmbito escolar o processo de inclusão seja a cada dia mais aplicado, e que não fique somente no papel as atividades e ações pensadas para o desenvolvimento do autista.

Contudo, anseia-se que inicie o processo de inclusão dentro da família, que se trata da base de todo ser humano, e que se perpetue em todos os contextos sociais em que a criança autista possa vir a ser inserida, sendo o olhar sensível de fato primordial nessas relações, favorecendo, desse modo, uma evolução amparada no afeto, diferenciando as intervenções.

Metodologia

A presente proposta de pesquisa optou pela área de concentração inclusiva, voltando o tema para o aprendizado da criança com Transtorno do Espectro Autismo, visto a necessidade de modificação do olhar educativo, sendo esse formal ou informal.

Para tanto, percebeu-se necessário a alteração do olhar social com relação à criança com TEA, objetivando-se compreender a interferência do olhar sensível do sujeito que estimula a criança autista, percebendo que a afetividade se encontra entre as estratégias de intervenção.

A pesquisa científica oportuniza adquirir novos conhecimentos, enfatizar novos conceitos e preceder novas indagações. Para Gil (2010, p. 26), “[...] pode-se definir pesquisa como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Desta forma, advém de elementos que beneficiem a resolução de dúvidas ocorridas por meio da necessidade pela busca de respostas, gerando um novo conhecimento.

Nessa visão, percebeu-se a necessidade de utilização da pesquisa exploratória na qual pôde auxiliar no esclarecimento sobre o tema proposto.

Explorar um conhecimento implica em perceber particularidades estimulantes, analisando e pesquisando em teorias para desse modo abranger o conhecimento sobre o assunto, se apropriando e construindo um olhar diferenciado sobre o conceito. Assim, houve a necessidade de optar pela pesquisa bibliográfica, sabendo que:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos [...] (LAKATOS; MARCONI, 2014, p. 43).

Nesse olhar, compreende-se a necessidade de busca de fontes que sejam verídicas e efetivamente comprovadas, visto que um trabalho científico segue normas e técnicas próprias para sua validação.

Para tanto, utilizou-se de fontes fidedignas de diversos autores, como Brites (2019), Cury (2017), Fernández (1991), Gómez e Terán (2014), Sandberg (2017), entre outros, proporcionando por meio de suas teorias conceitos essenciais à compreensão do tema.

Desse modo, se buscou a apropriação de conceitos necessários à execução da pesquisa, dedicando-se à escrita do presente artigo, percebendo que há a necessidade de intervenções adequadas para auxiliar no desenvolvimento da criança com TEA.

Contudo, observa-se a necessidade de buscar metodologias de pesquisa que auxiliem na apropriação dos conceitos sobre o tema escolhido, para dessa forma promover um novo conhecimento.

Resultados e discussões

A interferência de um olhar sensível do sujeito que estimula a criança autista faz a diferença no seu desenvolvimento, pois se sabe que a mediação adequada favorece seu desempenho, auxiliando-o na vida cotidiana ou escolar.

Conforme Brites (2019, p. 51), “[...] a intenção não é, de maneira alguma, ridicularizar, mas ao contrário, sensibilizar a todos para que, ao se deparar com uma criança que apresenta comportamentos adversos ou atrasos de desenvolvimento, não tome as mesmas atitudes”. Isso devido ao fato de que a dispensa do olhar compreensivo e facilitador provocará a compreensão de que as pessoas são diferentes, e que a criança com TEA precisa ser observada em suas particularidades e potencialidades.

A construção do vínculo com a criança torna-se o primeiro passo para conseguir acesso às peculiaridades do autista, sabendo que se deve manter uma relação de respeito, conhecendo a criança e favorecendo ações que incentivem o seu desenvolvimento integral.

Nessa visão, é pertinente acordar com Fernández (1991, p. 29) que “[...] o problema de aprendizagem não é outra coisa senão anular as capacidades e bloquear as possibilidades [...]”. Assim, ao disponibilizar olhar para a criança com TEA, se tornará possível perceber suas habilidades e potencialidades, desconstruindo a ideia de estereótipo de criança padrão.

É possível verificar que o afeto, ou seja, a forma de afetar o outro, constrói formas de intervenções embasadas na confiança, carinho e tolerância, beneficiando, desse modo, ao sujeito que intervêm, a percepção da funcionalidade cerebral do autista.

Dessa forma, não há convivência social caso não se desenvolva a afetividade promovendo um ambiente adequado ao desenvolvimento de qualquer criança, em especial a autista, que se trata do foco da discussão.

Portanto, a aplicação da pedagogia afetiva no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo pode ser vista como uma metodologia adequada para lidar com a sua disfunção cerebral, por ser, segundo Rossini (2012), a base da vida. Dessa forma, é pertinente verificar que a teoria dessa autora remete ao pensamento afetivo de que para conseguir conhecer o outro precisa-se compreender seu histórico de vida, assim como a forma com que ele formula seu raciocínio, promovendo, conforme já foi dito, a empatia.

Ao lidar com autistas, deve-se apurar sugestões de intervenções que favoreçam seu desenvolvimento, tornando possível conhecer a fundo sua funcionalidade. Para Schmidt *et al.* (2018, p. 22): “Cada programa de intervenção apresenta orientação e práticas diferenciadas entre si, podendo vir a constituírem-se como abordagens educacionais, terapêuticas, filosofias ou serviços de atenção”. Assim, é plausível observar a necessidade de olhar de forma sensível para a criança autista.

Contudo, a pesquisa orienta a disponibilizar a sensibilidade, envolta à afetividade para que ante a crianças autistas se disponha a conhecer, compreender e acima de tudo afetar de forma positiva, olhando a criança antes da sua deficiência.

Considerações finais

O presente artigo se finda de forma positiva, visto que a pesquisa realizada ofertou informações pertinentes com relação ao tema proposto, compreendendo que a interferência de um olhar sensível do sujeito que estimula a criança autista faz a diferença no seu desenvolvimento, pois essa proposta favorece o seu desempenho, auxiliando-o na vida cotidiana ou escolar.

Outro ponto relevante verificado na pesquisa se trata da necessidade da construção de vínculo com a criança que ante ao exposto no presente artigo, torna-se o primeiro passo para conseguir acesso às particularidades do autista.

Verificou-se que com o afeto cria-se formas de intervenções embasadas na confiança, carinho e tolerância, fatores que favorecem ao sujeito que intervêm, a percepção da funcionalidade cerebral do autista.

Observou-se que a aplicação da pedagogia afetiva no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo vem de encontro à metodologia adequada para lidar com a disfunção cerebral deste, visto que para compreendê-lo é preciso amá-lo e aceitá-lo com suas limitações.

Nesse viés, percebeu-se que ao lidar com autistas deve-se averiguar propostas de intervenções que favoreçam o desenvolvimento, que somente será possível caso se abstenha de preconceitos e se busque conhecer a fundo sua funcionalidade.

Sugere-se, no entanto, que o sujeito que intervêm no desenvolvimento do autista busque o conhecimento sobre a proposta de intervenção embasada na afetividade, construindo o vínculo com a criança, se abstendo da ideia de que o diagnóstico seja limitador do desenvolvimento.

Espera-se que a presente pesquisa sirva de base para futuros pesquisadores sobre a afetividade, pois acredita-se que essa proposta faça a diferença daqueles que estão integrados na sociedade à espera da efetiva inclusão.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRITES, L. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CURY, A. **20 regras de ouro para educar seus filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. São Paulo: Planeta, 2017.

DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtorno de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Editora Cultural, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LEDOUX, M. **Conceptions psychanalytiques des psychoses infantiles**. Paris: PUF, 1989.

MIGLIORI, R. **Neurociências e educação**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANDBERG, E. H. **Breve guia para tratamento do autismo**. São Paulo: Books do Brasil Editora Ltda., 2017.

SCHMIDT, C. *et al.* **Autismo: caminhos para a aprendizagem**. Colômbia: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018.

METODOLOGIA AVALIATIVA DO ALUNO SURDO

Evaluation methodology of the deaf student

Gizelly Santos Souza¹
Grasiely Marquetti Brambilla¹
Natália Lucas Dutra Bortoluzzi¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo levantar uma discussão sobre a metodologia de avaliação da aprendizagem do aluno surdo na rede escolar, considerando quais metodologias e instrumentos podem ser utilizados para alcançar o bom desempenho do educando surdo. A elaboração desta pesquisa foi baseada em pesquisas bibliográficas de estudos acerca dos temas: Educação Inclusiva e Educação dos Surdos. Ao final do trabalho, considera-se que a possibilidade de uma criança e/ou adolescente surdo estar inserido em escolas regulares, desde que as escolas estejam preparadas para receber estes alunos com profissionais capacitados, intérpretes de LIBRAS, adaptações curriculares que proporcionem o aprendizado e todo o apoio pedagógico necessário para o desenvolvimento escolar deste aluno.

Palavras-chave: Aluno Surdo. Aprendizagem. Avaliação. Inclusão.

Abstract: The present work aims to raise a discussion about the methodology for assessing the learning of deaf students in the school network, considering which methodologies and instruments can be used to achieve the good performance of deaf students. The elaboration of this research was based on bibliographic researches of studies on the subjects: Inclusive Education and Education of the Deaf. At the end of the work, it is considered that the possibility for a deaf child and/or teenager to be inserted in regular schools, provided that schools are prepared to receive these students with trained professionals, interpreters of LIBRAS, with curricular adaptations that provide the learning and all the pedagogical support necessary for the school development of this student.

Keywords: Deaf Student. Learning. Evaluation. Inclusion.

Introdução

A Educação inclusiva no Brasil ainda é uma novidade. Esse trabalho começou a partir dos anos 2000, sendo que ainda muitos profissionais não sabem como lidar com essas diferenças entre alunos, como avaliar alunos que têm uma realidade e habilidade que foge do conhecimento e experiência já vivida por este docente.

Cada professor segue uma linha metodológica para avaliar seus alunos e, na avaliação, o professor leva em consideração muito mais que cadernos, provas e trabalhos. Deve-se levar em consideração também as limitações desse aluno, sua estrutura familiar, estrutura econômica, cultura, religiosidade, aspectos que podem vir a influenciar o seu desenvolvimento intelectual. Nessa área, há vários educadores que defendem a importância de considerar tudo isso ao avaliar o aluno, adotando o interacionismo. Essas avaliações são feitas com facilidade quando se tem uma boa comunicação entre professor e aluno. E quando não há comunicação? Como é feita a avaliação deste aluno? Considerando todo histórico de aquisição linguística, da comunicação em família e no ambiente escolar, é necessário levantar essa questão: Como avaliar o aluno surdo?

O desenvolvimento da criança surda precisa ser pensado e analisado. O ouvinte é estimulado e incentivado desde seus primeiros dias de vida, através da oralidade em casa e de todo o ambiente que convive, diferentemente da criança surda, que em sua grande maioria

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

vai ter sua aquisição linguística tardia e muito mais lenta devido a não ter acesso e convívio com uma comunidade que domine sua língua materna (L1 - Libras), então esse aluno chega no ambiente escolar em desvantagem em relação a seus colegas ouvintes. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda essa língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa, na escola ou em qualquer outro ambiente social.

Vários educadores e pensadores têm trazido uma nova roupagem para a inclusão e para a metodologia de avaliação do aluno surdo, que requer cuidado e atenção às especificidades próprias desse aluno. Respeitando sua cultura, sua língua, sua experiência familiar/social e seu desenvolvimento ao ser exposto à aprendizagem da segunda língua (L2 - Português), o que vai ter um nível de dificuldade e desenvolvimento bem peculiar. Esse aluno tem direito e precisa ser avaliado de uma maneira em que tudo isso seja considerado.

Fundamentação teórica

A Legislação Brasileira, representada pela Constituição promulgada em 1988 e pela LDB Lei nº 9394/96, prevê integração do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino (RINALDI, 1998).

Todo ser humano nasce provido de direitos e deveres, o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) diz que: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras”. A esse direito somos expostos desde o nosso nascimento, quando ainda bebê já há a expressão e a comunicação. A mãe ou seu responsável legal já sabe e entende que ao chorar o bebê deve estar com fome, dor ou alguma outra necessidade. Com o desenvolver e o crescimento, cada um de nós vai desenvolvendo sua capacidade de comunicação e interação. Somos estimulados a todo instante através de ações, observações, escutas e falas. E com o sujeito surdo, como isso acontece? Como assegurar que esse direito lhe seja assegurado também?

Difícilmente o surdo será maioria em sua casa, o quadro mais comum que encontramos é uma maioria ouvinte e, mesmo quando em casa essa maioria seja surda, nossa sociedade é ouvinte. Não temos uma sociedade ou um ambiente voltado para as necessidades do sujeito surdo. Para garantir o direito à liberdade de expressão, de opinião e de comunicação, esse sujeito vai precisar antes de tudo ter acesso à fala e à escrita, que se dão por meio do ambiente escolar. O artigo 205 da nossa Constituição diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988).

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1994, s.p.).

Avaliando o caso em particular do aluno ouvinte, ao chegar na escola, ele tem acesso à comunicação e a dominar o mesmo idioma que seu professor e seus colegas. O aluno ouvinte sai na frente na largada da aprendizagem porque para ele o ponto de partida é a alfabetização, enquanto que o surdo já se depara com a barreira da comunicação, em grande parte o aluno surdo ao chegar na escola ainda não domina a sua língua materna (Libras) e ninguém na escola domina, o que dificulta o seu desenvolvimento linguístico.

De acordo com Skliar (2006, p. 72): “A língua de sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada por pessoas surdas que vivem no Brasil. É de modalidade visual-espacial, diferentemente das outras línguas orais, como o português, que são de modalidade oral-auditivas. Foi estabelecida na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) como a língua oficial da comunidade surda.

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

No Brasil, a educação do surdo é regida pelo bilinguismo, porém é raro encontrarmos escolas que utilizem a Libras em sala de aula. O que acontece na maioria dos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, fato que atinge diretamente o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. A inclusão é resultado da luta de grupos que historicamente foram excluídos da educação e da cidadania, quando entendemos que não é a universalidade que nos define como sujeito, mas sim as nossas peculiaridades, associadas à etnia, crença, origem, cultura. Tratar as pessoas diferente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-los do mesmo modo, ou seja, vivemos a constância de sempre estar sobre a linha tênue da inclusão.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão das antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Essas considerações contribuem para melhor esboçar as bases da inclusão escolar, que deve ser identificada como um processo à medida que as soluções vão sendo apresentadas para ultrapassar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras essas que sempre existirão a partir do ingresso de novos alunos e novas experiências vindas a partir destes e dos alunos já matriculados, o que exige do corpo docente escolar estar sempre se reinventando no âmbito escolar.

Aprendizagem do aluno surdo

Atualmente, no Brasil, a educação do surdo tem seguido a metodologia do bilinguismo, que como pressuposto básico defende a necessidade do surdo ser e viver em um ambiente bilíngue, ou seja, este deve adquirir a Língua de Sinais, que é sua língua materna, e como L2, a língua oral utilizada em seu país, no nosso caso o português. Apesar de ter o reconhecimento da sua língua, o surdo ainda é avaliado através do português exclusivamente, ou seja, sua L2, sendo por consequência a menos familiar.

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]. Os autores ligados ao bilinguismo

percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

A partir disso, vamos encontrar vários autores que trazem uma nova proposta para a educação do surdo, e até mesmo questionando a dada importância aquisição do português que na maioria das vezes é mais exigida do que o conhecimento do próprio conteúdo discutido em sala aula. Para Sá (1999), o bilinguismo é uma abordagem educacional para os surdos que estabelece que as crianças devam ser ensinadas na língua de sinais e na língua portuguesa. A utilização do bilinguismo expande as capacidades cognitivas e linguísticas dos surdos, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos com a linguagem oral.

A integração do aluno surdo no ambiente escolar regular acontece de maneira hostil. Considerando cada aspecto que integram nossa socialização, vamos perceber que o aluno surdo não goza das mesmas oportunidades para que de fato ocorra essa integração.

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e não precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem – como é próprio das escolas especiais (MANTOAN, 2006, p. 27).

Nessa perspectiva, percebe-se que o aluno surdo se encontra deslocado no ambiente escolar, pois não há uma comunicação efetiva ou satisfatória entre professores e aluno, aluno e professores ou entre alunos; e é neste cenário que a comunidade surda tem sido educada, ensinada e avaliada, sem considerar sua cultura, sua língua ou a limitação da comunicação. É nesse ambiente que o professor de sala de aula, na maioria das vezes sem preparo ou suporte algum, tem que tratar com a diversidade e a barreira da comunicação em prol da educação. Alfabetizar uma criança surda sem nunca ter tido contato com o universo surdo, conseqüentemente sem entender seus mecanismos e necessidades.

A alfabetização do aluno surdo decorre de maneira totalmente distinta do ouvinte, a estimulação visual é a principal e mais eficaz metodologia de ensino, através de materiais lúdicos e repetitivos. Nos anos iniciais, os alunos estão aprendendo a passar da oralidade já adquirida em suas casas para a escrita, ortografias, sílabas, fonemas e demais regras da língua portuguesa. Diferente do surdo que chega em sala e não tem domínio da fala oralizada, nem domínio de sua língua materna (Libras), já vai direto para a aprendizagem da escrita e essa aprendizagem chega a ele sem as adaptações necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo.

Uma habilidade muito comum entre alunos surdos é o que chamamos de aluno copista, ele desenvolve a escrita, porém não tem conhecimento do que significa aqueles conjuntos de signos. O professor que não tem a devida formação e preparo para receber este aluno, acaba instruindo e avaliando dentro dos mesmos moldes em que avalia a turma toda, sem considerar as especificidades e atenção que a inclusão exige.

Procedimentos metodológicos para avaliação

Como já citado anteriormente, o aluno surdo é minoria em sala de aula, sendo que em sua grande maioria os planejamentos são definidos para alunos ouvintes. Geralmente, quando um professor se depara com um aluno surdo em sala de aula, não acredita ser necessário, ou não

sabe, adaptar suas aulas para a inclusão, fazendo uso de seu planejamento comum, suas aulas, materiais a utilizar, atividades e avaliações não adaptadas. Dessa forma, o aluno surdo se depara com uma metodologia que não favorece o seu processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo claro são as aulas nada expositivas e oralista, sendo que o aluno surdo tem a necessidade do visual, além de enfrentar a todo momento a barreira linguística quanto às atividades de leitura e/ou interpretação de textos, pois a grande maioria não domina as técnicas de letramento.

A Libras possui estrutura própria, diferente da língua portuguesa. Podemos citar alguns aspectos, como os conectivos: preposições, adjuntos e artigos. Além disso, não flexionam o tempo verbal da mesma maneira que no português, pois isso ocorre através dos advérbios de tempo ou marcadores de tempo incorporados aos verbos na Libras, que direcionam a ação do verbo para o tempo desejado no discurso do surdo. Fica difícil para eles entenderem um texto, linha a linha, na Língua Portuguesa (QUADROS, 2008).

Além das dificuldades linguísticas propriamente ditas, sem a internalização da língua natural do indivíduo, o aluno surdo apresenta inúmeras dificuldades cognitivas, por exemplo no desenvolvimento involuntário para a atenção voluntária e no desenvolvimento da memória mediada. O fato da Libras e a língua oral ter estruturas tão diferentes dificulta o aluno a dominar os dois idiomas de maneira simultânea, o ideal seria dominar a L1 para depois poder adquirir e dominar a L2. A língua de sinais, por ser a língua materna do surdo, é adquirida com mais rapidez e facilidade comparando com a língua oral, por isso o sistema conceitual do aluno deve ser formado de início, sobretudo pela Libras.

Visando essas especificidades do aluno surdo, é necessário que a escola e o professor preparem e aprimorem as metodologias bilíngues de ensino a serem aplicadas ao aluno. Explorando o espaço visual, através de atividades lúdicas, brincadeiras de interação; trazendo os conteúdos de maneiras diferentes para que o aluno associe a imagem ao signo (sinal em Libras), à palavra e ao significado, ampliando seu vocabulário e suas vivências em sala de aula. Para Skliar (1997, p. 144):

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Um dos principais fundamentos da Educação Bilíngue é a participação igualitária dos surdos na escola, dividindo funções, desde a administração ao ensino, para que o aluno surdo tenha referência e contato com a comunidade surda e sua cultura. É dever da escola propiciar este acesso e convívio entre surdos e ouvintes, promovendo um ambiente escolar inclusivo, multicultural e plural.

Materiais e métodos

Este estudo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base em literaturas específicas sobre o assunto, com o intuito de contribuir com a Educação Inclusiva de alunos surdos nas escolas regulares, tendo como foco principal as metodologias de avaliação.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos artigos científicos, livros e periódicos de pesquisadores renomados na área da Educação Inclusiva e da Educação de Surdos.

Resultados e discussão

Considerando tudo que foi apresentado no presente artigo, ficou evidente a necessidade da escola de se envolver na inclusão do aluno surdo, da formação e dedicação por parte do docente para que a partir da avaliação apropriada deste aluno se contribua para o seu desenvolvimento e aquisição do conhecimento. A inclusão não pode ser vista como um projeto único a ser pensado, mas sim a um conjunto de projetos que devem ser articulados entre si e rotineiramente deve ser colocado sobre questionamentos.

Stumpf (2008, p. 27) afirma:

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas.

É importante concluir este trabalho provocando as escolas e seu corpo docente a refletir: quais projetos estão sendo realizados para que a inclusão aconteça? Esses projetos respeitam as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Quais princípios pedagógicos estão sendo criados para demarcar uma escola inclusiva que deve estar permanentemente em (des)construção?

Conclusão

Um importante desafio para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para o aluno surdo é considerar as diferenças de estrutura entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Portanto, é preciso que o professor no momento das suas avaliações considere o conhecimento do aluno em L1 (Libras) para que este aluno não seja prejudicado, pois a maioria dos educadores não conhece a Língua de Sinais e conseqüentemente sentem dificuldades em entender a escrita do aluno.

Através destes estudos, percebe-se que muito há ainda a necessidade de continuarmos nos aprofundando quanto à educação dos alunos surdos, revendo os planejamentos, as metodologias, os materiais e as avaliações. Para que a inclusão realmente ocorra de maneira efetiva, é necessário que as diferenças sejam respeitadas, buscando sempre uma melhor interação entre os indivíduos surdos e ouvintes, possibilitando o desenvolvimento pleno da criança surda, através do bilinguismo e biculturalismo.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 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: 2 fev. 2021.

DUDH. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 2 fev. 2021.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS R. M. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

RINALDI, G. **Deficiência auditiva: Módulo I**. Brasília: MEC, 1998.

SÁ, N. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Ed. UFF, 1999.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS R. M. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

O ENSINO DA ASTRONOMIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE UMA REVISTA BILÍNGUE PARA FACILITAR A INCLUSÃO DE LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta pedagógica

The teaching of astronomy through the use of a bilingual journal to facilitate the inclusion of Libras in fundamental education: a pedagogical proposal

Antônio Petrucio Lima Oliveira¹
Denise Vilar Santos¹
Wesley Aguiar dos Santos¹
Maria Durciane Oliveira Brito¹

Resumo: Este trabalho propõe desenvolver a utilização de uma revista bilíngue didática em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta de auxílio para o ensino de astronomia na disciplina de Ciências, mostrando as diversas nuances de sua aplicação no ensino fundamental voltada para a inclusão de Libras. O trabalho consiste em relacionar o conhecimento teórico de astronomia do aluno surdo com a realidade, evidenciando o quão diverso é o universo. Além da abordagem principal, esta proposta tem como metas: oferecer um espaço prazeroso de aprendizagem, de interação e diálogo entre professor e alunos, estimular a cooperação entre os surdos, intérpretes e professor; contribuir para a aquisição da Libras, valorizando a língua materna da comunidade surda; contribuindo no processo do intérprete educacional; promover a construção do conhecimento e da cidadania, priorizando o respeito e a valorização do ser humano e de suas diferenças. O projeto foi desenvolvido utilizando uma plataforma on-line que permite a criação de histórias em quadrinhos (Pixton) e uma extensão no programa Word que permite a transcrição do Português para Libras. A revista apresenta um personagem fictício “Astroamigo”, que com sua nave espacial viaja em uma jornada pelo conhecimento do universo, descrevendo as características dos planetas e dos outros corpos celestes.

Palavras-chave: Revista didática. Lúdico. Astronomia.

Abstract: This work proposes to develop the use of a didactic magazine in Brazilian Sign Language (Libras) as an aid tool for the teaching of astronomy in the Science discipline, showing the different nuances of its application in elementary education aimed at the inclusion of Libras. The work consists of relating the theoretical knowledge of astronomy of the deaf student to reality, showing how diverse the universe is. In addition to the main approach, this proposal aims to: offer a pleasant space for learning, interaction and dialogue between teacher and students, stimulating cooperation between the deaf, interpreters and teacher; contribute to the acquisition of Libras, valuing the mother tongue of the deaf community; contributing to the educational interpreter process; promote the construction of knowledge and citizenship, prioritizing the respect and appreciation of human beings and their differences. The project was developed using an online platform that allows the creation of comic books (Pixton) and an extension in the Word program that allows the transcription of Portuguese to Libras. The magazine features a fictional character “Astroamigo”, who with his spaceship travels on a journey through knowledge of the universe, describing the characteristics of planets and other celestial bodies.

Keywords: Didactic magazine. Ludic. Astronomy.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como língua da comunidade surda brasileira através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse direito mostra o grande avanço na conquista do espaço da comunidade surda, em sua vertente linguística e na ordem

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

social. A educação inclusiva tem sido de grande relevância no Brasil, estando presente as demandas educativas dos alunos e suas características, sejam elas físicas, étnicas, culturais, socioeconômicas etc. As transformações no âmbito educacional e a profunda busca por mudanças no funcionamento dos sistemas de ensino e na qualidade do atendimento à diversidade é o principal propulsor para se pensar em novas metodologias inclusivas para educandos surdos, valorizando a sua língua materna e transformando-a em uma ferramenta necessária não apenas para a comunicabilidade das pessoas com surdez, mas também uma forma de inclusão e compreensão de uma sociedade como um todo.

A educação tem a finalidade de formar os educandos e prepará-los para atuar em sociedade, buscar seus sonhos e realizar-se como ser humanos ativos no mundo contemporâneo. Portanto, seu papel vai além do simples ato de ensinar. Segundo Córdula (2013a), para haver uma inclusão significativa, o professor deve possuir um repertório diversificado; diversificar sua metodologia de ensino se faz necessário, e o lúdico vem como um caminho para ser adaptado e utilizado pelo corpo docente, para que possa atuar com toda a diversidade de pensamento, cultura, valores e saberes que os educandos trazem consigo, pois cada criança é um universo particular, com suas dificuldades, limitações, possíveis problemas de todas as ordens e potencialidades que podem ser exploradas e estimuladas para o seu pleno desenvolvimento.

A escola deve estar preparada para realizar todo o processo de inclusão, levando em conta o desenvolvimento do educando e sua integração na sociedade escolar, além de atuar em conjunto com os professores para que ocorra a formação desse educando em sua língua materna: a Libras. Atualmente, a disciplina de Física na escola, para maioria dos discentes, não passa de uma matéria com cálculos, fórmulas sem fundamentos, obrigação curricular, tornando difícil para os professores tirarem esta visão dos alunos. Dessa forma, é preciso que o docente procure modos diferentes para ministrar suas aulas, demonstrando como a física está presente no cotidiano de cada um, despertando assim o interesse do aluno. Com base nisso, acredita-se ser relevante abordar o uso de histórias em quadrinhos e cruzadas em sala de aula, colaborando para o ensino de física contextualizado e também incentivando a curiosidade do aluno através das tirinhas proposta. Sempre mostrando que há predominância de eventos e fenômenos físicos no nosso cotidiano.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento cognitivo do discente se dá pela interação, troca de saberes, o professor elaborando uma atividade que os alunos possam aprender com seus colegas, fazendo com que eles discutam entre si e reflitam sobre o conteúdo proposto. Dessa forma, se terá um enriquecimento no aprendizado de atividades aplicadas na sala de aula.

Na maioria dos livros didáticos, o professor acaba ministrando em suas aulas, a aplicação da matemática, com equações que não possuem significações conceituais para a maioria dos alunos. O ensino de física pode torna-se significativo e prazeroso para o aluno à medida que aborda situações reais e práticas da vida, do cotidiano do educando. A física começa a ser entendida e a ter significado quando possibilita a compreensão, num primeiro momento, dos fenômenos que estão ao redor de cada indivíduo.

O uso da revista lúdica voltada ao conteúdo de astronomia com a inclusão de Libras para discentes do ensino fundamental será um auxílio para os aprendizes assimilarem o conteúdo de física através das histórias. Eles irão internalizar os conteúdos abordados com certa facilidade e interação, através do lúdico que a revista traz, obtendo assim a compreensão aos conceitos de astronomia.

Embasamento teórico da História em Quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos, ou HQs, habitualmente estão interligadas à narração, proporcionando imagens e textos que constitui ideias de complementaridade. É uma história contada por meio de tirinhas, nas quais podem ser encontrados desenhos com textos ou desenhos

sem textos, representando uma forma de comunicação expressiva, que une as linguagens gráfica e literária, compondo a chamada literatura gráfica, que nada mais é que uma narrativa, sendo muito popular entre crianças e adolescentes.

A primeira história em quadrinhos de que se tem informação no mundo foi criada pelo artista americano Richard Outcault, em 1895. A linguagem das HQs, que conhecemos hoje, foi inaugurada nos jornais sensacionalistas de Nova York com uma tirinha de Outcault, chamada The Yellow Kid, e fez tanto sucesso que acabou sendo disputada por diversos jornais de renome. Esse modelo empregado por Outcault não apareceu por acaso, visto que as histórias em quadrinhos mais antigas nasceram nos primórdios, em que os homens das cavernas comunicavam-se pelo meio das pinturas rupestres, expondo através de desenhos a saga diária de nossos ancestrais na luta pela sobrevivência.

O uso dos quadrinhos no ensino de física vem como uma metodologia para explicar o conteúdo de astronomia, de maneira investigadora e atraente aos alunos surdos que necessitam da Libras para que possam se comunicar, em que os discentes aprenderão de maneira lúdica, saindo um pouco da forma tradicional, quebrando a realidade de alunos que pensam que a física é só fórmulas sem fundamentos, sem interligação com conteúdo cotidiano.

Com relação ao leitor, a leitura da revista é uma atividade muito prazerosa e atrativa, comportamento explicado pelo mecanismo psicológico da catarse. Assim, a História em Quadrinho pode ser vista como uma fonte acessível, um instrumento que faz parte do cotidiano do discente, o que, em uma primeira fase, causaria um contato mais direto entre o aluno e o material utilizado.

História dos surdos

Atualmente, é notório as dificuldades das pessoas surdas (PSs), porém, durante muito tempo na antiguidade, por volta do século XII (Idade Antiga) já existiam relatos de PSs, sendo estas naquela época consideradas e tratadas como animais, ou seja, existiam obstáculos que dificultavam o seu reconhecimento como ser humano, pois durante esse mesmo período o conhecimento e a forma de pensar estavam ligados diretamente à fala.

Entretanto, até a Idade Média, haviam países, como o Egito, que respeitavam as PSs e até mesmo os tratavam como deuses, pois consideravam que as PSs serviam de mediadores entre deuses e faraós. Já na Grécia Antiga as PSs eram consideradas incompetentes, por não terem como se comunicar, não existia a possibilidade de buscarem o raciocínio, acreditado que este se encontrava através da fala. Na China, eram bem mais cruéis, as PSs eram lançadas de penhascos, jogadas ao mar e até mesmo oferecidas ao deus chinês. Como afirmou Sêneca (s.d. *apud* SILVA, 1987, p. 46):

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.

Foi com o surgimento de pesquisas a respeito da surdez, por volta do século XV, já no fim da Idade Média, que se deu início a uma pequena melhora no tratamento das PSs, isso devido à existência de pessoas com deficiência auditiva, e até mesmo com surdez, em famílias nobres, sendo necessário, dessa maneira, incorporá-los à sociedade com a finalidade

de não perder a herança. Com pesquisas realizadas por diversos estudiosos, os estudos das PSs foram se desenvolvendo e evoluindo. Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino, ganhou destaque nesse período por dar origem à língua de sinais, pois havia feito voto de silêncio e usava sinais para comunicar-se. Ademais, Leon dominava muitas ciências, e seu trabalho foi reconhecido por toda a Europa, conferindo-se a ele o crédito da descoberta de que as PSs eram capazes de realizar atividades diversas, como qualquer ser humano, inclusive, a de raciocinar.

Metodologia

O projeto tem como proposta desenvolver a utilização de uma revista bilíngue didática em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta de auxílio para o ensino de astronomia voltada para a inclusão de Libras. O trabalho será realizado em uma instituição de ensino que apresente o Ensino Fundamental.

Sujeitos da pesquisa

Discente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de apresentar e desenvolver o projeto de estudo que tem como tema o ensino da astronomia através da utilização de uma revista bilíngue para facilitar a inclusão de Libras no Ensino Fundamental. Para que o trabalho seja desenvolvido, será realizada uma aula expositiva sobre a proposta e logo em seguida o conteúdo abordado deverá ser apresentado.

Campos de estudo

O trabalho tem como objetivo principal propor alternativas para o processo ensino-aprendizagem de física no Ensino Fundamental através da inclusão de um assunto pouco abordado – Astronomia – e a inclusão de Libras, e de alunos surdos no âmbito escolar, propondo a utilização de uma revista bilíngue que apresenta as principais características dos planetas, utilizando do lúdico para apresentar uma metodologia alternativa em sala de aula, promovendo a interação de todos os alunos e sua cooperação para com a atividade proposta.

Procedimentos do projeto

A princípio será apresentado a proposta aos discentes, sendo apresentado a Língua Brasileira de Sinais, sua importância para a comunidade surda e alguns desafios de cunho pedagógico, mostrando também a revista que será confeccionada pelos pesquisadores. A revista traz em seu corpo um personagem fictício que com sua nave espacial leva os alunos em uma viagem pelo universo, descrevendo as características dos planetas e dos outros corpos celestes, sempre apresentado legendas em Libras e em português, para que haja a participação dos alunos surdos e não surdos. Em virtude do tempo hábil, a proposta será trabalhada em três aulas, cada uma com duração de 1 hora. A primeira aula será ministrada expondo os conteúdos. A segunda e a terceira aula darão início ao desafio logo no começo da aula, sendo o trabalho dividido em grupos. Para o ambiente de realização das atividades propostas, se sugere o ambiente escolar de forma geral.

Propostas de conteúdos de astronomia que serão vistos

Ao estudar a origem do universo e do sistema solar, o aluno passa por algumas indagações que trabalham com os conhecimentos prévios. Por exemplo, quando um aluno vai estudar os eclipses, ele já traz consigo o conhecimento (subsunçores) de que dependendo da posição da lua

pode haver eclipses ou não, e que esses não acontecem com frequência. No entanto, o que ocorre se a lua é ocultada totalmente ou parcialmente pela sombra da Terra? Ou se interpõe entre a Terra e o sol? Essas são indagações importantes que aguçam a estrutura de conhecimento do discente.

Quando o discente vai estudar as cores, ele também já traz consigo subsunçores sobre o conteúdo abordado. O desafio proposto a esse conteúdo poderia ser: você consegue descobrir qual é a cor predominante no Planeta Terra? Ou que cor é predominante em Mercúrio?

Quadro 1. Estrutura das aulas.

Aulas/hora	Descrição	Professor	Aluno
Primeira aula –1h/a	Exposição do conteúdo trabalhado.	Ministrar aula com os conteúdos sendo apresentados.	Analisar a aula ministrada.
Segunda aula –1h/a	Propor o desafio/situação problema no início da aula.	Apenas auxiliar os discentes.	Agente ativo no processo, buscando as soluções.
Terceira aula –1h/a	Propor o desafio/situação problema no início da aula.	Apenas auxiliar os discentes.	Agente ativo no processo, buscando as soluções e análise de soluções.

Fonte: Os autores (2020).

Resultados e discussão

A revista proposta pelo trabalho traz os conteúdos de Física de forma investigadora e de fácil entendimento para os aprendizes, junto à valorização da língua materna da comunidade surda, bem como a inclusão dos alunos com surdez. O processo de aprendizagem deve ser abordado de tal forma que o aluno seja capaz de observar, classificar, inferir e controlar qualquer evento, proporcionando aos alunos situações problemáticas abertas, em um nível de dificuldade adequado à zona de desenvolvimento de seu potencial; favorecendo a reflexão dos alunos sobre a relevância das situações-problema apresentadas; proporcionando momentos para a comunicação do debate das atividades desenvolvidas; e potencializando a dimensão coletiva do trabalho científico.

Como o uso de práticas interativas entre professor e aluno, podemos estimular o processo de investigação e desenvolver algumas habilidades investigativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma análise mais crítica por parte dos discentes. A capacidade que os meios de comunicação têm de apresentar fenômenos e transmitir informação, permitir uma dinâmica maior do sistema e modelar problemas cria uma oportunidade diferente para ajudar os estudantes a explorar, contextualizar e compreender o fenômeno em questão. Isso possibilita a implementação de atividades para um ensino investigativo na tentativa de motivar um número maior de alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldades com outros métodos de ensino.

A educação é um processo social e representa a inclusão de indivíduos à sociedade que pertence. Negar o direito à educação é negar o direito de ser que todos os indivíduos possuem, é roubar sua dignidade e acima de tudo seu valor como ser humano. A educação é a ferramenta da inclusão, estando atrelada ao processo de inclusão e ao respeito às pessoas com surdez, dessa forma, o material didático lúdico desenvolvido para professores e alunos possibilita aos envolvidos uma maneira de transformar a inclusão em sala de aula.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 6 fev. 2021.

CÓRDULA, E. B. L. Na relação professor-aluno, cada criança é um universo infinito de possibilidades. **Educação Pública**, v. 13, n. 12, 2013a.

CÓRDULA, E. B. L. Brincar e aprender: o lúdico como metodologia de ensino. **Educação Pública**, v. 13, n. 6, 2013b.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: pessoa deficiente na História do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Perspectives for inclusive education

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira¹
Maria Eunice Ferreira Pires¹

Resumo: O presente artigo tratará sobre a inclusão educacional social, a temporal, que com resquícios de preconceito e incertezas torna-se algo impossível de superar. Nesta pesquisa, será apresentado como a inclusão educacional social é resguardada por leis, decretos, declarações, órgãos nacionais e internacionais de renome e diversos teóricos, como Gomes (2008), Fletcher (1996), Fávero (2004), Vygotsky (1997), Mantoam (2006), entre outros. É necessário um estudo para transcender esses empecilhos impostos pela sociedade que se personificam através de paradigmas que se manifestam na diversidade dos descapacitados. Tentou-se apresentar algumas conjecturas no que tange às dificuldades no currículo e em suas adaptações, que atreladas a um modelo de ensino fechado impossibilitam e acabam contribuindo para a diferenciação pedagógica. Para enfrentar tais problemáticas, nascem as salas de Atendimento Educacional Especializado na rede pública, como as APAES (Associação de Pais e Amigos das Pessoas Excepcionais), que formam a sociedade civil filantrópica de cunho cultural, educacional e assistencial, tendo como uma das metas dissociar as dicotomias que geram as argumentações sobre privilégios ou segregações do ensino dos alunos descapacitados.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Paradigma. Currículo.

Abstrat: This article will deal with the theme of social educational inclusion, the temporal one, that with traces of prejudice and uncertainty it becomes something impossible to overcome. In this research, will be presented as the social educational inclusion is protected by laws, decrees, declarations, national and international organs of renowned and theoretical, as Gomes (2008), Fletcher (1996), Fávero (2004), Vygotski (1997), Mantoam and Prieto (2006), among others. Is needed to transcend these obstacles imposed by the society that is personified through paradigms that are manifested in the diversity of the disabled. We tried to present some conjectures regarding the difficulties in the curriculum and its adaptations which, coupled with a closed teaching model, make it impossible and end up contributing to pedagogical differentiation. In order to face these problems, the Specialized Educational Service rooms in the public network are born, as they are reinforced by APAES (Association of Parents and Friends of Exceptional People), who together form the philanthropic civil society of a cultural, educational and assistance nature as one of the goals is to dissociate the dichotomies that generate the arguments about privileges or segregations in the teaching of disabled students.

Keywords: Inclusive education. Paradigm. Curriculum.

Introdução

O presente artigo abordará assuntos categóricos sobre a inclusão educacional, objetivando tornar possível a integração dos sujeitos nas instituições educativas, com o intuito de gerar uma aquisição de novos conhecimentos no que tange às vivências distintas e compreensão da educação para todos.

Uma parcela expressiva da população encontra-se nas margens do sistema educacional que se apresenta, tendo baixa probabilidade de acesso à escola e ao ensino. Para Queluz e Alonso (2003), uma das formas de resistência na busca da qualidade é a execução projetos nas próprias escolas, oriundos de suas necessidades específicas, que resultam em maior eficácia por estarem mais próximos da realidade cotidiana da escola.

A análise sobre tal temática não possui o intuito de mostrar uma receita predeterminada para sanar ou mesmo gerar padrões equalizadores, mas sim tornar possível um debate com relação a esse aspecto. Segundo Saviani (2013, p. 9): “provimento dos meios necessários para

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470, km 71, nº 1.040, bairro Benedito. Caixa Postal 191, 89084-405 – Indaial/SC. Fone: (47) 3281-9000 – Fax: (47) 3281-9090. Site: www.uniasselvi.com.br.

que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como tendências de sua transformação”.

A insatisfação tem variação de grau de intimidação, que é imposto pelas barreiras geradas por causa da diversidade de práticas sociais. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 se complementam no que tange à educação de todos, afirmando que o suporte educacional para pessoas com déficit de aprendizagem deve ser concedido.

Para Pletch (2014), torna-se pertinente a preparação da instituição em como lidar com a desigualdade, levando-se em conta que 10% da comunidade brasileira demonstra alguma deficiência. Nesse sentido, é importante defender a elaboração de uma comunidade inclusiva, que insira pessoas com algum tipo de deficiência no meio social. Segundo Mantoan (2006), um dos pilares da inclusão está relacionado à matrícula de pessoas com deficiências na rede regular, isto é, todos que possuam deficiência devem conseguir ter acesso a esta.

Deve-se ter cautela para não aceitar falsas ideias democrática nas escolas, pois esse conceito só pode ser adquirido através do acolhimento, do ensino e da compreensão das diferenças. Farias *et al.* (2011, p. 71) afirmam que “mudanças [...] ressignificam a prática docente de abertura e de indagação crítica”. Saviani (2013) apresenta que as instituições de ensino devem estar adaptadas à pluralidade, proporcionando uma aprendizagem para todos, pois é de competência da escola dispor de meios para conceder respostas educativas a seus alunos com deficiência.

Vale ressaltar que as modificações físicas e estruturais são relevantes, mas não suficientes para a emancipação educativa. São necessários métodos pedagógicos para a motivação dos alunos dentro das salas regulares, possibilitando a cidadania e a autoafirmação desses educandos.

As práticas de atendimento dos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a autonomia dos alunos. Martinez e Tacca (2011) acrescentam que o atendimento dos professores não é fácil, pois a sua multiplicidade é desafiadora.

Inclusão educacional

Habitamos um corpo social que tem como meta a defesa da diversidade, o diálogo e o convívio das diferenças. Há uma previsão legal desse aspecto em nossa legislação, assim como nas condutas educacionais que proporcionam o direito das escolas contribuírem com o ensino.

A modalidade educativa é assegurada a todos em igual direito, sem restrição alguma, com o intuito de tornar possível o bem-estar a todos, não sendo observado origem, raça, cor, sexo, idade ou qualquer outra forma que possa gerar discriminação (ZAGURY, 2018).

O artigo 205 da Constituição Federal afirma uma “educação como direito de todos e dever do Estado e da família, da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No artigo 206 são apresentados os princípios democráticos, com o intuito de nortear a educação, tais como:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- Liberdade de Aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistente de instituições públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, 1988, s.p.).

Nesse sentido, deve-se possibilitar uma educação de fácil acesso aos descapacitados, ou seja, uma educação que não se limite apenas a uma parte da sociedade. Constitucionalmente, há a previsão legal que os deficientes têm seus direitos assegurados. Na visão de Lira (2018), os dispositivos legais são os que defendem este princípio da não discriminação.

Reafirmando os direitos dessa modalidade, a LDB nº 9.394/96 favorece as pessoas com deficiência. No capítulo V, essa lei menciona o modelo que é ofertado no sistema regular. Em seu artigo 59, inciso III, afirma que não basta apenas incluir os educandos, pois se faz necessário também que hajam professores qualificados para atender a esse público (BRASIL, 1988).

É necessária a existência de um comprometimento real e de eficiência por parte do poder público, com o intuito de realizar uma ampliação da assistência dos alunos dentro da rede regular, implicando na elaboração de políticas públicas destinada a esse tipo de acesso.

Para Sena (2007, p. 73), o interesse pela problemática é decorrente da busca constante por:

[...] alternativas que viabilizem a condição de uma escola regular e, também, inclusiva. A relevância social deste trabalho reside na exposição e discussão acerca do que realmente acontece nas escolas públicas brasileiras, as dificuldades pelas quais se passa para desenvolver a educação, e, neste caso, a educação inclusiva.

É importante que a instituição de ensino se adeque a essa diversidade, erradicando a segregação. Para Oliveira *et al.* (2020), tais diferenças podem ser superadas através da valorização, dos planejamentos e da aplicação de modelos pedagógicos voltados para a diversidade e a versatilidade curricular.

Segundo os PCN (1997), deve-se em especial focar no educando que demonstra a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições com intervenção pedagógica ou de medidas extras às necessidades individuais.

Dentro de esfera educacional, GOMES (2008, p. 12) afirma não se tratar apenas de acolhimento ou garantia da estadia dos alunos nas escolas, mas que a instituição seja capaz de realizar projetos de reeducação do olhar e das práticas.

Metodologia

A inclusão deve tornar possível o bem-estar e a aprendizagem coletiva. A metodologia da presente pesquisa tem como objetivo central dialogar sobre a inclusão e o acesso de todos a práticas educativas eficientes, que favoreçam a emancipação individual e coletiva em sua vida cotidiana.

Os profissionais enfrentaram muitos desafios ao trabalhar, assim será necessário ousadia e criatividade para a elaboração de mecanismos que objetivam derrubar as barreiras que existem e impossibilitar a evolução e a aptidão dos alunos.

Contudo, a dinâmica deve ser realizada pelo coletivo, adotando métodos educacionais que colaborem com a inclusão, objetivando transformar as práticas sociais e os institutos escolares, para, assim, fortalecer as interações entre as famílias e a comunidade.

A presente pesquisa, em sua definição bibliográfica, busca a compreensão por parte dos autores Gomes (2008), Fletcher (1996), Fávero (2004), Vygotsky (1997) e Mantoam (2006) para a compreensão de uma previsão por parte das governanças e para a abolição de todo e qualquer empecilho ligado aos alunos portadores de qualquer deficiência, objetivando haver uma promoção desses educandos, partindo de novas interações.

O estudo mostra o quão necessário é a socialização com caráter humanizado, através do reconhecimento da diversidade dentro das práticas, dos espaços e da convivência no âmbito escolar. Destaca-se que a inclusão social educacional gera muitos debates no que tange aos direitos educacionais. Segundo Zagury (2018, p. 49), acredita-se que o trabalho continuado de reflexão crítica seja a forma ideal para tratar tal problemática:

[...] não significa, porém, que não se devam utilizar, ao mesmo tempo, sanções. Porque a impunidade já é péssimo exemplo que a sociedade dá aos jovens. Temos que mostrar a eles que, se a realidade não funciona como deveria, devemos e podemos lutar para mudá-la, se de fato o desejamos. E essas mudanças precisam começar no nível micro na escola, na família, no relacionamento com pais, professores, amigos. Não se muda a sociedade magicamente, nem toda ela ao mesmo tempo. A mudança começa pela formação da consciência social individual. E nisso a comunidade deve, sim, ser chamada a participar. A união entre família e escola é hoje, mais do que nunca, essencial.

Alguns teóricos afirmam que não se pode negar o ingresso à instituição de ensino. Nesse sentido, a Organização das Ações Unidas, em seu Art. 2º, dispõe:

[...] os Estados-partes respeitarão os direitos previstos nesta Convenção e os assegurarão a toda criança sujeita a sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (UNESCO, 1989, art. 2º).

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), determina que haja punição para os que negligenciarem os direitos fundamentais de uma criança ou adolescente. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2009, art. 5º). Ainda, segundo o artigo 18 do ECA, “é dever de todos velar pela dignidade dos priorizados pelo Estatuto, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Deve-se entender, diante das análises dos teóricos, que a inclusão é voltada para o combate da exclusão social, que muitas vezes acontece através da não integração derivada de diversos fatores, como classe social e nível educacional em razão da deficiência.

Diante desse entendimento, Queluz e Alonso (2003) afirmam que se faz necessário a compreensão que a discriminação e o preconceito se manifestam, principalmente, nas escolas, fazendo com que os sujeitos com deficiência fiquem isolados ou excluídos da sociedade.

Lira (2016) afirma ser relevante o investimento nesse público, para que dessa forma possa haver um desenvolvimento das habilidades e competências, acarretando, assim, em um reconhecimento da inclusão com o intuito de minimizar tal problemática.

O paradigma e a diversidade: sem traumas

Em algumas vezes, a diversidade dos educandos é tida como um empecilho, ou como um desafio para o amadurecimento cognitivo. Para Fletcher (1996, p. 7), tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se afeiçoar na sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.

Para tal julgamento, é preciso haver uma ampliação dos padrões dos educandos, com o intuito de diminuir as limitações que muitas vezes são predefinidas. Segundo o artigo 22 da Declaração de Viena (1993), deve-se promover atenção aos que possuem insuficiência física

ou intelectual, visando assegurar um tratamento não discriminatório e equitativo no campo dos direitos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em seus aspectos junto à sociedade.

Nas práticas da inclusão bem-sucedidas, deve haver o reconhecimento das diferenças, tendo ciência que elas são um recurso viável, pois, dessa forma, existirá um favorecimento das aprendizagens dos incapacitados. Segundo Fávero (2004, p. 30):

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentada pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade dos níveis de escolarização, para que possam exercer em sua plenitude. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

É necessário que o ingresso seja concedido de maneira eficiente, para que assim possa ser concedida uma equidade de oportunidades para esse público, pois a inclusão tem com uma de suas bases o questionamento das organizações públicas.

Para Mantoam (2006), o ensino especial e regular tem como missão enfatizar a condição, não importando sua deficiência, preservando as peculiaridades em todos os níveis ou etapas.

O currículo: adaptações e as suas dificuldades

A inclusão educacional é um mecanismo com maior eficácia para o ensino dos descapacitados e condutas típicas de síndromes, levando a uma construção cidadã juntamente à colaboração social em concomitância com a ótica do ensino para todos.

A primeira atitude a ser tomada é relacionada à inclusão. Conforme Martinez e Tacca (2011), é primordial a inserção dos descapacitados no âmbito regular, ressaltando que os educadores não devem se limitar apenas nessa vertente, pois devem fazer uso de outros métodos pedagógicos que também possibilitam traçar esse caminho ao conhecimento proposto e ao aprendizado, os quais se tem contato no dia a dia escolar.

Para Cloux *et al.* (2019, p. 114), é impreterível mecanismos que contribuam para a estadia do aluno no âmbito escolar. Todos têm conhecimento de que o currículo é uma mescla de experiências que a instituição de ensino detém, objetivando aumentar o potencial dos educandos e suas capacidades.

Não se pode haver uma defesa de um currículo fechado ou até mesmo fixo, mas de um currículo participativo, que é resultado das vivências socioculturais que mostram a quão importante é a diversidade na escola (SAVIANI, 2013).

Segundo Mantoam (2006), dentro da realidade brasileira, se apresentam certas dificuldades: objeção pela comunidade escolar no acolhimento e a falta de preparo por parte do sistema educacional para atuar na técnica de ensino sociocultural e institucional.

Por parte do currículo escolar, é relevante o atendimento aos descapacitados, tornando tal aspecto uma realidade ao alcance de todos. Sendo o currículo educacional entendido como um grupo de atividades que se aplicam concomitantemente com o Projeto Político Pedagógico, o ensino é destinado para todos, com a respectiva atenção dos que estão à frente desse processo (RIBEIRO; RIBEIRO, 2010).

Os descapacitados educacionais encontram diversos obstáculos, algumas vezes pela rigidez de alguns currículos educacionais, principalmente no que tange à homogeneidade a ser alcançada em seu todo. É importante a aplicabilidade de um currículo aberto, como meta para a transformação do ensino e apresentação de novas prescrições, para que assim todos possam ser contemplados de forma igualitária.

Escola especializada: segregação ou privilégio

Muitos ainda questionam sobre as escolas especializadas. De um lado a defesa que esse tipo de escola se torna segregacionista, pois se limita a único público; de outro lado, os que defendem esse modelo de escola, pois acreditam que os resultados serão mais rápidos e significativos.

Ribeiro e Ribeiro (2010) afirmam que tanto nas unidades especializadas quanto nas não especializadas deve-se levar em consideração o acolhimento como prioridade, independentemente das diferenças. Em ambos os modelos de escola deve-se haver situações favoráveis e que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem.

As instituições educacionais inclusivas nortearão as propostas escolares, sendo que as intenções dos professores relacionadas à inclusão devem estar registradas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, devem ser ofertados pela escola recursos diferenciados indispensáveis para o aprendizado dos alunos, levando em consideração adaptações físicas do ambiente escolar, professores especialistas ou aceleração de conteúdo.

O aluno tem a possibilidade de frequentar a escola regular inclusiva, assim como uma escola especial que terá seu funcionamento no oposto do seu turno escolar, como um local de complementação de sua formação e com profissionais especializados. O professor atuará como mediador, promovendo assim um ensino igualitário. Quando falamos em inclusão, não podemos restringir só a alunos, mas também a escolas, pois é nesse ambiente que se destaca as diversidades no objetivo de formar cidadãos.

Resultados e discussão

Não se pode falar em segregação, pois ainda é uma adversidade em nosso país por causa de uma série de paradigmas existentes em nosso modelo de escola e ensino, havendo, dessa forma, muitos desafios a serem enfrentados. O maior deles é a falta de capacitação para professores lidarem com alunos descapacitados.

Através da Declaração de Salamanca, que está elencada na Declaração Universal de Direitos Humanos, tem-se que: “[...] qualquer um tem o direito de expressar seus desejos sobre sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças” (BRASIL, 1994).

Surge então a necessidade pública para incentivar essa modalidade e chegar às escolas através das salas do AEE em 2008. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) concedeu às escolas a capacidade de atuar com alunos deficientes de maneira certa, ou seja, incluir esses alunos como qualquer outro, contudo, fornecendo um atendimento especializado voltado para o desenvolvimento de suas habilidades.

As salas de AEE surgiram como uma nova oportunidade para os alunos descapacitados, outrora negligenciados pela sociedade e pela escola. Oportunidades essas apresentadas, de preferência, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional, sendo esta parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

De maneira lúdica e didática, realiza-se uma suplementação para auxiliar os conteúdos apresentados em sala regular de determinada matéria. Ao realizar essa suplementação, o professor introduz técnicas de leitura diferentes para que o aluno possa ter uma melhora em todos os componentes curriculares.

Vale ressaltar que, ao realizar essa complementação do conhecimento, o professor ensinará algo que aluno não veria de forma diferente na sala regular e com isso ajudará o educando a superar sua deficiência, concedendo-lhe ferramentas para auxiliar em seus estudos.

Neste ponto, Pletsch (2014) aborda que o AEE assume um papel importante, realizando um trabalho que ultrapassa as funções conteudistas de só educar e ajudar o aluno a se socializar, contribuindo na preparação para a vida e convivência em sociedade, proporcionando condições para esse aluno sentir-se mais independente.

Para os teóricos, é relevante a disseminação de palestras educativas, os diálogos e a exposição de cartazes para se adequar a situação de aprendizagem. As atividades desempenhadas nesta pesquisa visam auxiliar de forma direta as instituições regulares e as APAES, que proporcionam saúde a diversas pessoas, mas que ainda sofrem recriminação por pessoas que afirmam que esse modelo de ensino visa beneficiar apenas um público específico (MARTINEZ; TACCA, 2011).

Esses autores fizeram refletir sobre a história cultural e a temática “deficiência”, que sempre teve marcas de fortes rejeições, preconceito e muita discriminação, estando diante da omissão por parte do estado na promoção de políticas públicas sociais voltadas para inclusão dessas pessoas.

As famílias, conforme foi indagado pelos suportes bibliográficos, apresentam o objetivo de desfazer esse paradigma e por sua vez buscam meios diversificados para que seus filhos, com privações intelectuais ou necessidades múltiplas, possam ser incluídos na sociedade com todos os seus direitos garantidos, tal como qualquer outro cidadão.

Dentro desse contexto, as primeiras associações nascem e se mostram aptas a desenvolver atividades destinadas a esse público, desempenhando uma visão positiva na inclusão social. Essas instituições apresentam uma missão nada fácil de ser aplicada: educar e proporcionar atendimento médico ao mesmo tempo, lutando por direitos no que tange à inclusão social.

Vale ressaltar que todo e qualquer serviço que custeia a APAE, que recebe auxílio da comunidade através de doações que são revestidas em pagamentos dos honorários dos funcionários e despesas administrativas, fornecem um apoio pedagógico através da execução de projetos que englobam temas transversais e conteúdos curriculares.

Nessas instituições, as áreas são bem diversificadas e flexíveis para permitir mudanças que tenham a possibilidade de assumir pequenas responsabilidades nas tomadas de decisões, debatam suas ideias e possam expressar o que sentem por meio das linguagens que compõem a preparação.

As disciplinas que moldam o currículo educacional são ministradas para respeitar o ritmo e as limitações, mas sempre incentivando o potencial dos alunos por meio funcional e adaptado. Os conteúdos que compõem as áreas de conhecimento devem ser ministrados de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, para que possa ser maximizado o conhecimento dos alunos, sempre levando em consideração suas limitações e respeitando a maneira que cada uma tem de realizar seu aprendizado. Assim busca-se entre as prioridades dos descapacitados:

- O estímulo e reforço da comunicação, da participação, e o iniciativo ao desempenho individual e/ou em pares.
- A comunicação entre aluno e professor, aluno e aluno, alunos e adultos.
- Fazer aflorar a motivação, a atenção e o interesse do educando.

-
- Trabalhar sentimentos em situações do cotidiano.
 - Apresentação da Coordenação Motora Funcional.
 - Apresentação das Habilidades Funcionais e Sociais Básicas.

A formação que é apresentada nas APAE tem como meta a valorização dos sujeitos em sua plenitude, sempre respeitando as fases do processo. Essa valorização é construída de maneira contínua com os responsáveis legais para que, juntos, a escola e a família busquem incluir seus dependentes no âmbito da sociedade.

Nesse prisma, Vygotsky (1997) menciona que a superação das limitações dos alunos transcende o conhecimento, ademais, é competência da escola, através de atividades mediação ao portador de deficiência, desenvolver seu pensar em busca de formar uma nova concepção de mundo.

Temos esta intenção em dar uma imagem de vinculação existente entre os fenômenos fundamentais da vida (natureza, trabalho e sociedade), de desenvolver uma concepção científica de mundo na criança mentalmente retardada, e de ir formando nele, dentro da escola, uma atitude consciente no sentido da vida futura (VYGOTSKY, 1997, p. 150).

Para tornar esse objetivo real, o trabalho a ser desempenhado por essas instituições deve ser baseado em dois pilares: o respeito às diferenças e às limitações. Nesse sentido, é de suma importância o estímulo do potencial dos alunos e o fortalecimento da autoestima.

Conclusões finais

É notório que a inclusão educacional progrediu nos últimos anos, sendo que para a sua continuidade é expressivo o investimento educacional, principalmente nas instituições de ensino, pois de nada adianta conceder aos descapacitados os níveis iniciais sem conceder a continuidade da escolaridade até o nível que for capaz de atingir.

Ao empregar o recurso destinado ao investimento da continuidade do ensino inclusivo educacional, esse recurso estará sendo convertido também na maturidade dos alunos para saírem da escola inclusiva, levando as suas vivências, somadas às experiências adquiridas no âmbito escolar, para fora da esfera educacional.

A busca por significativos aspectos nas estruturas escolares nem sempre pode ser sanada apenas com investimentos, se fazendo necessária a formação continuada dos profissionais que atuarão nesse contexto e a conscientização destes na compreensão que o trabalho realizado em conjunto concede resultados positivos para escola.

Foi concluído que, no contexto socioeducacional e nos projetos políticos predeterminados pelo governo, devem ser levados em consideração as constantes mudanças que ocorrem, objetivando colaborar, dessa forma, com o desenvolver da autonomia dos educandos.

Professores tendem a continuar com suas experiências e vivências cotidianas de aulas com a possibilidade de inserção ao sistema remoto, em virtude da pandemia e da possibilidade do sistema híbrido, que, mesmo não parecendo palpável, é possível fazer acontecer.

Ousar questionar se existe privilégio ou segregação só reforça a falta de empatia de algumas pessoas somado à falta de comprometimento, pois chega a ser ofensivo colocar em xeque as atividades desempenhadas pelas associações e pessoas excepcionais no atendimento do AEE.

As dificuldades nessa inclusão vão desde a desestruturação do espaço até a falta de capacitação dos profissionais. Todavia, existe ainda muito a ser feito, no entanto, se todos se dispuserem a dar as mãos, tudo poderá ser modificado.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 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#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 6 fev. 2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ações sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MJ/CORDE, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 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: 6 fev. 2021.
- CLOUX, R. F. *et al.* **A educação em diferentes perspectivas e a contribuição da engenharia de produção na administração hospitalar**. Salvador: Kawo-Kabiyesele, 2019.
- DHnet. **Conferência de Direitos Humanos – Viena**. 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- FARIAS, I. M. S. de. **Didática e docência: aprendendo na profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2004.
- FLETCHER, A. **Ideias práticas em apoio ao dia internacional das pessoas com deficiências: 3 de dezembro**. São Paulo: Prodef/Apade, 1996.
- GOMES, N. L. **Indagação sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

OLIVEIRA, A. F. de. *et al.* **Possibilidades e experiências socioeducativas**: artes, tecnologias, aprendizagens, ações e resultados. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2020.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneiro Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, L. T. F.; RIBEIRO, M. A. de P. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia história-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENA, A. M. C. **Interlocuções socioeducacionais**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2017.

UNESCO. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/crianca.htm#:~:text=Os%20Estados%2Dpartes%20respeitar%C3%A3o%20os,%2C%20posi%C3%A7%C3%A3o%20econ%C3%B4mica%2C%20impedimentos%20f%C3%ADsicos%2C>. Acesso em: 6 fev. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Moscou: Editorial Pedagógico, 1997.

ZAGURY, T. **Pensando educação (com os pés no chão)**. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.