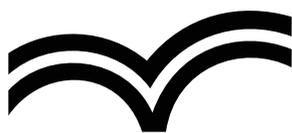


MAIÊUTICA
INCLUSIVA



UNIASSELVI

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89084-405 - INDAIAL/SC

www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

INCLUSIVA

UNIASSELVI 2022

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 Oficial - Licenciatura em
Educação Especial**



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Teacher training in portuguese language in the context of deaf education

Daniela Valdevino Lima

Marcelo Martins 7

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar sobre a realidade da educação de alunos surdos em Várzea Queimada/Jaicós-PI

Process of acquisition of the portuguese language: a look at the reality of education of deaf students in Várzea Queimada/Jaicós-PI

Maria Aldênia da Silva

Fernanda Martins Luz Barros 15

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E/OU VISUAL EM ACADEMIAS NA CIDADE DE BLUMENAU, SC

DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS WHEN ASSISTING PEOPLE WITH HEARING AND/OR VISUAL IMPAIRMENT IN GYMS IN THE CITY OF BLUMENAU, SC

Caroline Schramm

Patrine Vargas

Gilmar Reinert Junior

Valério Mette 27

A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Teacher training in portuguese language in the context of deaf education

Daniela Valdevino Lima¹

Marcelo Martins²

Resumo: O presente artigo tem, como objetivo, abordar a temática da formação de professores de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva inclusiva, voltada para a educação de surdos, além de evidenciar que aspectos facilitam a aprendizagem da língua pelos alunos surdos. Dessa forma, discutiremos, no decorrer da pesquisa, a importância de uma formação pautada nas necessidades linguísticas dos surdos, pois a comunicação deles acontece através da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Nesse sentido, a Libras é a primeira língua (L1) desse grupo, enquanto o Português é a segunda (L2). Os procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho foram baseados em um material já elaborado, ao ser caracterizada, essa pesquisa, como bibliográfica. Foi aplicado, ainda, um questionário com três professores de alunos surdos, com a finalidade de coletar informações das formações deles e das metodologias utilizadas nas aulas de Português. Os resultados da pesquisa realizada revelaram que existe muita dificuldade por parte dos professores, pois eles não sabem como realizar uma prática de ensino que contemple o estudante, já que não falam a mesma língua que ele. Nosso estudo demonstrou que se faz necessário promover formações continuadas direcionadas aos professores mencionados, para que o ensino da L2 seja realizado da maneira mais assertiva possível.

Palavras-chave: Libras. Português. Professor.

Abstract: This article aims to address the issue of Portuguese language teacher training in an inclusive perspective, focused on the education of the Deaf. As well to put in evidence which aspects make easier the learning process by deaf students. Thus, we discussed during the research the importance of a training based on the linguistic needs of the Deaf, because their communication happens through the Brazilian sign language - Libras. In this sense, Libras is their first language (L1), while Portuguese will be his second language (L2). The methodological procedures for this work were based on already elaborated material, characterizing this research as bibliographical. A questionnaire was also applied to 3 teachers of Deaf students, with the purpose of collecting information about their training and the methodologies used in Portuguese classes. The results of the research conducted revealed that there is a lot of difficulty on the part of the teachers, because they don't know how to carry out a teaching practice that contemplates the student, since they don't speak the same language as him. Our study has shown that it is necessary to promote continuous training for these teachers so that L2 teaching can be done in the most assertive way possible.

Keywords: Libras. Portuguese. Teacher.

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa é fundamental, pois possibilita o domínio da leitura e da escrita pelas pessoas. Reconhecer textos nos diferentes gêneros e compreendê-los, além de saber escrever, são as principais habilidades que esse ensino pode proporcionar. Nessa perspectiva, de uma maneira geral, a mediação do professor deve se basear nas práticas sociais de linguagem que se pretendem atingir.

Sabendo que os alunos são os sujeitos da ação de aprender e que o docente tem grande importância na mediação do conhecimento, este deve assumir uma postura centrada nas necessidades desses alunos e nas possibilidades de aprendizagem deles. Todavia, quando se tratam de alunos surdos, tais necessidades são encaradas como um desafio, em razão da diferença linguística, representada pela comunicação, que acontece pela Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O objetivo deste artigo consiste em discutir a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa no contexto da educação de surdos, além de evidenciar que aspectos facilitam a aprendizagem da língua pelos alunos surdos. A escolha da temática se justifica pelo fato de que,

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras/Libras da Uniasselvi, Crato, CE, www.uniasselvi.com.br

² Docente da Uniasselvi nos cursos de Letras Libras, Pedagogia e Teologia. Indaial, SC, www.uniasselvi.com.br

Há, também, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tem o papel de regulamentar a lei de Libras. Esse documento aborda, no próprio texto, diversos pontos relacionados à educação de surdos (BRASIL, 2005). Um deles é o artigo 14º:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

Segundo Souza (2018), a partir do presente decreto, os surdos tiveram o direito à matrícula obrigatória nas escolas, e, com isso, passou-se a exigir, das instituições educacionais, o desenvolvimento de um ensino bilíngue. Isso significa dizer que, para a educação de pessoas surdas se concretizar, a presença do intérprete de Libras, na sala de aula, é essencial, já que é o profissional responsável pela tradução do Português para a Libras, e vice-versa (BRASIL, 2005).

Ressalta-se que o bilinguismo é a modalidade de ensino mais indicada para a educação de surdos, pois permite o uso da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Alguns pesquisadores, como Quadros (2006), Campello e Rezende (2014) e Pietzak e Probst (2017), defendem o bilinguismo como uma das melhores propostas de ensino para surdos, pois prioriza as especificidades linguísticas dos alunos e a cultura deles. Para Quadros (2005), o bilinguismo, na educação de surdos, reflete diferentes questões, como políticas, sociais e culturais. A autora, ainda, cita que o currículo escolar deve ser estruturado e organizado sob uma perspectiva visual, de maneira que possa garantir, ao aluno, acesso aos conteúdos em sala de aula na primeira língua, em Libras.

Conforme exposto, a proposta bilíngue só traz benefícios aos alunos surdos, visto que favorece o acesso à Libras como primeira língua, como língua materna. Nessa perspectiva, o aluno pode, de fato, desenvolver-se na escola e de forma satisfatória, já que está em constante contato com a Língua Brasileira de Sinais. Não obstante, o cumprimento do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, torna-se imprescindível, sendo o principal instrumento legal que apresenta meios de uma educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2005).

A formação docente em Língua Portuguesa

A docência envolve aspectos inerentes à educação, indispensáveis no desenvolvimento do aluno, posto que o professor é um dos principais agentes desse processo. Nesse sentido, a formação de professores deve acontecer constantemente, ou seja, uma formação continuada, na qual o professor precisa estar, sempre, atualizando-se e renovando as próprias estratégias de ensino. Tozetto (2017) cita que a formação continuada é importante pelo fato de oportunizar o aperfeiçoamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, que ampliem a situação de análise do ensino, contribuindo, assim, com o desenvolvimento profissional do docente.

Com relação à formação inicial do professor, precisa apresentar meios que preparem os docentes para o trabalho educacional, pois se deparam com alunos, culturalmente, diferentes, por exemplo, a presença de alunos surdos em salas de aula.

A respeito do objeto de estudo desta pesquisa, da formação de professores de português no contexto da educação de surdos, Araújo e Ribeiro (2018) relatam que essa formação é um ponto muito delicado da educação de surdos, pois, sem conhecer os princípios da Libras e as estratégias de ensino da segunda língua, não se pode desenvolver um trabalho eficiente com esse público. Desse modo, é importante que o docente de Língua portuguesa tenha conhecimento das especificidades dos alunos surdos. Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os cursos de licenciatura tiveram, no currículo, o acréscimo da disciplina de Libras, de forma obrigatória (BRASIL, 2005), como consta no Art. 3º:

ainda, há déficit no ensino de português para surdos, devido aos professores não apresentarem o perfil necessário para atuar com os referidos alunos, pois existe uma incoerência nas práticas pedagógicas das escolas inclusivas, que, muitas vezes, comparam e avaliam os alunos surdos com as mesmas estratégias e parâmetros utilizados com os alunos ouvintes.

O presente trabalho está dividido em cinco seções, incluindo esta introdutória, que aborda, em síntese, o foco da pesquisa e os objetivos dela; a fundamentação teórica, que estabelece relações com teorias de diferentes autores, a respeito da temática abordada; os materiais e métodos, que apresentam a metodologia utilizada; os resultados e discussão, que expõem o que é possível constatar com a realização da pesquisa; e, por fim, as considerações finais.

Bases legais da educação de surdos no Brasil

Sabe-se que todo e qualquer cidadão tem direito à educação. Dessa forma, fica claro que não se trata de um direito exclusivo de um grupo, mas de todos que fazem a sociedade, como é citado no artigo 205º da Constituição (BRASIL, 1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Percebe-se que a educação é fundamental na vida de todas as pessoas e um direito garantido pela Constituição. A educação é responsável pelos desenvolvimentos social, cognitivo, e, até mesmo, pessoal do ser humano. Portanto, é primordial que esse direito seja cumprido (BRASIL, 1988).

Ainda, com relação à Constituição, ressalta-se que ela apresenta, no artigo 208º, os deveres do Estado para a educação, dentre os quais destacamos, aqui, o inciso III: a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A respeito desse inciso, podemos inferir que o Estado é responsável, também, pela educação de alunos com deficiência, uma vez que a educação é um direito de todos.

Por conseguinte, os alunos surdos estão incluídos no referido inciso da CF, entretanto, a educação de surdos acontece de maneira diferente da dos demais alunos, isto é, não se restringe, apenas, ao atendimento educacional especializado, mas muito além disso. Os surdos apresentam necessidades linguísticas que os colocam diante de um ensino pautado nas próprias especificidades. Eles apresentam uma forma de comunicação diferenciada dos alunos não surdos, os quais se denominam de ouvintes. Assim, necessitam de uma educação baseada na língua de instrução, que é a Libras (BRASIL, 1988).

De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002):

Entende-se, como Língua Brasileira de Sinais – Libras -, a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Dessa forma, a presente lei reconhece a Libras, efetivamente, como uma língua, isto é, um meio legal de comunicação e expressão, assim como o português, o inglês e outras (BRASIL, 2002).

A Libras tem status de língua, uma vez que apresenta uma estrutura gramatical, como qualquer outra língua: fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática e semântica. O que a difere das demais línguas é a modalidade visual-espacial, destarte, é uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística (REIS, 2013).

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, para o exercício do magistério, nos níveis médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Dessa forma, compreende-se que o curso de Licenciatura em Letras/Português inseriu a Libras, na grade curricular (assim como os demais cursos de licenciatura), a partir do ano de 2005, de forma que os professores tiveram a oportunidade de conhecer alguns dos aspectos da Língua Brasileira de Sinais durante formação acadêmica (BRASIL, 2005). Entretanto, “[...] é sabido que, inúmeras vezes, os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não recebem a formação adequada” (LEITE; GUIMARÃES, 2016, p. 42).

As colocações dos autores permitem inferir que, no decorrer da disciplina de Libras, não são apresentadas práticas pedagógicas suficientes para se trabalhar com os alunos surdos na escola, de forma que a disciplina aborda, de forma sucinta, um estudo da Língua Brasileira de Sinais, o que é muito insuficiente (LEITE; GUIMARÃES, 2016).

É importante mencionar que o professor de Português necessita de um conhecimento muito mais amplo da Libras, ao focar nas especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, já que ele deve trabalhar com o ensino de uma nova língua, e que é adquirida, pelos alunos, como segunda língua.

Para Godoi, Lima e Silva (2016), é importante que exista uma formação de professores que atenda a essa nova realidade, de forma que os docentes percebam as peculiaridades que a educação de surdos exige. Além disso, os autores enfatizam que isso pode despertar, nos profissionais, uma perspectiva mais inclusiva, de forma que considerem a diferença linguística do surdo como uma condição real no processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor de Português no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo

Em geral, o ambiente escolar é um dos espaços no qual os alunos passam uma grande parte do dia, além da própria casa, pois o tempo em que permanecem na escola é de, pelo menos, quatro horas por dia. Dessa forma, o estabelecimento do ensino deve proporcionar uma boa acolhida aos estudantes, a começar pelos professores, pois são os que estão em contato com eles frequentemente.

Sabe-se que o docente tem um papel fundamental para a construção do saber, e, para que o processo de ensino aconteça, é importante que exista uma boa relação entre professor e aluno. Essa relação deve se basear no respeito mútuo, aspecto principal para transformar a sala de aula em um ambiente favorável à aprendizagem.

Segundo Libâneo (1994), o papel do professor vai além de transmitir conhecimento, ou fazer questionamentos; ele, também, tem a função de ouvir os alunos. “Ao professor, cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas com os objetivos de desencadear, apoiar e orientar os esforços de ação e reflexão do aluno, procurando garantir uma aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim, os alunos podem e devem expor as opiniões deles, o que pode tornar as aulas mais dinâmicas, pois acontece a interação entre professor e aluno.

Os estudantes surdos exigem um olhar diferenciado, sendo necessário que o professor busque conhecer as especificidades deles para que os saberes e os desenvolvimentos linguísticos, nesses alunos, sejam alcançados. Como é de conhecimento, a comunicação entre as pessoas surdas acontece por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Assim, é de grande relevância que o professor conheça a primeira língua do aluno, para conduzir, de forma adequada, o ensino da Língua Portuguesa.

Salienta-se que a Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos (L2), e é adquirida na modalidade escrita, então, torna-se relevante que o professor conheça as necessidades linguísticas dos referidos alunos, uma vez que eles aprendem, de maneira diferente, dos ouvintes. Nessa ótica, utilizar a Libras, no ensino de Português, é um dos caminhos mais práticos a ser utilizado nas aulas.

Por outro lado, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), para ensinar o Português aos alunos surdos, é necessário que o professor utilize estratégias diferentes. As autoras citam, por exemplo, que, inicialmente, é necessário estimular, através da Libras, o interesse dos alunos pelo tema proposto, por meio de estímulos visuais que possam permitir a compreensão do texto. Além disso, o professor pode buscar, com o intérprete de Libras, apoio, a fim de serem concretizados os objetivos educacionais.

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica, já que é estruturada com base em contribuições de diferentes autores que tratam da temática abordada. Pizzani *et al.* (2012) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é a revisão da literatura das principais teorias relacionadas ao trabalho científico, realizada por meio de consultas a artigos, livros, sites da internet etc.

Foi, também, utilizado um instrumento de coleta de dados, um questionário, composto por cinco perguntas subjetivas, direcionado a professores de Português, o qual classifica a abordagem da pesquisa como qualitativa. Conforme Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, e foca na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais.

Em razão da pandemia que estamos vivenciando, o questionário foi realizado através do Formulário do Google – Google Forms, de forma virtual, com três docentes de alunos surdos. A partir disso, objetivou-se investigar as práticas pedagógicas e as dificuldades encontradas por eles no ensino da Língua Portuguesa para surdos. Assim, quanto aos objetivos, a pesquisa se enquadra como exploratória, pois “tem, como objetivo, proporcionar familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

As perguntas feitas se relacionam com as práticas dos docentes e com a vivência deles em sala de aula, com alunos surdos, como poderemos ver a seguir:

Você cursou a disciplina de Libras na sua formação acadêmica?

Como você se comunica com o (s) seu (s) aluno (s) surdo (s)?

Você já sentiu a necessidade de fazer um curso de Libras para melhorar a sua atuação como professor? Se sim, você alcançou o objetivo esperado?

Que estratégias você utiliza, nas suas aulas, para contemplar o aprendizado dos alunos surdos?

Qual é a maior dificuldade encontrada no ensino de Português para surdos?

Para Marconi e Lakatos (1999), o questionário é um conjunto de perguntas ordenadas, de acordo com um critério predeterminado, o qual deve ser respondido sem a presença de quem o elaborou. Salientamos que os professores não têm os nomes revelados na presente pesquisa, em virtude da preservação da identidade, sendo denominados pelos nomes fictícios: André, Maria e Tereza.

Resultados e discussão

Com base nas respostas dos professores entrevistados, foi possível observar que existe muita dificuldade no momento de ensinar a Língua Portuguesa aos alunos surdos. A maioria relatou que não sabe a Língua de Sinais para poder interagir com o aluno, e que isso só é possível através do intérprete de Libras.

No relato da professora **Tereza**, mencionou que não teve a disciplina de Libras na graduação, pois, na época em que estudava, ainda, não havia a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura: *“infelizmente, não tive Libras na faculdade, acredito que não existia, ainda, na minha época”*. A docente ressalta que, depois de ter uma aluna surda nas aulas dela, percebeu que precisava aprender Libras: *“após eu conhecer a aluna surda, eu senti necessidade de aprender a língua de sinais e vontade.”* Além disso, ela reconhece que saber Libras pode ajudar no ensino de Português: *“é uma ferramenta que promove a inclusão da minha aluna, além de possibilitar que ela aprenda o português com mais facilidade”*.

Já a professora **Maria** nos relata que, durante a graduação, teve a disciplina de Libras, mas só se recorda do alfabeto manual e de alguns numerais: *“na faculdade, eu tive a disciplina de Libras, mas não era nada específico que nos direcionasse para atuarmos no ensino de surdos; dessa época, só me lembro, claramente, do alfabeto manual e de poucos números”*. Ela cita que utiliza gestos, durante as aulas, para perguntar se o aluno está entendendo o conteúdo e que já pensou em fazer cursos de Libras, mas que o tempo é limitado, e, por isso, até o momento, não fez. **Maria**, ainda, diz que cursou o básico de Libras, porém, que não se lembra de quase nada: *“eu fiz o básico, muito básico, foi há alguns anos, então, o pouquinho que eu sei é o intérprete que me auxilia”*.

O relato do professor **André** é muito parecido com os anteriores. Ele diz que, apesar de ter cursado a disciplina na faculdade, não sabe nada de Libras: *“sim, na minha grade curricular, havia Libras, eu achava muito difícil, mas me dediquei aos estudos da língua, porém, depois da graduação, esqueci tudo”*. O docente acrescenta que a presença de um surdo, na sala de aula dele, foi algo impactante para a vida profissional: *“quando me deparei com um aluno surdo em sala, fiquei pensando como iria fazer nas minhas aulas, afinal, não sabia mais nem o alfabeto, como iria repassar, para ele, a gramática do português? Foi um choque”*.

Com relação às estratégias de ensino, a resposta dos entrevistados foi unânime: todos disseram que, em algum momento, já solicitaram alguma orientação, ao intérprete de Libras, acerca de como modificar as próprias aulas, ou como melhorá-las para contemplar o aluno. Quanto às dificuldades elencadas, as mais citadas foram a leitura e a escrita. **Maria** afirma que o aluno dela, ainda, não sabe ler: *“eu percebo que o aluno não lê o texto, não sabe as palavras, pelo que percebi, o intérprete que faz a tradução do texto para o aluno”*.

Com essas informações, foi possível notar as angústias dos professores de Língua Portuguesa e as dificuldades que eles têm no processo de ensino e aprendizagem da LP para alunos surdos. A metodologia de ensino da Língua Portuguesa, escrita para os surdos, na maioria das vezes, é ineficaz, aliada ao despreparo dos professores com a Libras. Alguns autores, como Fernandes (1990; 2003) e Pereira (2000), afirmam que as dificuldades apresentadas pelos surdos, na Língua Portuguesa, não devem ser atribuídas à surdez, mas à forma por meio da qual a língua vem sendo ensinada nas escolas.

Nessa perspectiva, é muito importante que o professor tenha consciência de que a LP é aprendida e apreendida, pelo surdo, de forma diferente, em comparação aos demais alunos, tratando-se de uma língua de modalidade distinta daquela da língua materna. Nesse sentido, as aulas devem ser mais dinâmicas, a fim de contemplar o aluno. Como Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam, deve-se utilizar a Libras como apoio nas aulas de Português, para que o conhecimento chegue ao aluno, e, assim, seja possível desenvolver a escrita dele de forma mais eficiente.

Diante dos relatos dos professores, pode-se perceber que, infelizmente, eles não sabem se comunicar em Libras, a fim de realizar o trabalho de forma adequada. Assim, corroborando com Godoi, Lima e Silva (2016), é preciso que haja uma formação para docentes, concentrada na educação de surdos, que apresente metodologias baseadas na Língua Brasileira de Sinais, para ser realizado o processo de ensino e aprendizagem com esses alunos e de maneira correta.

Considerações finais

O estudo realizado demonstra que os professores de Língua Portuguesa necessitam de uma formação específica para a educação de surdos. Grande parte dos docentes que atuam, hoje, nas escolas, estudou, de forma sucinta, a disciplina de Libras na graduação, entretanto, não houve, nem há, atualmente, alguma orientação de como ensinar LP aos educandos.

Diante do cenário exposto, percebe-se que há a necessidade de uma formação continuada, para professores de Língua Portuguesa, no contexto da educação de surdos, visando a uma abordagem mais inclusiva desses alunos. Isso pode possibilitar, ao professor, estratégias, a fim de ministrar o ensino da LP, a qual é adquirida, como segunda língua, por esses alunos.

Ademais, levanta-se a importância do ensino bilíngue nas escolas, e, até mesmo, as importâncias da discussão e da inserção da disciplina de Libras nas grades curriculares, como forma de realizar, de fato, esse acolhimento e a inclusão dos alunos surdos na educação e na sociedade.

Concluindo, percebe-se que se faz necessária a oferta de cursos, formações e/ou planejamentos pelas secretarias de educação, direcionados aos professores de Língua Portuguesa, para que os processos de leitura e escrita de alunos surdos aconteçam de forma satisfatória.

Referências

- ARAÚJO, L. C. de; RIBEIRO, M. C. M. de A. **Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos**. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6661603>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- 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: 24 abr. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GODOI, E.; LIMA, M. D.; SILVA, R. M. da. **Libras e o processo de formação continuada dos professores**: discussões teóricas e metodológicas. Edufu: Uberlândia, 2016.

LEITE, L. de S.; GUIMARÃES, L. K. L. Educação dos alunos surdos na perspectiva da escola inclusiva. *In*: GODOI, E.; LIMA, M. D.; SILVA, R. M. da. **Libras e o processo de formação continuada dos professores**: discussões teóricas e metodológicas. Edufu: Uberlândia, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

PEREIRA, M. C. C. **Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos**. Rio de Janeiro: INES, 2000. p. 95-100.

PIETZAK, J. de D. C.; PROBST, M. Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 1, p. 1, 2017.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl.**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos I**. Petropólis: Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.**

QUADROS, R. M. de; SCHIMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: SEESP, 2006.

REIS, D. S. **Formação docente e educação de surdos**: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. 2013. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1968/1/2418_dissertacao_dulcilene.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, A. A. N. **A formação de professores de língua portuguesa para o ensino de pessoas surdas**. 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8710/3827>. Acesso em: 24 abr. 2021.

TOZETTO, S. S. **Docência e formação continuada**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar sobre a realidade da educação de alunos surdos em Várzea Queimada/Jaicós-PI

Process of acquisition of the portuguese language: a look at the reality of education of deaf students in Várzea Queimada/Jaicós-PI

Maria Aldênia da Silva¹
Fernanda Martins Luz Barros²

Resumo: O presente trabalho tem, como objetivo, compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, pelos surdos, por meio de uma investigação em uma turma de alunos surdos, a qual tem a língua de sinais como primeira língua, em Várzea Queimada – Jaicós, além de analisar a eficácia do ensino da Língua Portuguesa para a promoção da inclusão desses alunos surdos. Esta pesquisa tem, como fundamentação básica, os autores Salles et al. (2004), Quadros (2006), Meserlian e Vitaliano (2009) e Alves (2010), além das leis brasileiras que tratam da inclusão do aluno com surdez. Para alcançar os objetivos almejados, optou-se pela pesquisa de campo, de caráter qualitativo e exploratório, pela observação direta e pela análise das atividades de Língua Portuguesa escritas, aplicadas aos alunos surdos na sala em estudo, além de um questionário, inserido pelo professor de Libras da escola. Com base nos estudos realizados no decorrer deste trabalho, percebeu-se que, diante da realidade em que se encontram as escolas e os sistemas de Ensino delas, o processo de aquisição da Língua Portuguesa acontece de maneira muito lenta e deficiente, sendo insuficiente para a progressão do aluno surdo nos estudos das demais áreas do conhecimento. Além disso, observaram-se muitas dificuldades no tocante à falta de recursos tecnológicos para o ensino de surdos na localidade, além de muito despreparo da gestão, ao lidar com a realidade desse ensino.

Palavras-chave: Aquisição. Língua Portuguesa. Alunos surdos.

Abstract: The purpose of this study is to understand the process of acquisition of the Portuguese language as a second language in the mode written by the deaf, through the investigation of how the process of acquisition of the Portuguese language as a second language in the mode written in a group of deaf students which has sign language as the first language in Várzea Queimada-Jaicós, as well as to analyze the effectiveness of Portuguese language teaching in promoting the inclusion of deaf students. This research is based on the authors Salles et al. (2004), Quadros (2006), Meserlian and Vitaliano (2009) and Alves (2010), besides the Brazilian laws that deal with the inclusion of students with deafness. In order to achieve the desired objectives, a qualitative and exploratory field research was chosen by direct observation and analysis of written Portuguese language activities applied to deaf students in the study room, as well as a questionnaire applied to the teacher (a) of school Libras. Based on the studies carried out in the course of this work, it was noticed that in view of the reality in which schools and their education systems are located, the Portuguese language acquisition process happens very slowly and poorly, being insufficient for the progression of student in the studies of the other areas of knowledge. In addition, there were many difficulties regarding the lack of technological resources for the teaching of the deaf in the locality, as well as a lack of preparation for management in dealing with the reality of teaching for the deaf.

Keywords: Acquisition. Portuguese language. Deaf students.

¹ Acadêmica do curso de Letras Libras – UFPI/PARFOR (2018). Licenciada em Letras Português – Universidade Federal do Piauí-UFPI (2013); Especialista em LIBRAS- CEAD/UFPI (2016). E-mail: aldeniasilva16@gmail.com

² Orientadora. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2013), graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UFPI (2007). Professora assistente da Universidade Federal do Piauí /CSHNB - UFPI/PARFOR. E-mail: nandamartins@ufpi.edu.br

Introdução

O estudo da Língua Portuguesa é indispensável na educação de surdos, pois “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002). Dessa forma, a Libras é garantida por lei, como afirma a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Devem ser garantidas, por parte do poder público, em geral, e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

No entanto, essa garantia se refere, apenas, ao uso da língua como “meio de comunicação objetiva”. Dessa forma, entende-se que os sistemas de ensino precisam passar por um processo de adaptação dos currículos, nos quais a Libras é utilizada como língua de instrução, para que, por meio da língua materna, o surdo tenha acesso a outros conhecimentos. A modalidade escrita da Língua Portuguesa é obrigatória, no ensino de surdos, como segunda língua. Assim, entende-se que o ensino do Português é indispensável, pois boa parte dos conhecimentos adquiridos pelas pessoas, principalmente, no ambiente escolar, provém da leitura e da escrita de textos. No caso do Brasil, onde a língua oficial do país é a Língua Portuguesa, o material disponibilizado, na escola e nas bibliotecas, na maioria das vezes, é escrito em Língua Portuguesa. Desse modo, o surdo brasileiro necessita de domínio da escrita para ter acesso à leitura de textos em português e para produzir novos e registrar o próprio pensamento neles.

Partindo do pensamento exposto, é possível perceber a necessidade de compreender como ocorre o processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, pelo sujeito surdo, uma vez que o Português é uma língua, essencialmente, oral, e muito diferente da língua de sinais. Diante dessa necessidade de aquisição, elaborou-se a seguinte situação-problema: como se dá o processo de aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pelos alunos surdos de Várzea Queimada/Jaicós – PI?

Este estudo pretende mostrar como ocorre o processo em uma turma de alunos surdos, a qual tem a língua de sinais como primeira língua, em Várzea Queimada/Jaicós – PI, e diagnosticar a eficácia do ensino da Língua Portuguesa para a promoção da inclusão desses alunos.

O desenvolvimento de uma pesquisa voltada para essa temática se justifica pela importância dela para a comunidade surda, visto que muitos estudos mostram que há uma grande dificuldade, por parte dos alunos surdos, para a aquisição da Língua Portuguesa escrita, com ênfase em autores, como Pereira (2000), Quadros e Shmiedt (2006) e Salles *et al.* (2004). Além disso, durante o curso de Letras/Libras, e ao longo das disciplinas, sobretudo, no estágio, foi possível constatar as dificuldades desses alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa, pois a falta da audição impossibilita a relação direta com a língua oral auditiva, o que causa a perda do desenvolvimento da aprendizagem do Português. Além disso, não compreendem o significado das palavras que utilizam para a leitura e a escrita de textos. Assim, a elaboração de uma pesquisa, voltada para esse contexto, pode contribuir para a literatura especializada e vir a favorecer novos estudos nesse âmbito.

Para a elaboração do presente artigo, adotou-se uma metodologia, com base na pesquisa de campo, de caráter qualitativo e analítico, e de natureza exploratória. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico, incluindo a observação direta e a análise de atividades de Língua Portuguesa escritas, aplicadas aos alunos surdos de Várzea Queimada/Jaicós - PI, com um questionário trazido pelo professor de Libras da escola observada.

A educação de surdos

Durante a história, os surdos têm passado por avanços e por retrocessos, os quais são causados pela discriminação e pela falta de conhecimento das especificidades deles. De acordo com Alves (2010), por muito tempo, a surdez foi considerada uma calamidade, uma doença, percebida como incapacidade de inteligência. Os surdos eram vistos como sujeitos incapazes de se desenvolver mental e linguisticamente.

Até o século XVI, as pessoas com deficiência auditiva eram denominadas de indivíduos desprovidos de capacidade intelectual, devido à incapacidade de expressão oral através de uma língua. Durante séculos, a concepção vigorante era que a capacidade de pensar estava, estritamente, relacionada à linguagem, que era compreendida como a fala oral. A concepção era a de que se o sujeito sabe se expressar oralmente, ele pensa, logo, se a pessoa não fala, então, ela não é capaz de refletir. Conforme Soares (1999 *apud* ALVES, 2010), esse juízo pode ter sido fundamentado a partir do pensamento de Aristóteles, que considerava que o ouvido era o mais importante para a aprendizagem, já que esse órgão permitia que os sujeitos tivessem acesso ao conhecimento exposto através da oralização.

De acordo com o raciocínio, foi pressuposto que o surdo, por não obter a capacidade de ouvir, não poderia adquirir conhecimento. A partir disso, percebe-se, então, que toda a metodologia educacional era criada com o foco voltado para o ouvido, assim, se a pessoa não podia ouvir, ela, também, não poderia ter a capacidade de aprender (ALVES, 2010).

O quadro de exclusão total durou até o ano de 1750, quando, por interesses voltados a heranças, alguns surdos de famílias nobres começaram a receber instruções de ensino para, assim, aprender a ler e a escrever, capazes do direito de ser herdeiros. Entretanto, apenas, na segunda metade do século XIX, os surdos começaram a ser incluídos, de fato, na sociedade, sendo reconhecidos social e linguisticamente. Um dos pensadores mais importantes, nessa evolução social dos surdos, foi Charles Michel L'Epeé, que desenvolveu um método para trabalhar com alguns surdos, ao usar gestos e alguns sinais. Segundo Strobel (2009), foi uma figura muito importante, a qual se dedicou a ensinar os surdos através de gestos.

Os surdos começaram a tomar espaço na sociedade e a se expandir. No entanto, esse período foi interrompido a partir de uma determinação estabelecida no Congresso de Milão, na Itália, no ano de 1880, no qual foi decretado o impedimento da praxe da Língua de Sinais. No século XVIII, a língua de sinais deixa de ser aceita como um método de diálogo e de educação para o surdo. Com a efetivação do Congresso de Milão, os ouvintes decidiram abandonar o uso da língua de sinais e passaram a adotar o método da oralidade, o que significou que o surdo necessitava aprender a usar a fala. A partir dessa prática, defendeu-se que o surdo só era capaz de aprender os conteúdos escolares após aprender a falar (ALVES, 2010).

A partir deste momento, um dos maiores estudiosos da corrente oralista, Alexandre Graham Bell, idealizou um aparelho que pudesse substituir a audição. Esse aparelho tinha, como função, fazer correrem vibrações através de um fio elétrico, e, com a vibração de outra membrana, era reproduzida a voz, o que gerou a invenção do telefone. Nessa época, na qual a Língua de Sinais foi proibida, surgiram as primeiras associações de surdos, permanentes, até hoje, em algumas cidades brasileiras. Eram nessas associações que os surdos se encontravam e compartilhavam a Língua de Sinais. Na década de 1960, a Libras ressurgiu na educação de surdos (CAPOVILLA, 2001 *apud* ALVES, 2010).

Conforme as considerações de Alves (2010), o uso da Libras, na educação de surdos, nos moldes da Comunicação Total, era um método que usava vários códigos (sinais artificiais até sinais naturais da língua de sinais) e qualquer outro signo, com a finalidade de o surdo melhor entender a exposição oral das professoras. Foram utilizados recursos, como: o léxico artificial;

a produção da Língua de Sinais, para promover a aprendizagem da escrita; e o *signing exact english* (sinais exatos do inglês), que usa a sinalização de prefixos, o que, em português, seria: igual – DESigual, o “des” seria feito em datilologia e “igual” em sinal.

Daí em diante, o estatuto linguístico da Libras e a eficácia dela podem ser comprovados, graças aos estudos linguísticos de Willian Stokoe. A partir desses estudos, os surdos passaram a ocupar um lugar diferente no âmbito educacional e em diversas situações sociais.

A educação de surdos e as políticas de inclusão

Como já foi dito anteriormente, a educação de surdos passou por muitos obstáculos, pois era considerada uma missão impossível, já que esses sujeitos eram considerados incapazes de se desenvolver intelectualmente. Segundo Dias (2006 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009), os surdos, até meados do século XVI, eram vistos ineducáveis; em consequência disso, considerados inúteis à coletividade. Devido a esse fato, enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e, até mesmo, a denominação de loucos.

Conforme Jannuzzi (2004 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009), apenas, no início do século XVI, surgiram registros das experiências de um médico pesquisador italiano, chamado de Gerolamo Cardano, que viveu no período de 1501 a 1576, o qual concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e, assim, expressar os próprios sentimentos. A partir daí, houve, ainda, outra experiência de educação de surdos, a qual foi desenvolvida pelo monge Pedro Ponce de Leon, que se destacou como o primeiro professor de surdos, embora se dedicasse, apenas, ao ensino daqueles que pertenciam a famílias ricas, pois a preocupação com a educação deles estava voltada para a razão financeira. O que se buscava era capacitar esses surdos, herdeiros de verdadeiras fortunas, para, futuramente, administrarem os bens da família, como garantia de continuidade (SILVA *et al.*, 2006 *apud* MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

A partir daí, com o estatuto linguístico da Libras e os estudos linguísticos de Willian Stokoe, a educação de surdos passou por vários processos de transformação e obteve algumas importantes conquistas, apesar de a evolução dela, ainda, ser muito lenta, e em comparação às dificuldades e ao preconceito extremo que do passado (ALVES 2010). No Brasil, uma das mais importantes conquistas da comunidade surda foi a Lei de Libras, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que veio de modo a garantir alguns direitos aos surdos brasileiros, e, dessa forma, fazê-los serem reconhecidos como cidadãos aptos a exercer um papel na sociedade (BRASIL, 2002). Segundo essa lei:

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).

Com isso, os surdos brasileiros passaram a dispor de certos direitos que eram negados, a eles, anteriormente, inclusive, do direito à inclusão, exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Capítulo V, que trata da Educação Especial nos Art. 58º, 59º e 60º, que estabelecem as diretrizes.

Art. 58º Entende-se, por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Existirão, quando necessários, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração deles nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 39-40).

Dessa forma, o surdo tem o direito à educação inclusiva, o que permite, a ele, conviver e partilhar conhecimentos e experiências com professores, com a comunidade ouvinte e com outros alunos, com diferentes tipos de deficiência. Assim, sabe-se que, para isso acontecer, o ponto de partida é a comunicação. Com estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, é necessário que se façam adaptações para esse ensino, dentre elas:

- A relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive, a necessidade de que alguns têm que utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braille, bliss ou similares etc.).
- As metodologias, as atividades e os procedimentos de ensino são organizados e realizadas, levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos. Ainda, os sistemas de comunicação que utilizam, o que favorece a experiência, a participação e o estímulo à expressão.
- Sistemas de comunicação alternativos são incluídos para alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação).

Percebe-se que a comunicação é o principal instrumento para a aprendizagem do aluno surdo, e que a Libras e a Língua Portuguesa são fundamentais para que esse aluno tenha acesso à educação, conseqüentemente, para que possa se expressar e progredir nos estudos e no desenvolvimento em sociedade. Por isso, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo IV, Art. 14:

Art. 14. As instituições federais de Ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005).

No Art. 14, estão propostas várias estratégias de organização e assistência à educação do aluno com surdez, dentre elas, a obrigatoriedade de ofertar o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, para o aluno surdo, pois este necessita de domínio da língua de instrução (a Libras), para que, por meio desta, adquira outros conhecimentos de outras áreas do saber. Além disso, conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, pois o aluno necessita saber ler, escrever e interpretar na língua oficial do país (Língua Portuguesa) (BRASIL, 2002).

A Libras como instrumento de inclusão de surdos no Ensino Fundamental e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

A proposta de inclusão de surdos no ensino regular é muito interessante para a integração desses sujeitos, de forma participativa, na sociedade, porém, apresenta inúmeras dificuldades para a concretização, como colocar em prática essa política, de maneira efetiva e eficaz, para a interação entre surdos e ouvintes. A inclusão vai muito além de inserir o aluno surdo na classe de ensino regular; abrange qualquer relação do surdo com a sociedade, em geral, e isso exige que esse indivíduo interaja com os demais membros. Segundo Rosa (2011, p. 152):

A inclusão deve ser um fenômeno pleno, que inclui interação, dentre outros elementos relacionais. Se alguma relação não apresenta a interação, então, não houve inclusão, no sentido mais pleno do termo. Foi simples justaposição de sujeitos, ou integração etc., mas não inclusão.

A interação que deve existir na inclusão é feita e vivida pelas trocas sociais, respeito às diferenças culturais e linguísticas, pela aceitação do outro como ele é – e não como um bonequinho de massa a ser moldado, de acordo com o que se quer.

Dessa forma, entende-se que só pode haver a inclusão do surdo onde ele pode interagir com outros sujeitos da sociedade, sendo que essa interação só existe se há comunicação. É a partir daí que a Libras surge como ferramenta de concretização dessa inclusão.

No Brasil, o sistema linguístico dos surdos é a Libras, a qual deve ser adquirida como língua materna, e o Português é usado como segunda língua, dessa forma, pode-se entender que os surdos brasileiros dispõem de um sistema bilíngue.

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 do país de origem.

O surdo deve aprender a Libras desde o processo de aquisição da linguagem, que começa em casa e se desenvolve na escola e na sociedade. É a partir daí que surge outra dificuldade frequente na vida dele, pois muitos pais não conhecem a Libras, e a maioria das pessoas é ouvinte, por isso, acreditam que não precisam aprender, ou não possuem acesso à aprendizagem.

Não basta, apenas, conhecer a língua de sinais, pois os surdos, filhos de pais ouvintes que não conhecem a LIBRAS, comunicam-se por “sinais caseiros”. Independentemente do grau linguístico, esses surdos compartilham as mesmas peculiaridades e apresentam, no interior, fatores identitários e culturais próprios.

Com base nessas considerações, entende-se que a escola, enquanto espaço de promoção de conhecimento, interação e respeito às diferenças, precisa se adequar para contemplar esses alunos e a comunidade, de forma a disponibilizar o conhecimento da Libras, não apenas, para o surdo, mas para toda essa comunidade. Assim, a pessoa surda tem as condições de interagir e de adquirir conhecimentos necessários para o próprio desenvolvimento, enquanto cidadão.

De acordo com Bassani e Sbardelotto (2015, p. 6):

A escola deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, promovendo estratégias que permitam a incursão e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua. As diferentes formas de se proporcionar a educação à criança de uma escola dependem das decisões político-pedagógicas adotadas por essa instituição. Ao optar por essa educação, o estabelecimento de ensino assume uma política em que duas línguas passarão a ser exercitadas no espaço escolar.

Sabendo que a escola é o espaço onde o indivíduo se desenvolve e que o Ensino Fundamental corresponde a um dos níveis da Educação Básica, no Brasil, país em que se busca promover a formação básica do cidadão, conclui-se que é essencial que a Libras faça parte do currículo nesse nível de ensino, pois, dentre as habilidades básicas a serem desenvolvidas pelo aluno surdo, a mais importante é a comunicação. A Libras deve ser utilizada pelo surdo como a língua materna dele, através da qual é possível adquirir novos conhecimentos, inclusive, a segunda língua, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

O ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para surdos, é um trabalho desafiador, pois, por ser uma língua oral, tem características mais voltadas para o público ouvinte, conforme as considerações de Salles *et al.* (2004, p. 115):

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é, para ele, uma segunda língua, pois a língua de sinais é a primeira, só que o processo não é o de aquisição natural, por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa é, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso, a elas, pelos surdos.

Surge a necessidade de compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, pelo surdo, pois todo ser humano é capaz de adquirir uma segunda ou mais línguas, e isso acontece através de estímulos externos, como pela exposição a uma língua.

De acordo com Salles *et al.* (2004, p. 77), “o letramento é, portanto, condição e ponto de partida para a aquisição da língua oral pelo surdo, o que o remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e à construção das referências culturais da comunidade letrada”. Assim, os caminhos metodológicos mais eficazes, para a alfabetização de surdos, são feitos através dos textos, dentro de um contexto com significados compreensíveis a eles.

Metodologia

O presente artigo tem, como objetivo, um estudo de campo que faz um delineamento na investigação de um fenômeno dentro do contexto real dele. Esse estudo abrange, apenas, um pequeno grupo: neste caso, os alunos surdos de uma escola municipal de Várzea Queimada/Jaicós – PI, além dos professores de Libras da referida escola. A instituição dispõe de duas professoras de Libras, contudo, uma, apenas, é participante dessa pesquisa. A turma-alvo possui 14 alunos surdos, todos participantes do estudo em questão.

Foi realizada a pesquisa exploratória, visando proporcionar mais familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito e claro, ao serem aprimoradas as ideias, ou a descoberta da instituição de ensino, envolvendo o levantamento bibliográfico e o questionário aplicado ao professor de Libras da escola. Ainda, a análise de atividades escritas de Língua Portuguesa, aplicadas aos alunos surdos, com base no método de pesquisa documental.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário a uma das professoras de Libras regente da turma, com perguntas abertas e estruturadas, em consonância com o referencial teórico e os objetivos traçados para a investigação. Além disso, foi feita a observação direta, com a análise de atividades escritas realizadas por esses alunos surdos.

Relato das observações diretas

As observações foram realizadas durante a fase do Estágio Supervisionado II, em uma sala com 14 alunos surdos, na qual atuam duas professoras de Libras, sendo que, apenas, uma é participante desta pesquisa.

Os alunos surdos observados estão há cinco anos inseridos na escola, para o processo de alfabetização da Língua Brasileira de Sinais como língua materna, dos quais, apenas, três já são fluentes em Libras. Os demais, ainda, encontram-se em processo de aquisição, porém, há uma grande resistência em utilizar a Libras com frequência, no dia a dia, por já estarem adaptados ao dialeto de gestos da localidade. Dessa forma, a Libras é mais utilizada na escola, como língua de instrução, através da qual são ensinados outros conhecimentos.

Segundo o diretor, o principal objetivo da gestão da escola, ao promover o ensino de Libras, é alfabetizar esses alunos na L1 (Libras) e na L2 (Língua Portuguesa), além do ensino de outros conhecimentos básicos de diversas áreas do saber, para que os alunos estejam preparados para ser inseridos no ensino regular do Ensino Fundamental II.

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, ocorre por meio do método bilíngue. O professor utiliza a Libras como língua de instrução para o ensino. Através da Libras, são explicados conceitos da Língua Portuguesa, de forma compreensível, ao aluno surdo.

Observou-se o uso de imagens impressas, para que o aluno associe significante e significado; jogos de memória, com figuras/sinais/escritas em português etc. A maior dificuldade observada, na prática pedagógica da professora de Libras da escola, é a falta de recursos tecnológicos para o ensino desses surdos, incluindo o despreparo da gestão ao organizar o sistema educacional deles na escola.

A partir dessas observações, foi possível compreender a realidade da educação desses alunos, que é muito deficiente. Dos 14 estudantes matriculados, apenas, três são capazes de compreender textos escritos em português e de escrever pequenos trechos, de forma compreensível, ao leitor, embora, ainda, sejam escritos na estrutura da Libras. Ao serem subtraídos esses três alunos, restam 11, dos quais cinco estão aptos a escrever pequenas palavras, sendo que, muitas vezes, esquecem-se de Letras, e não compreendem os significados referentes a algumas delas. Os demais alunos escrevem os próprios nomes em letras minúsculas e conseguem copiar palavras do quadro, mas não sabem os significados delas.

Conforme o que foi observado, o processo de aquisição da Língua Portuguesa, por esses alunos, é muito lento, e requer um trabalho minucioso, muita dedicação, novas estratégias para o ensino como segunda língua e recursos tecnológicos que facilitem a compreensão do aluno surdo no que diz respeito ao que está sendo ensinado, para o entendimento do significado, da estrutura gramatical e da Língua Portuguesa. Eles necessitam se tornar fluentes e ser inseridos no ensino regular, com o acompanhamento dos conteúdos ensinados e o progresso nos estudos, desenvolvendo-se, na sociedade, enquanto cidadãos capazes de atuar, de forma colaborativa, para o crescimento da comunidade.

Análise das atividades escritas realizadas pelos alunos surdos

Serão analisadas algumas atividades de Língua Portuguesa aplicadas aos alunos surdos de uma escola municipal da Localidade Várzea Queimada, em Jaicós - PI. Essa análise tem, como objetivo, identificar o nível de instrução desses alunos a partir da aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

Conforme a observação feita anteriormente, os alunos estão divididos em três níveis de aquisição da Língua Portuguesa: fluentes (aqueles que já escrevem pequenos textos e compreendem trechos escritos em português), em fase de aquisição (aqueles que escrevem e compreendem pequenas palavras) e os que só copiam (esses, ainda, estão aprendendo o alfabeto, confundem letras e só sabem copiar).

Será analisada uma atividade de uma amostra de três alunos surdos, os quais representam cada nível em que a turma se divide, conforme a observação realizada inicialmente. A atividade aplicada foi um ditado, com uma imagem, e um espaço na frente dessa imagem, para os alunos escreverem a palavra na Língua Portuguesa. As imagens eram, respectivamente, de: pato, barata, caderno, lixo, rato, bolo, lata e cavalo.

Os alunos escreveram da forma a seguir:

Aluno 1: *pato, barta, caderno, lixo, rato, balo, lata, cavalo.*

Observou-se que o aluno já possui noção do significante/significado (imagem e escrita) e consegue escrever, razoavelmente, as palavras em português, com pequenas imperfeições. Esqueceu-se da letra “a” da palavra “barata” e trocou o “o”, de “bolo”, pelo “a”.

Aluno 2: *pato, barfa, liver, lixo, rato, bala, lata, cavalo*

Percebeu-se que o aluno escreveu com letra maiúscula, pois só as conhece dessa forma, e possui dificuldade de associar uma imagem à palavra na Língua Portuguesa. A imagem do

caderno, por exemplo, entendeu como se fosse um livro; na palavra “barata”, faltou inserir a letra “a”, e a letra “t” foi confundida com a letra “f”; em “livro”, trocou “r” por “e” e faltou a letra “o”; e, em “bolo”, foram trocadas as letras “o” por “a”.

Aluno 3: *atoroaba, maftoapi, aftoyora, maftoae, potroeca, maecagu, atoreca, eafotoarpn.*

Viu-se que o aluno não está alfabetizado na Língua Portuguesa, pois não possui nenhuma noção da quantidade de letras, nem da letra inicial, sendo que escreve com letras maiúsculas e aleatórias.

Com base nas análises descritas, observa-se que o nível de aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, pelos alunos de uma escola municipal da localidade de Várzea Queimada, ainda, é muito deficiente e insuficiente para que esses alunos consigam acompanhar o ensino dos alunos da sala regular do Ensino Fundamental II, pois esse nível de aquisição do Português escrito, ainda, não é suficiente para ler e interpretar textos mais complexos.

Resultados do questionário aplicado à professora de Libras da escola

O questionário referente a esta pesquisa foi respondido por, apenas, uma professora de Libras da escola municipal de Várzea Queimada, sendo que essa instituição possui duas docentes de Libras. A outra professora é a pesquisadora que está realizando essa investigação, assim, tem a necessidade de se afastar do objeto de pesquisa. A entrevistada é formada em Letras/Português, com especialização em Libras.

A partir das informações citadas, foram realizadas as seguintes indagações: **você possui alguma dificuldade de ensinar a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para os alunos surdos? Explique:**

Professora participante: – *Sim, é muito difícil ensinar a Língua Portuguesa para alunos surdos, pois não é uma língua natural para os surdos, é ensinada como segunda língua, além disso, há uma grande diferença entre a Língua Portuguesa e a Libras (primeira língua dos surdos), sendo que esta é visual/espacial e o Português é uma língua oral.*

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos, é um desafio muito grande para o professor, pois não é uma língua natural para eles. Salles *et al.* (2004, p. 77) afirma que “a aquisição de uma língua oral, por surdos, remete-se a questões complexas, tanto ponto de vista cognitivo, da representação mental do conhecimento linguístico, quanto dos pontos de vista cultural, social e afetivo”. Dessa forma, nesta pesquisa, comprova-se a dificuldade dos professores para o ensino.

Em seguida, questiona-se: **qual é o principal método que você utiliza para o ensino de Português para surdos?**

Professora participante: – *O método utilizado, para o ensino de surdos nesta escola, é o método bilíngue, não apenas, no ensino de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas. É usada, a Libras, como língua de instrução, e, o Português, como segunda língua.*

O método bilíngue é importante para a educação de surdos, pois, dessa forma, a Libras é utilizada como língua de instrução, para que tenham acesso a outros conhecimentos. De acordo com Quadros e Shmiedt (2006, p. 19):

O letramento das crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se tem significado por meio da língua de sinais brasileira, língua usada, na escola, para a aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, é a segunda língua da criança surda, significada, por ela, na forma escrita, com as funções sociais representadas no contexto brasileiro.

Observa-se que a professora possui conhecimento do próprio papel na escola e que o desempenha da melhor maneira possível, porém, segundo a análise do Projeto Político Pedagógico, feito durante a fase de Estágio Supervisionado II, não há um planejamento formulado, por parte da gestão para essa proposta de educação bilíngue nessa escola. Segundo Quadros e Shmiedt (2006, p. 18), “as diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança, em uma escola, dependem de decisões político-pedagógicas”, o que falta na instituição em questão, campo de estudo desta pesquisa.

Ainda: qual é a maior dificuldade enfrentada no seu trabalho de ensinar a Língua Portuguesa para alunos surdos? Explique:

Professora participante: – *A maior dificuldade que enfrentamos, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos, é a falta de recursos tecnológicos na escola, pois é necessário utilizar a tecnologia para a exibição de vídeos e imagens, para que o surdo possa associar essas imagens à palavra, para a compreensão de significados.*

O ensino de surdos exige metodologias específicas, pois a Libras é uma língua visual/especial, e eles apreendem o conhecimento, também, por meio desse canal, já que há a limitação da falta de audição. Portanto, é muito importante fazer uso de recursos tecnológicos, como da internet, para a exibição de imagens, vídeos, além da interação, através de textos escritos etc., para um melhor aprendizado e para a prática da escrita. Com base na resposta dada pela professora, é visível a dificuldade enfrentada pela educadora, devido à falta desses recursos na escola. Salles *et al.* (2004, p. 116) afirmam que

as vantagens do uso da internet são as seguintes: em primeiro lugar, ela permite, ao aprendiz surdo, uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, na medida em que ele próprio pode buscar textos e imagens que lhe interessem; em segundo lugar, o aprendiz pode entrar nas salas de bate-papo e, por assim dizer, conversar por escrito.

Dessa forma, os recursos tecnológicos são essenciais para o ensino de surdos, não apenas, para o ensino do Português como segunda língua, mas de todas as áreas.

A professora foi indagada: **você considera os surdos, da localidade de Várzea Queimada, alfabetizados, capazes de ler e interpretar textos em Português, aptos a prosseguir nos estudos em uma sala regular? Explique:**

Professora participante: – *A maioria, não. O processo de aprendizagem desses alunos surdos, em Língua Portuguesa, é muito lento, pois é muito mais difícil aprender uma segunda língua. Neste caso, ainda, estão em processo de alfabetização, o que ocorre por meio da associação de imagens como forma de compreensão do significante/significado.*

Conforme a resposta coletada no questionário, nota-se que a maioria dos alunos surdos de Várzea Queimada não tem condições de ser inserida no Ensino Fundamental II, pois, ainda, não consegue ler e escrever textos escritos.

Também: como ocorre o aprendizado da escrita das palavras da Língua Portuguesa, para surdos, na sua sala de aula?

Professora participante: – *O professor apresenta as imagens, os sinais correspondentes e a escrita na Língua Portuguesa, com isso, eles associam uma imagem a uma palavra, observam a quantidade de letras, algum acento e memorizam, como os ouvintes memorizam os sinais.*

Conforme a resposta, entende-se que a professora utiliza recursos imagéticos na prática pedagógica, embora não existam recursos tecnológicos para uma melhor exploração.

Por fim: **você considera esse método da memorização, adotado para a aquisição da Língua Portuguesa, eficaz na sua aprendizagem do português escrito?**

Professora participante: – *Não, esse método não dá propriedade na fluência da Língua Portuguesa escrita. Em pouco tempo, os alunos se esquecem de como se escrevem as palavras, esquecem-se de algumas letras dessas palavras etc.*

De acordo com a resposta da professora, o método de aquisição da Língua Portuguesa adotado não é suficiente para que os alunos adquiram fluência na escrita.

A partir das respostas do questionário, compreende-se que o processo de aquisição da Língua Portuguesa, pelos alunos surdos de Várzea Queimada, caminha a passos lentos, e que esses alunos, ainda, não estão preparados para ser inseridos no Ensino Fundamental II, pois os conhecimentos básicos deles precisam ser aprimorados, para que se desenvolvam, adquiram fluência na Língua Portuguesa escrita, e, assim, possam progredir, nos estudos, com sucesso.

Considerações finais

Diante de todos os dados coletados para a elaboração deste trabalho, conclui-se que o processo de aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, pelos alunos surdos de Várzea Queimada, ainda, está distante do ideal para a inserção deles no ensino regular do Ensino Fundamental II.

As escolas brasileiras estão passando por profundas transformações sociais, e existem muitas políticas de inclusão, porém, essas políticas estão defasadas, visto que propõem a integração do surdo no ensino regular, mas não dão, a ele, condições de se incluir efetivamente. Nesse sentido, faz-se necessária uma ação conjunta em toda a esfera escolar, pois, de acordo com as pesquisas realizadas para a elaboração deste trabalho, as práticas de educação de surdos não estão sendo eficazes para a aprendizagem desses sujeitos.

Para que as escolas brasileiras não alcancem estados mais caóticos do que os atuais, é preciso ter um olhar mais atento, além de profissionais especializados e revisão do sistema escolar, de forma a ser dado suporte teórico, por meio da criação de um currículo que contribua para a melhoria da educação de surdos no Brasil, para que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

As escolas precisam buscar estratégias e recursos que visem desenvolver projetos que integrem a tecnologia na educação de surdos, pois os recursos tecnológicos são ferramentas indispensáveis e o principal ponto para o conhecimento, a análise e a promoção das práticas de ensino do sujeito surdo, propiciando, ao educando, todas as condições necessárias para o desenvolvimento saudável dele e uma aprendizagem de qualidade.

Mediante o exposto, conclui-se que o processo de aquisição da Língua Portuguesa acontece de maneira muito lenta e deficiente, insuficiente para a progressão do aluno surdo nos estudos das demais áreas do conhecimento. Além disso, observaram-se muitas dificuldades no tocante à falta de recursos tecnológicos para o ensino na localidade, com despreparo da gestão ao lidar com a realidade.

Referências

ALVES, E. de O. **Língua Brasileira de Sinais (Libras):** noções básicas sobre a sua estrutura e a sua relação com a comunidade surda/Edneia de Oliveira Alves. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

BASSANI, C.; SBARDELLOTTO, D. A. **A importância do ensino de Libras na educação fundamental.** 2015. Disponível em: <http://helcias3.blogspot.com/2015/11/a-importancia-do-ensino-de-libras-na.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

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: 24 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** São Paulo: SEESP, 2001. 79p.

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: 24 abr. 2021.

LODI, Ana Claudia Baleiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5.626/05.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan/mar. 2013.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos.** 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3114_1617.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

PEREIRA, M. C. da C. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos.** 2000. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos.** Brasília: MEC; SEESP, 2006. 120p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

ROSA, E. F. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 146-157, 2011.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E/OU VISUAL EM ACADEMIAS NA CIDADE DE BLUMENAU, SC

DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS WHEN ASSISTING PEOPLE WITH HEARING AND/OR VISUAL IMPAIRMENT IN GYMS IN THE CITY OF BLUMENAU, SC

Caroline Schramm¹

Patrine Vargas²

Gilmar Reinert Junior³

Valério Mette⁴

Resumo: Fatores facilitadores, ou dificultadores à inclusão de pessoas com deficiência auditiva e/ou visual, podem ser encontrados durante o período de formação do Profissional de Educação Física (PEF), ou posteriormente, na graduação. Tendo em vista que a prática de atividade física é de suma importância para todo ser humano, o objetivo deste trabalho foi verificar as dificuldades encontradas pelo PEF no atendimento às pessoas com deficiência auditiva e/ou visual em academias localizadas na cidade de Blumenau, Santa Catarina. Foi realizado um estudo transversal, de abordagem quali-quantitativa, através de um questionário semiestruturado, elaborado para tal fim. As distribuições de frequência das variáveis quali-quantitativas foram analisadas e descritas, por meio de tabelas, e exploradas pelo método de análise do discurso. Os resultados obtidos mostraram que os profissionais apresentaram formação deficiente ao atendimento às pessoas com deficiência auditiva e/ou visual, e isso, também, expressou-se pela sensação de óbices transcorridos durante a prática habitual de treinos. Além disso, apurou-se que os profissionais não observaram as academias como ambientes, integralmente, inclusivos. Consuma-se, portanto, que a existência de dificuldades no atendimento à pessoa com deficiência reforça a importância de políticas públicas, de acesso e incentivo, voltadas a esse público, incluindo uma formação específica dos profissionais que os atendem.

Palavras-chave: Deficiência. Pessoa com deficiência visual. Pessoa com deficiência auditiva. Serviços de atendimento.

Abstract: Factors facilitating or hindering the inclusion of people with hearing and/or visual impairment can be found during the Physical Education Professional (PEP) training period or after their graduation. Considering that the practice of physical activity is of great importance for human beings, the aim of this study was to verify the difficulties encountered by the PEP in the care of people with hearing and/or visual impairments in gyms located in the city of Blumenau, Santa Catarina. A cross-sectional, qualitative-quantitative study was carried out through a semi-structured questionnaire, developed for this purpose. The frequency distributions of the qualitative variables were analyzed and described by means of tables and explored by the discourse analysis method. The results showed that the professionals presented deficient training in the care of people with hearing and/or visual impairment and this was also expressed in the sensation of obstacles that occurred during the usual practice of training. In addition, it was found that practitioners did not view gyms as fully inclusive settings. Therefore, the existence of difficulties in attending to the disabled person reinforces the importance of public policies, access and incentive, aimed at this public, as well as specific training of the professionals that attend them.

Keywords: Deficiency. People with hearing impairment. People with visual impairment. Answering service.

¹ Prof^a. Ma. Universidade Regional de Blumenau (FURB) – SC – carol.personal@gmail.com

² Prof^a. Esp. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – patrine.vargas@outlook.com

³ Graduado Universidade Regional de Blumenau (FURB) – SC – g_reinert@outlook.com

⁴ Graduado Universidade Regional de Blumenau (FURB) – SC – valerio.bnu@hotmail.com

Introdução

A prática da atividade física é de grande importância para a vida de todo ser humano desde a antiguidade. Através de pequenos movimentos, trabalha-se com a capacidade de nossos corpos de realizarem os mais simples e os mais complexos. Todos devem participar de atividades físicas, em busca dos melhores desempenhos físico e mental, e, para que isso seja possível, é necessário investimento, por parte dos governantes, para a criação e a complementação de instituições de ensino, clubes, além de áreas de lazer que contenham equipamentos adaptados para o acesso das pessoas com deficiência, a fim de suprir a carência dessa população no que diz respeito aos próprios direitos (MONTEIRO; SILVA, 2010).

A inclusão deve ser uma mudança na sociedade para que todos, sem qualquer distinção, seja de grupo, raça, cor, credo, nacionalidade, condição social ou econômica, possam desfrutar de uma vida com qualidade, sem exclusões. A inclusão acontece de forma concreta quando se tem convivência sem discriminações. Por meio do relacionamento entre diferentes indivíduos, previsto para uma sociedade inclusiva, constrói-se e se fortalece a cidadania (BRASIL, 2007).

Fatores atitudinais facilitadores, ou dificultadores, para a inclusão e a integração de pessoas com deficiência auditiva e/ou visual, podem ser desenvolvidos durante o período de formação do profissional de Educação Física, ou após a graduação. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi verificar as dificuldades encontradas pelos profissionais de Educação Física no atendimento de pessoas com deficiência auditiva e/ou visual em academias localizadas na cidade de Blumenau, Santa Catarina. Hipotetiza-se que esses profissionais apresentem exiguidade de conhecimentos necessários para desenvolver um atendimento adequado para uma pessoa deficiente, devido à falta de capacitação e de interesse perante esse público.

Os objetivos específicos pretendem: (a) identificar, através dos relatos dos professores pesquisados, como ocorre a comunicação dos Profissionais de Educação Física com a pessoa com deficiência auditiva e/ou visual em atividades físicas; (b) analisar a narrativa de como esse profissional explica e demonstra os exercícios físicos para o deficiente; e (c) denotar se deixa de prescrever determinados exercícios por perceber dificuldades nos momentos da explicação e da demonstração deles.

De modo a justificar este trabalho, repensamos nas barreiras impostas, pela falta de informação e pelo preconceito, que conseguem ser, igualmente, ou, ainda, mais nocivas do que as dificuldades de acessibilidade arquitetônica existentes. Os instrumentos legais, criados para garantir o acesso de todos os jovens às práticas de atividade física, voltadas para o lazer, educação, saúde e promoção social, são insuficientes se os profissionais não são aptos e seguros para lidar com essa realidade. Não há política pública produtiva se os profissionais, responsáveis pelos programas de atividade física, não conseguem enxergar, em jovens com deficiência, os potenciais grandiosos a serem explorados.

Compreende-se, aqui, “explorados”, no sentido de exacerbar as potencialidades de tal grupo, respeitadas as particularidades e exaltadas as singularidades. Contudo, como exposto, faz-se essencial que o profissional que acompanha a pessoa com deficiência, por meio da adequação da formação, ratifique, além de viabilizar aquilo que é estabelecido nos dispostos legais, a contar, por exemplo, com o legitimado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que, no artigo primeiro, objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania. Por isso, reconhecer as dificuldades, nessa jornada, é essencial para que a relação dialógica entre professor-aluno se firme (BRASIL, 2015).

A procura por artigos científicos permite inferir que são escassos os estudos que englobam a comunicação entre professores de Educação Física, em academias, e pessoas com deficiência visual e/ou auditiva. Alguns trabalhos encontrados trazem, como tema central, os

facilitadores e as dificuldades de comunicação entre eles, embora não estejam, diretamente, relacionados com a academia, mas com o contexto geral. Assim, por esse caminho, este trabalho se justifica.

Revisão de literatura

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 2º, a pessoa com deficiência é aquela com impedimento, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com variadas barreiras, podem impossibilitar a participação total e efetiva na sociedade, em igualdade de condições, com as outras pessoas (BRASIL, 2015). Frente a estimativas para a população, em 2010, com um total de 6,9 bilhões de habitantes, sobre a prevalência de deficiências em 2004 (Pesquisa Mundial de Saúde e Carga Global de Doenças), havia mais de um bilhão de pessoas pressupostas (15% da população) vivendo com alguma deficiência. Não obstante, resultados do Censo Demográfico 2010 mostraram que 45.606.048 pessoas (23,9% da população brasileira) declararam ter, pelo menos, uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e intelectual, 18,8% são visuais e 5,1% auditivos) (IBGE, 2010), as quais são o foco deste estudo.

A título de conhecimento de classificação, segundo o Sistema Único de Saúde (SUS), a deficiência visual pode ser caracterizada, como cegueira, quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; baixa visão, com essa acuidade entre 0,3 e 0,05, também, no melhor olho e com a melhor correção óptica; os casos em que o somatório da medida do campo visual, em ambos os olhos, é igual ou menor que 60º; ou a ocorrência concomitante de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2007). A cegueira pode ser uma seqüela de uma doença ocular, causada por um acidente ou uma malformação congênita.

Para a compreensão da situação da pessoa cega, é necessário conhecer os prejuízos que a cegueira ocasiona: sentimento de perda da integridade física, falta de consciência do todo corporal, e, muitas vezes, isolamento. Algumas pessoas cegas, também, acreditam ser aleijadas [sic], pois passam a se sentir, na maioria dos casos, fisicamente, incompletas; como consequência, são inseguras em relação a si e perante a sociedade (BASTO; GAIA, 2010). Dentre tantas dificuldades, a pessoa cega/com deficiência visual pode ser prejudicada, principalmente, em relação à adequação social e ao impacto causado pela atitude da sociedade frente a ela. É importante que pessoas com essa deficiência tenham um bom desempenho motor durante o período de aprendizagem e nas situações cotidianas. Portanto, considera-se essencial que o sujeito tenha uma boa percepção, envolvendo todos os sentidos sensoriais, e que os utilize em diversas ocasiões (BASTO; GAIA, 2010).

Por outro lado, o SUS declara, como pessoa com deficiência auditiva, aquela que apresenta perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2007).

A perda auditiva interfere na recepção [sic] e na produção da fala, porém, as consequências podem configurar muitas situações que são trazidas pelas diferentes etiologias, graus, tipos de surdez, pela idade em que ocorreu e pela idade em que foi detectada, incluindo as opções educativas e sociais adotadas. A surdez, caracterizada e avaliada, segundo variáveis clínicas, é, facilmente, mensurável em diversas categorias, que não refletem, de nenhum modo, a amplitude da realidade biopsicossocial dela e, [sic] conseqüentemente, o significado em termos de relação social e de desenvolvimento pessoal (CHAVES, 2013, p. 14).

Dados os conhecimentos da diversidade de classificação e de acometimentos da pessoa com deficiência, constata-se que diferentes foram os tratamentos, ao longo dos tempos, com esse público. No começo da história, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência

eram exterminadas. Em outro momento, embora fosse permitida a sobrevivência delas, não compartilhavam o convívio social com os demais. Nesse período, foram criadas instituições voltadas para o atendimento específico a pessoas com deficiência, com caráter segregador, ou seja, as ações eram voltadas para o atendimento específico à pessoa deficiente, sem o estímulo ao convívio social com outras crianças. De encontro a esse cenário, o modelo de integração, segundo Sasaki (1999, p. 30), “surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes [sic] por vários séculos [...]”.

Enquanto processos sociais, a integração e a inclusão são, ambos, muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta de uma sociedade inclusiva. Para tanto, o processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais, ainda, haja resistência contra a adoção de medidas inclusivas. De fato, nem todas as pessoas deficientes [sic] necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrar nela assim mesmo, mas as outras pessoas com necessidades especiais não poderão participar, plena e igualmente, da sociedade, se esta não se tornar inclusiva (SASSAKI, 1999, p. 43).

A partir de 1980, a deficiência passou a ser reconhecida como uma questão de direitos humanos, e o tema inclusão ganhou destaque. A inclusão social é um processo de contribuição para a construção de um tipo novo de sociedade, com transformações que podem ser grandes ou pequenas, nos ambientes físicos e na mentalidade de todos, inclusive, da pessoa com deficiência (SASSAKI, 1999). Inclusão é conceituada como o processo ao qual a sociedade se adapta, a fim de incluir pessoas com necessidades especiais nos sistemas sociais gerais, e, conjuntamente, estas se preparam para assumir o próprio papel na sociedade. É um processo que busca refletir problemas, buscar soluções e efetivar a igualdade de oportunidades para todos, bilateralmente, entre as pessoas excluídas e a sociedade (SASSAKI, 1997).

Um aporte importante, dentre tantos, para a inclusão social, aconteceu em 2001, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Foi aprovada a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens. Os princípios enfatizam o apoio, os contextos ambientais e as potencialidades dos indivíduos, ao invés de valorizar as incapacidades e as limitações (BRASIL, 2010). Por essa via, o documento do Estatuto da Pessoa com Deficiência aponta, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 4º, que a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e não deve sofrer qualquer discriminação (BRASIL, 2015).

À ratificação dessa igualdade de oportunidades, um ensino adaptado e diferenciado das necessidades de alguns alunos já é a solução para contemplar todos. Ao tratarmos as pessoas de forma igual, elas se esquecem das próprias especificidades; se lidarmos com a diferença, para chegarmos ao sujeito universal, a inclusão acaba perdendo sentido; porém, se enfatizarmos a diferença, podem ser excluídas do mesmo modo, quando se cai na armadilha da inclusão.

Logicamente, aqui, compreende-se que tal apontamento não pode ser encarado como uma solução redentora, mas, tão somente, como interveniente, para minimizar aquilo que pode elidir. Nesse sentido, algumas barreiras importantes, para a inclusão, são classificadas, de acordo com as atitudes apresentadas pelos professores, como: falta de preparação profissional, currículo e atividades, ritmo da aula, medo, superproteção e expectativas limitadas. Ainda, há atitudes apresentadas pelos alunos cegos, ou com baixa visão, que podem ser superproteção dos pais e falta de oportunidade e de confiança (ALVES; DUARTE, 2005). Pelo exposto, comprova-se que, para um panorama de inclusão, necessitam-se de ordenadores protetivos de direito, além da igualdade de tratamento entre profissional e acometido e de formação adequada.

Os conhecimentos que englobam a inclusão social, e os direitos firmados em lei, devem ser aplicados na prática, em vez de permanecerem, apenas, na teoria. Assim, estamos nos adap-

tando e fazendo a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade, além de proporcionar alegria, diversão, saúde e qualidade de vida para essas pessoas, ao ser seguido o ritmo da atividade física (MONTEIRO; SILVA, 2010).

Monteiro e Silva (2010) relatam a importância de se adaptarem os exercícios para facilitar a inclusão social das pessoas com deficiência, seja física, mental, auditiva ou visual. Entretanto, para que ocorra a verdadeira inclusão social, faz-se necessária uma adaptação, não apenas, nos exercícios, mas, também, nas instituições de ensino, nas áreas de lazer, como: praças, clubes, repartições públicas, meios de transporte etc.

Apesar de todas as conquistas das pessoas com deficiências para a inclusão em atividades físicas, sabe-se que, ainda, há muito a se fazer para que essas pessoas se sintam realizadas e possam usufruir de todos os direitos, como qualquer cidadão, afinal, a inclusão é um direito fundamental de todos, e esse processo deve ocorrer em todos os aspectos da vida, seja no campo educacional, esportivo, laboral, emocional etc. Para isso, a sociedade deve se reestruturar para fornecer as condições à participação total dos integrantes. Associam-se, a isso, principalmente, o respeito à diversidade e as respostas às necessidades individuais (ALVES; DUARTE, 2005).

Seron, Arruda e Greguol (2015), em uma pesquisa, buscaram facilitadores e barreiras encontrados para a prática de atividade física por pessoas com deficiência. Dos entrevistados, 61% deles relataram a falta de equipamentos específicos, ambiente inseguro e pouco conhecimento, ou orientação, para determinada atividade, como barreiras para iniciar um programa de atividade física orientada.

Em estudo semelhante, Morgado *et al.* (2013), realizaram uma pesquisa em busca dos facilitadores e das barreiras, percebidos por pessoas com cegueira, para a prática de alguma atividade física. Nos relatos coletados dos entrevistados, destaca-se a importância do profissional de Educação Física com aporte, a fim de trabalhar com cegos. Alguns entrevistados relataram se sentir motivados a continuar no programa de atividade física, e, até mesmo, dispostos a conhecer novas modalidades quando há o domínio do profissional, com demonstração e explicação do exercício que cada aluno deve realizar. Sentem segurança de que a prática está sendo realizada de forma correta.

Morgado *et al.* (2013) pontuam as questões de políticas públicas para um melhor acesso a essa população. Um exemplo foi a dificuldade relatada, por um entrevistado, para a locomoção na sala de musculação e ginástica, e, até mesmo, para atendimento. Por fim, concluíram que o profissional de Educação Física tem um papel, extremamente, importante com os cegos: na infância, com a inclusão deles nas aulas de Educação Física escolar, e na vida adulta, com uma atividade física orientada.

Indivíduos com deficiência visual são privados, de alguma forma, por outras pessoas leigas, quando o assunto é como lidar com essa deficiência. Consequentemente, geram dificuldades nas fases do desenvolvimento motor, convívio social e autoestima, e, muitas vezes, incapacidade e insegurança. A Educação Física deve ser aplicada em ambos os públicos, para pessoas com deficiência visual e para videntes, partindo, do profissional, buscar desenvolver metodologias e estratégias para ser colocada em prática a esses alunos, para que tenham conhecimento do próprio corpo e das possibilidades. Por fim, o profissional necessita ter um diálogo com o aluno, a fim de encontrar as melhores maneiras de adaptar e realizar as atividades.

Métodos

Trata-se de um estudo transversal, com uma abordagem quali-quantitativa, por utilizar um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas (Apêndice A), desenvolvido durante o período de 09/07/2018 a 28/09/2018. A pesquisa foi realizada com profissionais de Educação Física que estivessem ou que já tenham atuado com pessoas com deficiência visual

e/ou auditiva em academias de Blumenau, SC. A todos os professores e professoras que concordaram em participar do estudo, foi solicitado que assinassem o termo de consentimento, e que respondessem a um questionário, desenvolvido, especificamente, para esse propósito, com perguntas relativas ao profissional de Educação Física: faixa etária, sexo, nível de escolaridade, estado civil, local, atendimento, relacionamento com o aluno, benefícios buscados, aspectos inclusivos, positivos e negativos do atendimento, sugestões para melhoria e preparo para o atendimento na universidade.

As distribuições de frequência das variáveis quali-quantitativas foram analisadas e descritas por meio de tabelas, e exploradas pelo método de porcentagem e análise de discurso.

A pesquisa foi composta por 20 profissionais de Educação Física, sendo quatro do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idade entre 23 e 52 anos (média: 33,95/desvio padrão: 8,03). São registrados no CREF e trabalham e/ou já trabalharam com pessoas com deficiência visual e/ou auditiva nas academias do município de Blumenau, SC.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPH), da Universidade Regional de Blumenau – FURB, pelo parecer de número 2.788.337, em 27/07/2018.

Resultados e discussão

Fundamentados a temática e o delineamento deste estudo, apresentam-se, aqui, os resultados. Os dados dos vinte profissionais investigados serão elencados na Tabela 1. Nela, constarão informações de idade, sexo, grau de escolaridade, se o/a profissional possuía curso de formação relacionado à atividade física para pessoas com deficiência, vínculo ou convívio com uma pessoa com deficiência auditiva e/ou visual, e, por último, se estava atendendo, naquele momento, ou se atendia tal público na realidade laboral. A fim de facilitar a leitura, os profissionais participantes serão, aqui, nomeados como Pn, com n de 1 a 20 (Ex.: P1, P2...). Também, serão atribuídas as letras A, ao terem trabalhado com pessoas com deficiência auditiva, e, V, visual. Os profissionais nomeados como AeV trabalham, necessariamente, com sujeitos com deficiência auditiva, e, outros, visual. Nenhum profissional relatou ter trabalhado com um aluno que possuísse ambas as deficiências ao mesmo tempo.

Constatou-se que a média de idade dos participantes foi de 33,95 anos (variando de 23 a 52 anos), dos quais 45% deles eram graduados/graduadas e 55% com titulação de especialistas. Ao que compete aos cursos relacionados à atividade física para pessoas com deficiência, 75% dos profissionais pesquisados não realizaram um curso específico no decorrer da formação, nem após a graduação. Nesse sentido, Lima *et al.* (2018) obtiveram resultados semelhantes no que se refere ao atendimento especializado. Somente 20% das quinze academias de ginástica, investigadas na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, relataram possuir um profissional capacitado e treinado para atender clientes com necessidades diferenciadas.

Dado tal índice, os autores citaram a necessidade de reflexão a respeito da formação dos profissionais. Ao encontro disso, Palma *et al.* (2011), na competência de acessibilidade, investigaram quatorze academias na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (RS), e constataram que oito delas não atendiam pessoas com deficiência, e uma das principais razões era por não possuírem profissionais especializados.

Para a presente pesquisa, dos 20% dos respondentes que afirmaram possuir curso de formação específica, encontravam-se os seguintes relatos: “*curso relacionado às pessoas com deficiência nos membros inferiores e superiores*” (P6-A) e “*Congresso Brasileiro de Atividade Física para Deficientes Atletas*” (P14-AeV). Outro professor relatou ter achado interessante fazer o curso depois de ter recebido alunos com deficiência, porém, não especificou qual (is) o (s) curso (s) realizado (s) (P13-AeV). As pessoas com deficiência congênita, ou adquirida ao

longo da vida, procuram a atividade física em busca de qualidade de vida. Assim, em ambos os casos, o início do processo requer a orientação e a supervisão de um profissional de Educação Física que considere as particularidades desses grupos.

Com relação ao atendimento às pessoas com deficiência, dos entrevistados, no momento da realização da pesquisa, nenhum dos professores, ou professoras, prestava atendimento a uma pessoa com deficiência visual. Por outro lado, 40% deles prestavam, naquele período, a uma com deficiência auditiva. Quando se segmentou o atendimento extemporâneo, 45% dos profissionais trabalhavam com pessoas com deficiência auditiva; 25% com ambas as deficiências (visual e auditiva), estabelecidas em modo concomitante; e, 15%, com as acometidas pela visual. Nota-se que, independentemente do atendimento corrente, ou retroativo, é a pessoa com deficiência auditiva, em detrimento à com deficiência visual, o maior público, dentre essas deficiências atendidas.

Tabela 1. Dados Pessoais dos Participantes

Idade	Média 33,95 (23 - 52) Desvio Padrão 8,03
Sexo	
Feminino	20 %
Masculino	80 %
Escolaridade	
Graduado	45 %
Especialista	55 %
Mestre	0 %
Doutor	0 %
Possui algum curso de formação relacionado à atividade física para pessoas com deficiência?	
Sim	20 %
Não	75 %
Não respondeu	5 %
Possui algum familiar ou pessoa de convívio com deficiência visual e/ou auditiva?	
Sim	15 %
Não	85 %
Você atende, nesta unidade, alunos com deficiência visual e/ou auditiva?	
Auditivo	40 %
Visual	0 %
Ambos	0 %
Não atende	60 %
Você já atendeu, em unidades anteriores, alunos com deficiência visual e/ou auditiva?	
Auditivo	45 %
<i>Continua</i>	
Conclusão	
Visual	15 %
Ambos	25 %
Não atendeu	15 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A prática da atividade física, focada nas pessoas com deficiência adquirida, tem início, em sua grande maioria, dentro de um contexto de reconstrução de caminhos, sejam em níveis físicos ou psicológicos. A estabilização dos problemas, imediata a essa condição, possibilita novas tentativas. Esse primeiro momento busca estabelecer um mundo de descobertas na situação de nova vivência, por um corpo que, também, é novo. O próximo momento deve ser o da conquista, segurança, recuperação, autoestima, ampliação das oportunidades, das descobertas dos potenciais, seja na convivência social ou para benefícios físicos. Este é o momento em que a atividade física pode influenciar de forma construtiva e positiva.

Esses proveitos e o foco no sujeito se iniciam, principalmente, na anamnese, feita quando o aluno se apresenta na academia. Desse modo, quando indagados, nesta pesquisa, a respeito desse processo inicial, como ela ocorreu e quais foram as dificuldades encontradas (Tabela 2), um profissional (5%) relatou não tê-la realizado, com a justificativa do vínculo dele, à academia, ter sido posterior ao ingresso do aluno. Dois profissionais (10%) relataram ter tido dificuldades no decurso da anamnese, por não possuírem curso de libras, e dezessete (85%) citaram não ter tido óbices na realização. O processo de investigação ocorreu por meio de algumas ações: gestos, leitura labial, escrita, ajuda do acompanhante do aluno com deficiência, sendo que, apenas, um entrevistado disse que a anamnese foi feita em linguagem de libras, porém, de modo superficial.

Tabela 2. Relatos da Anamnese, Como Ocorreu e Dificuldades.

	FREQUÊNCIA	%
Como ocorreu a anamnese do aluno?		
Gestos (Mímica), leitura labial e escrita	12	60 %
Acompanhante	2	10 %
Não fez anamnese	1	5 %
Não relatou	5	25 %
Dificuldade em fazer anamnese		
Sem dificuldades	17	85 %
Dificuldades	2	10 %
Não fez anamnese	1	5 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No tocante à explicação, ao aluno, dos exercícios propostos para o programa de treinos, (Tabela 3), apurou-se que a demonstração do exercício (sentido cinestésico) foi a estratégia mais utilizada pelos profissionais pesquisados, quando no atendimento às pessoas com deficiência visual. Além disso, a leitura labial e a linguagem de sinais foram outros recursos acessados à elucidação dos exercícios. Ocorrem relatos da presença de intérpretes (P7-AeV), além das dificuldades relacionadas à comunicação: “[...] A dificuldade que eu tinha era de falar sobre outras coisas, eu acabava me limitando porque eu não sabia libras mais a fundo” (P15-AeV).

Tabela 3. Dados Referentes à Comunicação Para Explicação dos Exercícios.

	FREQUÊNCIA	%
Como você se comunica com o aluno para auxiliar nos exercícios propostos?		
Verbal e/ou Cinestésico	16	67 %
Língua de sinais	3	12 %
Com auxílio do acompanhante	1	4 %
Leitura labial	4	17 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A respeito da satisfação com o atendimento prestado (Tabela 4), 60% dos professores relataram contentamento perante o auxílio aos alunos com deficiência.

Tabela 4. Dados Referentes à Satisfação do Profissional Frente ao Atendimento Concedido.

	FREQUÊNCIA	%
Você se sente/sentiu satisfeito com o atendimento que você proporcionou para este (s)?		
Sim	12	60 %
Não	0	0 %
Parcialmente	8	40 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A respeito das dificuldades encontradas no transcorrer da execução do programa de treinos (Tabela 5), 60% dos profissionais pesquisados afirmaram ter enfrentado obstáculos. Essa constatação é relevante, uma vez que, no atendimento inicial, no momento da anamnese, a título de comparação, 85% da amostra relatou não ter enfrentado contrariedades na comunicação e no atendimento às pessoas com deficiência, o que, notadamente, com o transpassar da rotina de treinos e atividades, transfigura-se em adversidade. Ao serem comparados, portanto, os resultados encontrados na Tabela 2 com aqueles dispostos na Tabela 5, percebe-se que a dificuldade aumenta durante o suporte. No que concerne a tais dificuldades, pode-se segmentá-las em três pontos:

1) Dificuldade de comunicação: “*Às vezes, ele não entendia o que eu estava falando*” (P5-A).

2) Cuidado e atenção: “*Demora para a demonstração da atividade proposta*” (P9-AEV); “*Por existirem muitos detalhes/correções a serem realizados, ficava difícil "cobrar" o melhor movimento, visto que, na academia, tinham outros alunos que, também, precisavam de auxílio*” (P10-A).

3) Locomoção na sala de musculação, dentro de um ambiente, ergonomicamente, inapropriado: “*A dificuldade encontrada foi devido ao fato da locomoção na sala de musculação, trazendo risco de quedas pela disposição dos aparelhos*” (P1-AeV).

Salienta-se que as barreiras arquitetônicas enfrentadas pelas pessoas com deficiência já se iniciam ao saírem das esferas privadas delas, quando descem calçadas, atravessam ruas e entram em ambientes não adaptados. Lima *et al.* (2018) relatam que a acessibilidade é uma maneira de garantir que as pessoas com deficiência possam usufruir do direito de utilizar os espaços de forma plena e sem barreiras, direito este, de acessibilidade, assegurado pela Constituição Federal Brasileira, e por leis exclusivas para pessoas deficientes, como as expostas na fundamentação teórica. Segundo os autores, ainda, há muitos ambientes construídos sem o propósito de inclusão.

Tabela 5. Dificuldades Encontradas Pelos Profissionais no Atendimento dos Clientes/Alunos.

Você sentiu dificuldades em atender esse (s) aluno (s)?		
	FREQUÊNCIA	%
Sim	4	20 %
Não	8	40 %
Parcialmente	8	40 %

Quais foram as maiores dificuldades encontradas para atender esse aluno?		
	FREQUÊNCIA	%
Dificuldade de comunicação	4	18 %
Cuidado e atenção	4	18 %
Locomoção	4	18 %
Não respondeu	10	46 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No que se refere aos conhecimentos pré e pós-atendimento do aluno (Tabela 6), os profissionais relataram que tiveram, durante a formação acadêmica deles, conhecimentos módicos ao que compete ao atendimento e a especificidades da pessoa com deficiência. Contudo, é pertinente detectar que tal formação deficitária, no período, como discentes, não os minimizou como profissionais, afinal, 75% dos pesquisados continuavam a não ter formação específica para trabalhar com esse público. Isso posto, frisa-se a essencialidade do período de graduação para a formação inicial do conhecimento do universo das pessoas com deficiência. Portanto, as instituições de ensino superior devem, também, quando possível, disponibilizar, in loco, a vivência e a integração com tal grupo. Conquanto, a formação diminuta, na graduação, não pode ser usada como prolongamento de incompletude.

O profissional de Educação Física deve ter a responsabilidade de se capacitar para o atendimento ao público com deficiência. Nesse tocante, Meurer e Castro (2008) apontam que, diante de um contexto marcado pela disparidade, individualidade, falta de preparo e pouca demanda, uma possibilidade real e atual é a formação do profissional em Educação Física, que precisa e tem o dever de englobar a qualificação para trabalhar com a diversidade que se manifesta nas pessoas, assim como assuntos relacionados ao processo de inclusão no contexto da prática de atividade física. Morgado *et al.* (2013) demonstram que, assim como a família, esse profissional pode se situar nos fatores categorizados como “facilitadores” ou nas “barreiras”.

Destaca-se a importância da qualificação desses profissionais para o atendimento de alunos com deficiência. É fundamental que eles modifiquem e/ou adaptem atividades, de modo a maximizar habilidades, pautadas em canais táteis e auditivos. O professor pode se valer de materiais e ambientes adaptados, elementos que tiveram destaque no estudo como facilitador da prática física.

Tabela 6. Conhecimentos Prévios dos Professores de Exercícios para Pessoas com Deficiência.

Você tinha conhecimentos prévios de exercícios que proporcionam benefícios para esse aluno antes de atendê-lo, ou teve que buscar algum conhecimento depois de recebê-lo?		
	FREQUÊNCIA	%
Conhecimentos básicos durante a formação	7	35 %
Não teve durante a formação, pesquisa depois do atendimento	7	35 %
Cursos prévios	2	10 %
Não respondeu	4	20 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No quesito benefícios buscados para os alunos, com o desenvolvimento das atividades propostas no plano de aula/treinos (Tabela 7), houve um relato de procura por melhoria de um aspecto relacionado à deficiência: “A questão do visual, eles têm mais problemas de postura, é fato, por causa do campo, equilíbrio e tal, eles precisam da bengala, então, eles começam a curvar com mais facilidade [...]” (P15-AeV). Ademais, outros pontos, informados pelos professores pesquisados, foram: qualidade de vida, condicionamento geral, objetivos indicados pelo aluno durante a anamnese, estético, inclusão social e requisitos específicos de um atleta de paratletismo.

No estudo de Palma *et al.* (2011), quando questionado, aos profissionais responsáveis pelas academias, a respeito da importância que atribuíam à prática de uma atividade física a pessoas com deficiência, dos quatorze profissionais, sete deles consideravam autoestima, inclusão social, aptidão física e reabilitação como focos principais. Ganhos de condicionamento físico, fortalecimento muscular, rendimento motor e performance técnica permeiam as respostas relativas à aptidão física e à reabilitação.

Constata-se que a compreensão dessa prática de atividade física, pelas pessoas com deficiência, ainda, mostra-se rodeada de conceitos que vão ao encontro, apenas, do desenvolvimento de aspectos físicos, o que, igualmente, em sua maioria, é encontrado nesta pesquisa. Neste caminho, debate-se a respeito dos objetivos e intervenções propostos, pelos profissionais de Educação Física, nos planejamentos. Quando a programação de aulas é pautada nos ideais de corpo e performance, tal conduta é negativa, pois a busca do ideal pode tirar o ser do que, na verdade, ele é, ou seja, da realidade do próprio corpo.

Tabela 7. Benefícios Buscados pelos Profissionais nos Exercícios.

Quais os benefícios que você busca, ou buscou, através dos exercícios com esses alunos?	FREQUÊNCIA	%
Qualidade de vida e condicionamento geral	8	40 %
Objetivos da anamnese	7	35 %
Estético	1	5 %
Interação social	2	10 %
Não respondeu	2	10 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No que concerne a deixar de prescrever algum exercício a um aluno com deficiência, por dificuldade perante a explicação, (Tabela 8), 65% dos pesquisados responderam de forma negativa. Aos que relataram a presença de entraves, ora o professor adaptava, ao aluno, o exercício proposto, ora tinha auxílio dos acompanhantes. Relevante salientar que os profissionais destacaram priorizar as máquinas, em detrimento de exercícios livres. Pode-se perceber, pela reprodução das falas dos pesquisados, que a maioria dos professores não teve dificuldades na proposição dos exercícios, contudo, infere-se que isso se deva pelo próprio perfil do profissional de Educação Física, ou seja, pelas consideráveis capacidades dele de se flexibilizar e de se adaptar às situações diversas: “Busquei adaptar os exercícios para melhor entendimento” (P10-A) e “Não, no máximo, tive que fazer alguma adaptação” (P14-AeV). Aos professores que declararam ter deixado de prescrever algum exercício, apontaram o fato de uma alta demanda de serviço (outros alunos em sala). Além disso, citaram confusão entre prescrição proposta e desprovimento de condicionamento físico do aluno, incluindo dificuldade de execução, não compreensão de certos movimentos e receio de arriscar alguns exercícios que exigiam explicação significativa e correção postural.

Tabela 8. Dados de o Profissional Ter Deixado de Prescrever Algum Exercício por Dificuldades Relacionadas à Comunicação

Você deixou de prescrever exercícios, para esses alunos, por dificuldades no momento da explicação deles?		
	FREQUÊNCIA	%
Sim	7	35 %
Não	13	65 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No que se refere ao aspecto de bem-estar dos alunos com deficiência (Tabela 9), a maioria dos professores julgou que os alunos deles se sentiam à vontade dentro da academia. Essa impressão, pela significância percentual (90%), é expressiva, porém, não gera (ou não gerou) uma efetiva participação dos alunos, com deficiência, nos ambientes da academia, visto que, apenas, 40% dos profissionais atendem, até o momento da pesquisa, pessoas deficientes.

Tabela 9. Opinião do Profissional de Aspectos Relacionados ao Bem-Estar dos Alunos.

Você acha que o seu aluno se sente/sentia à vontade dentro da academia?		
	QUANTIDADE	%
Sim	18	90 %
Não	1	5 %
Parcialmente	1	5 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Ao serem questionados se as academias, em geral, eram inclusivas (Tabela 10), 60% dos respondentes mencionaram que parcialmente, 30%, não, e, apenas, 10%, sim. Os profissionais relataram que o ambiente se torna inclusivo, ou não, dependendo do profissional que está no local.

Tabela 10. Opiniões dos Profissionais Referentes a Academias Serem Inclusivas, ou Não

Você acha que as academias, em geral, são inclusivas para as pessoas com deficiência auditiva e/ou visual?		
	QUANTIDADE	%
Sim	2	10 %
Não	6	30 %
Parcialmente	12	60 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Neste caminho, quando perguntado se os professores conjecturam que as academias incentivaram os alunos com deficiência a se sentirem parte integrante do espaço, 55% deles responderam não, 40%, parcialmente, e, apenas, 5%, sim.

Tabela 11. Opiniões dos Profissionais Referentes a Academias Incentivarem Alunos com Deficiência a Fazerem Parte do Ambiente, ou Não.

Você acha que as academias, em geral, incentivam os alunos com deficiência auditiva e/ou visual a fazerem parte dos próprios espaços?		
	QUANTIDADE	%
Sim	1	5 %
Não	11	55 %
Parcialmente	8	40 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Zuchetto e Castro (2002), em um estudo que abarca as contribuições das atividades físicas para a qualidade de vida das pessoas com deficiência física, pesquisaram 18 sujeitos do sexo masculino, com idade entre 15 e 44 anos, participantes de atividades físicas regulares em Florianópolis. Na pesquisa, os autores utilizaram questionários com 42 questões abertas e fechadas, e verificaram que, a partir das percepções de si mesmos, durante a prática, 100% deles continuavam entretidos; 66%, alegres, descontraídos e realizados como pessoa; e, 45%, atentos ao que acontece ao redor. Nenhum se sentia triste ou desmotivado durante o momento.

Meurer e Castro (2008), em um estudo que envolve a inserção de pessoas com deficiência física nas academias da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), salientam a necessidade de serem ampliadas ações que favoreçam a divulgação da importância da atividade física para deficientes, possibilitando que isso se torne realidade na sociedade. Enquanto não forem garantidos os direitos da pessoa com deficiência à prática de atividade física, lazer e outros (PALMA *et al.*, 2011), “[...] mais e mais estarão sendo enfatizadas as barreiras atitudinais, uma vez que, quando não se convive com o diferente, dificilmente, este diferente e as relações que o cercam são compreendidos” (DUARTE, 2005 *apud* PALMA *et al.*, 2011).

Nesta direção, os aspectos positivos e negativos do atendimento, relevantes e importantes para os professores comentarem, foram divididos em sete principais. Os positivos, no momento do atendimento das pessoas com deficiência visual e/ou auditiva, foram: 1) Possibilidade de ingresso: “*Mostrar que existe a possibilidade do ingresso desses indivíduos na prática de exercício físico [...]*” (P1-AeV); 2) Alunos entendiam o treino: “*O aluno entendeu, de forma clara e objetiva, o treino*” (P3-A); 3) Abertura da sociedade e dos profissionais: “*O aspecto positivo é, de certa forma, o interesse, e abertura de alguns profissionais para contemplarem esse público, assim como da sociedade, ao recebê-los*” (P4-V); 4) Desperta interesse: “*O professor tem que ter criatividade e estudar cada deficiência*” (P13-AeV); 5) Força de vontade dos alunos com deficiência: “*Força de vontade delas para aprenderem os movimentos propostos*” (P8-A); 6) Percepção de que o aluno saía da academia mais feliz do que quando chegava: “*Percebi que todos finalizaram as atividades e voltavam para casa mais alegres do que quando chegavam na academia*” (P9-AeV); e 7) O atendimento com outras pessoas melhora.

Os negativos foram: 1) Necessidade de muito tempo de acompanhamento: “[...] *O limitante seria a necessidade de acompanhamento*” (P1-AeV); 2) Falha no atendimento (falta de interesse): “*Falta para alguns profissionais se adequarem para contemplar esse tipo de aluno*” (P3-A); 3) Forte condição comercial dos estabelecimentos (números): “*Ainda, a forte condição comercial de estabelecimentos que contemplam um grande número de alunos [...]*” (P4-V); 4) No começo, o aluno se sente excluído dos demais (P6-A); 5) Nem sempre, é possível o atendimento exclusivo, pois o professor tem a responsabilidades de contemplar os demais alunos (P7-AeV); 6) Falta de paciência de alguns profissionais (P8-A); 7) Falha na comunicação: “*Muitas das informações relevantes foram deixadas por dificuldade de explicação de movimentos específicos*” (P19-A).

Os profissionais de Educação Física apontaram sugestões para a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Encontrou-se, prioritariamente, a conscientização: “*Conseguir tirar essa população de casa; a minoria das pessoas com deficiência faz atividade física*” (P14-AeV). É seguida pela acessibilidade, discutida no corpo do trabalho, que precisa acontecer não só na academia, mas na cidade, como um todo “*Melhorar a acessibilidade na cidade e nas academias serviria de um bom exemplo para que esse público note que pode frequentar esses espaços*” (P1-AeV). Também, formação acadêmica, com disciplinas mais aprofundadas, e cursos: “*Uma melhora na base da graduação desses profissionais. Alguma metodologia aplicada, para academias, para envolver esses alunos*” (P17-A). Ainda, ação da mídia e capacitação profissional: “*Campanhas de associações específicas, incentivando-os a buscarem esses espaços*” (P18-A). Por fim, interesse pessoal (P12-A), “[...] *ao se colocar no lugar do outro [...]*” (P15-AeV).

Pelo exposto, ratifica-se que, para promover a qualidade de vida a todos os cidadãos, é necessário que se tenha uma mudança de atitude de todos os envolvidos, principalmente, dos profissionais da construção, incluindo adaptações dos espaços, para que, a partir de então, os outros profissionais e as demais pessoas possam interagir, de modo mais natural, com essa parcela da população. Considerando a necessidade da atividade física para a saúde, qualidade de vida e interação social, verifica-se que as condições oferecidas, às pessoas com deficiência, para que possam usufruir dessa prática com autonomia, ainda, estão aquém do que é preconizado na lei, porém, percebe-se que um longo caminho já foi percorrido (LIMA *et al.*, 2018).

Considerações finais

Constatou-se que um percentual considerável (75%) dos profissionais que já contemplaram pessoas com deficiência, ou no momento desta pesquisa, não possuía formação, ou curso específico, para o atendimento de público. Por essa razão, durante a anamnese, a fim de minimizar tal débito, foram utilizadas distintas estratégias de comunicação: gestos, leitura labial, escrita, ajuda do acompanhante do aluno com deficiência e linguagem de libras, porém, de modo superficial, como apontado pelo grupo pesquisado.

Apurou-se que a demonstração do exercício, no sentido cinestésico, foi a estratégia mais utilizada pelos profissionais pesquisados. Além disso, a leitura labial e a linguagem de sinais foram outros recursos acessados à elucidação dos exercícios, incluindo relatos da presença de intérpretes.

Com relação às dificuldades encontradas no transcorrer da execução do programa de exercícios, 60% dos profissionais pesquisados afirmaram ter sentido dificuldades, no transpassar da rotina, ao se confrontar com as adversidades. As dificuldades, frequentemente, apresentadas foram: comunicação; cuidado e atenção com o aluno com deficiência; demora para a demonstração da atividade; e locomoção na sala de musculação.

Para o atendimento da pessoa com deficiência, durante o programa de treinos, os profissionais destacaram priorizar as máquinas, em detrimento de exercícios livres.

Pode-se perceber que a maioria dos professores não teve dificuldades na proposição dos exercícios, contudo, infere-se que isso se deva pelos próprios perfis de alguns dos profissionais de Educação Física, ou seja, pelas consideráveis capacidades de se flexibilizarem e de se adaptarem a situações diversas e adversas. A maioria dos professores (90%) julgou que os alunos deles se sentiam à vontade dentro da academia, contudo, essa impressão não gera (ou não gerou) uma efetiva participação deles nos ambientes, visto que, apenas, 40% dos profissionais contemplavam, até o momento da pesquisa, pessoas com deficiência.

Os dados apontam que, em geral, os profissionais ligados a academias não demonstram otimismo frente ao processo de inclusão nesse espaço, uma vez que 60% dos respondentes dizem percebê-las, parcialmente, inclusivas; 30%, não; e, apenas, 10%, sim. Ao encontro disso, quando perguntado se os professores conjecturam que as academias incentivaram os alunos com deficiên-

cia a se sentirem parte integrante do espaço, 55% deles responderam que não; 40%, parcialmente; e, apenas, 5%, sim. Pode-se perceber que o conceito atitudinal do profissional é resultado de pontos positivos e negativos no que tange a aspectos inclusivos. Tal dedução vai ao encontro da autopercepção do profissional, quando manifesta se as academias são inclusivas ou não.

Por conseguinte, ratifica-se a necessidade de estudos futuros que explorem os facilitadores e as dificuldades de acessibilidade percebidos por pessoas com deficiência na cidade de Blumenau e nas demais regiões. Assim, amplia-se a discussão nessa área e se favorece o acesso dessa população a programas relacionados a atividades físicas de qualidade.

Sugere-se que algumas ações sejam tomadas para proporcionar envolvimento desse público nos espaços, não só em academias, mas em atividades voltadas para saúde, qualidade de vida, condicionamento geral e lazer. Ainda, ações de mídia devem ser realizadas para divulgação e incentivo, governamentais e privadas, com a acessibilidade e a capacitação profissional destacadas.

É importante incluir ambientes adaptados ergonômica e arquitetonicamente (pisos, banheiros, equipamentos, sinalização adequada, até mesmo, informativos em braile). Quando possível, disposição de horários à pessoa com deficiência e protocolos de testes específicos e apropriados a esse público. Qualificação e informação profissionais, inclusive, na graduação, com vivências de atendimento. Não obstante, a inserção da unidade curricular de Libras no bacharelado, não somente, na licenciatura, como é o caso de alguns cursos superiores.

Por fim, é imprescindível reforçar a necessidade de uma política pública voltada aos direitos de acesso à atividade física, com programas e espaços facilitadores de engajamento de pessoas com deficiência, assim, busca-se, sempre, a ampliação da participação de todos para a inclusão social, enquanto cidadãos plenos de direitos, e, portanto, autônomos.

Referências

- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Rev. Acta Sci. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 27, n. 2, p. 231-237, 2005.
- ANDRADE, L. F.; CASTRO, S. S. de. Níveis de atividade física: um estudo comparativo entre adolescentes surdos e ouvintes. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Uberaba, v. 23, n. 5, p. 371-374, 2017.
- BASTO, L. de S. C.; GAIO, R. C. Técnicas de orientação e mobilidade para pessoas cegas: reflexões na perspectiva da educação física. **Rev. Movimento & Percepção**, São Paulo, v. 11, n. 16, p. 120-147, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2012. 102p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-pessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde**. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

CHAVES, M. de F. G. S. **A língua gestual na educação física e no desporto. (Re)pensar as ferramentas de ensino e a formação da equipa pedagógica**. Portugal: Universidade do Porto, 2013.

CORAZZA, S. T. *et al.* Benefícios do treinamento funcional para o equilíbrio e propriocepção de deficientes visuais. **Rev. Bras. Med. Esporte**, Santa Maria, v. 22, n. 6, p. 471-475, 2016.

COSTA, V. B. da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 889-899, 2010.

GÓES, F. T.; ALVES, A. C.; VIEIRA JÚNIOR, P. R. Os deficientes auditivos nas aulas de educação física: repensando as possibilidades de atividades pedagógicas inclusivas. **Rev. Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

INTERDONATO, G. C.; GREGUOL, M. Qualidade de vida e prática habitual de atividade física em adolescentes com deficiência. **Rev Bras Cresc e Desenv Hum**, v. 21, n. 2, p. 282-295, 2011.

LIMA, K. D. N. *et al.* Os desafios encontrados pelos deficientes para o ingresso nas academias de ginástica da Barra da Tijuca no Rio de Janeiro. **Rev. da Sobama**, Marília, v. 19, n. 1, p. 49-58, 2018.

MACHADO, M. C. M. *et al.* Paradesporto escolar no município de Blumenau/SC: inclusão e acessibilidade para todos. **Rev. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 103-123, 2017.

MEURER, S. T.; CASTRO, M. R. T. de. A inserção de pessoas com deficiência física nas academias da cidade de Santa Maria. **Rev. Digital Buenos Aires**, v. 13, n. 122, p. 1, 2008.

MONTEIRO, J. A.; SILVA, M. S. da. **A importância da atividade física para deficientes físicos**. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/atividade-fisica-para-os-deficientes-fisicos.htm>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MORGADO, F. F. da R. *et al.* Facilitadores e barreiras percebidos por pessoas com cegueira congênita para a prática de atividade física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 379-394, 2013.

PALMA, L. E. *et al.* **Acessibilidade e academias de ginástica: a participação das pessoas com deficiência**. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/acessibilidade-e-academias-de-ginastica.htm>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro, 1999. p. 174.

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997.

SERON, B. B.; ARRUDA, G. A. de; GREGUOL, M. Facilitadores e barreiras percebidas para a prática de atividade física por pessoas com deficiência motora. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 3, p. 214-221, 2015.

ZUCHETTO, Â. T.; CASTRO, R. L. V. G. de. As contribuições das atividades físicas para a qualidade de vida dos deficientes físicos. **Rev. Kinesis**, Santa Maria, v. 1, n. 26, p. 51-166, 2002.