



ESTUDOS AVANÇADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Volume 1

(Org.)

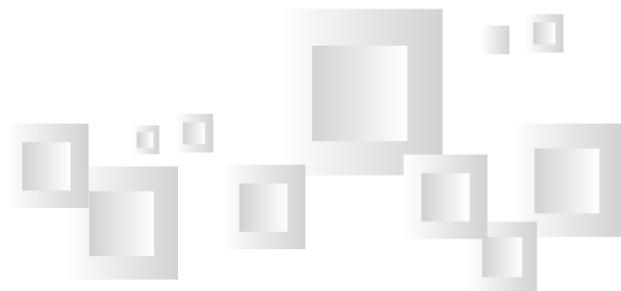
Ilka Márcia R. de Souza Serra

Cícera A. Lima Malheiro

Márcia Raika e Silva Lima



EDITORA UEMA



ESTUDOS AVANÇADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Volume 1

Organizadoras
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra
Cícera Aparecida Lima Malheiro
Márcia Raika e Silva Lima

EDUEMA
2022

© copyright 2019 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida,
desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição são reservados à EDITORA UEMA e os Autores

ESTUDOS AVANÇADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS - Volume 1

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Gomes de Moura

Fabiola Oliveira Aguiar

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrês

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr.

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcelo Cheche Galves

Marcos Aurélio Saquet

Maria Claudene Barros

Maria Medianeira de Souza

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

Revisão: Juliana de Jesus Carvalho Farias Pires

Normalização: Celiana Azevedo Ferreira

Projeto Gráfico e Diagramação: Cícera A. L. Malheiro

Capa: Cícera A. L. Malheiro e Inácio Antônio Athayde Oliveira

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; LIMA, Márcia Raika e Silva. ESTUDOS AVANÇADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS - Vol. 1 - São Luís: Eduema, 2022.

p. 229

ISBN: 978-65-89821-65-6

I. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra. II. Cícera Aparecida Lima Malheiro. III. Márcia Raika e Silva Lima 1. Educação de Surdos. 2. Inclusão. 3. Tecnologia.



Cidade Universitária Paulo VI – C.P. 09
CEP: 65055-970 – São Luís/MA
www.uema.br - editorauema@gmail.com



Prefácio

É com grande alegria que recebi o convite para escrever este prefácio, pela honra, reconhecimento e confiança que as organizadoras desta obra, professoras Ilka Márcia R. de Souza Serra, Cícera Aparecida Lima Malheiro e Márcia Raika e Silva Lima, depositaram em mim, possibilitando que eu pudesse ler o trabalho árduo elaborado pelos educadores competentes e dedicados para levar o conhecimento construído e sistematizado para os leitores desta obra. Mais honrado e feliz fiquei ao constatar o quanto essas reflexões trazem contribuições para a Educação de Surdos e, de maneira global, para a construção de uma cultura de inclusão no Brasil e no mundo.

Reconhecer em cada autor um discente, um docente ou um pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI foi uma enorme satisfação, um orgulho para mim, enquanto coordenador nacional do Programa e, certamente, para todas as instituições do PROFEI representadas em cada artigo, em cada resultado alcançado, em cada ação realizada e que expressa um dos mais dignos compromissos com a inclusão.

As estratégias, recursos, políticas e ambientes inclusivos apresentados aqui são concernentes à democratização do acesso e à garantia da igualdade de oportunidades a fim de que todos possam aprender, valorizando suas diferenças. Esse é o princípio maior para se compreender o que é incluir, e a perspectiva da educação para todos está relacionada às possibilidades de acesso, permanência e sucesso dos estudantes.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, currículo e políticas, o princípio da equidade deriva do movimento político que ocorre com o





Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas 4-ODS 4/ Agenda 2030- ONU, que se caracteriza como um desafio atual de alta importância para encontrar formas de inclusão que permitam a garantia de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem dos estudantes durante o seu processo formativo, com soluções para os problemas e perspectivas de uma educação de qualidade e equitativa.

No Brasil, notadamente, a partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI definiu que os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial-EPAEE deveriam estudar na escola comum. Diante dessa política, constatamos um aumento no número de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados na escola regular do país, excedendo o número de discentes nas escolas especiais. Outros documentos internacionais destacam, por exemplo, a preocupação da comunidade internacional com o tema, indicando que a inclusão deve ser a política central das instituições de ensino.

Portanto, com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), esses estudantes matriculados e presentes em espaços comuns da educação regular necessitam de um olhar mais preciso e regular no que tange à educação inicial e continuada, de forma inclusiva. Assim, deve direcionar a ação das instituições de ensino, que, simultaneamente, devem encontrar apoio nas políticas públicas que regulam o campo da formação e indicar explicitamente as tecnologias como recursos que possibilitam a inclusão e a oportunidade de adotar novas perspectivas metodológicas que permitam o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes em ambientes de aprendizagem que valorizem seu potencial e diferenças.

Com efeito, são ainda grandes os desafios que envolvem a educação inclusiva. Embora a legislação brasileira tenha marcos legais importantes, sendo um instrumento muito significativo para a





educação, ainda há muito para descobrirmos sobre o que fazer na prática, com vistas à abertura de possibilidades de inclusão dos EPAEE no contexto da escola regular, em todos os níveis de educação.

O que nos alegra é que, ao ler esta obra, encontramos uma grande amostra de atividades práticas e projetos que unem pesquisadores, professores e gestores, em busca de uma escola e sociedade inclusiva. É um exemplo de que, juntos, podemos construir ações de mais alta qualidade com o intuito de promover o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Parabênzo as organizadoras do e-book que, com elevada competência e sensibilidade, souberam estimular a produção dos capítulos que o compõem, reunindo de forma criativa e oportuna pesquisadores comprometidos com a inclusão. São professores da rede pública de educação básica que vivenciam e conhecem a superação das dificuldades no ambiente escolar, e trazem as possíveis soluções para os problemas que enfrentam diariamente nas escolas em que atuam. São também docentes formadores de professores que, com competência e muita sabedoria, reconhecem as oportunidades de aprendizado coletivo que um programa de pós-graduação pode proporcionar, sendo um espaço de engajamento e trocas que permite aproximar a academia da escola.

Todos são pesquisadores que escreveram suas experiências, e os conhecimentos construídos são comprometidos com a escola, com a educação. Em especial, neste livro, o foco na educação das pessoas com deficiência auditiva revela o compromisso com um público merecedor de condições, recursos e estratégias que permitam que participe com equidade dos mais diversos ambientes de aprendizagem.

Cada capítulo é um convite encantador para a leitura, para encontrar em cada linha uma esperança de que a inclusão é possível. Reúne o que temos de melhor em termos de profissionais engajados com a construção de uma educação de excelência, uma educação





que acolhe a todos e que se caracteriza por dar ao professor e ao seu estudante a grande oportunidade de vivenciarem a escola que sonhamos.

Diante da análise de cada capítulo, que traz experiências e caminhos enriquecedores, convido com muito orgulho e alegria para a leitura e apreciação desta obra, que, certamente, será um momento de encanto com cada trabalho, com cada sucesso, com cada esforço retratado nos artigos aqui apresentados.

Parabéns a todos!
Muitíssimo grato!

Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior
Coordenador Nacional do PROFEI





Apresentação

*A história da educação de Surdos é permeada por discussões ideológicas e condicionantes históricos que influenciaram na determinação de ações educativas, bem como de vários dispositivos legais que asseguram a educação de Surdos considerando suas especificidades.
(OLIVEIRA et al, 2021)*

Os estudos acerca da educação de Surdos se tornam basilares nos cursos de formação de professores diante do atual contexto educacional, de perspectiva inclusiva. Infere-se ao fato de que a educação inclusiva surge, dentre outras razões, como uma maneira de resgatar, mesmo que de forma tardia, o direito à educação a um grupo que, por longos períodos da história da humanidade, teve esse direito negado. Nessa compreensão, ratifica-se a relevância da formação de professores para que a atividade profissional docente se aproxime das demandas educacionais apresentadas pelos alunos surdos, a fim de que seu processo de escolarização ocorra de maneira satisfatória.

Ressalta-se com o exposto que é por meio da formação docente que se assevera aos professores possibilidades de conhecer, planejar e executar, de maneira crítica, reflexiva e emancipatória, a prática pedagógica docente mediada por didáticas que contemplem a diversidade de alunos presentes na escola e na sala de aula. Com essa linha de pensamento e primando para que a educação escolar seja inclusiva e equitativa, destaca-se a importância do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional-PROFEI, cujo objetivo é desenvolver processos formativos profissionais que permitam buscar meios para a efetivação de uma sociedade inclusiva, no sentido de que a escola implemente metodologias inovadoras para





que todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, entre os quais, pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do espectro autista, pessoas com altas habilidades/superdotação e outros grupos sociais, que historicamente foram excluídos do sistema educacional, possam aprimorar seu potencial e habilidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, tanto no contexto social quanto no familiar e educacional.

Priorizando o processo formativo dos acadêmicos (docentes) que cursam o PROFEI, trabalhou-se a disciplina de Estudos Avançados sobre a Surdez e a Educação das Pessoas Surdas, que teve como finalidade apresentar diversos conceitos e percepções que perpassam os estudos sobre a área da surdez e a educação da pessoa surda. Nessa disciplina, os acadêmicos apropriaram-se de conhecimentos teóricos e práticos referentes à educação de surdos e, assim, tiveram a oportunidade de elaborar produções acadêmicas que contribuíssem para a educação de alunos surdos nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Compreendendo a relevância dessas produções, elaborou-se este e-book intitulado Estudos Avançados sobre a Educação de Surdos (Volumes 1 e 2), nos quais constam artigos construídos pelos mestrandos e docentes do PROFEI com a presença de pesquisadores externos, versando sobre pesquisas teóricas, empíricas e relatos de experiências.

A organização desta obra objetiva disseminar conhecimentos relacionados à área da educação de surdos para subsidiar a formação de professores e mobilizar saberes e fazeres, de modo que a comunidade escolar (professores, gestores, alunos surdos e não surdos, e intérpretes) compreenda que a pessoa com surdez demanda por educação formal, em instituições escolares que respeitem e valorizem sua cultura, suas variações linguísticas.





Nos textos evidenciados neste e-book, alinham-se diálogos com diferentes atores que protagonizaram as ações educativas, a partilha de experiências e a construção inventiva e criativa no campo científico, mais precisamente, no que diz respeito à inclusão educacional do estudante surdo.

O Volume 1 do e-book Estudos Avançados sobre a Educação de Surdos se materializa em nove capítulos, e o Volume 2 é composto por oito capítulos, que trazem de forma enriquecedora uma visão desafiadora de se repensar e reconfigurar os estudos sobre a Educação de Surdos.

No **Volume 1**, o **Capítulo 1**, intitulado *O ENSINO DAS LENDAS MARANHENSES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LETRAMENTO HISTÓRICO DO ESTUDANTE SURDO*, apresenta uma análise das lendas como recurso didático para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do estudante surdo por meio do letramento histórico e da Língua Brasileira de Sinais - Libras, corroborando o desenvolvimento crítico consciente de discentes surdos, no contexto escolar. O **Capítulo 2**, *A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA SURDA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS*, reflete sobre a imprescindibilidade da construção de uma pedagogia visual na escola regular para efetivação do processo de inclusão do educando surdo. O **Capítulo 3**, que aborda *O FENÔMENO DO BILINGUISMO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA BILÍNGUE DE SURDO*, apresenta as ideias que fundamentam o contexto da educação matemática bilíngue de surdos. Nele, são destacadas as dimensões do bilinguismo, esclarecendo o seu papel para a constituição identitária e cultural das pessoas surdas. O **Capítulo 4**, que tem como título *JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS*, analisa a contribuição de jogos didáticos digitais no processo de aquisição de língua portuguesa por estudantes do Ensino Médio, em um contexto de sala de aula composta por surdos





e ouvintes. O **Capítulo 5**, *FAMÍLIA, SURDOCEGUEIRA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL*, apresenta uma análise de dados científicos e uma reflexão que articula a escola ao Ensino Remoto Emergencial-ERE, às leis que direcionam a educação e aos direitos das pessoas com deficiência, assim como a apreensão do conhecimento pelo aluno surdocego sem o contato presencial do guia-intérprete. Por meio do **Capítulo 6**, que teve como título *POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO VOLTADA PARA INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR*, são discutidas as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva e o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo no Brasil, com vistas a promover a quebra do paradigma diferença X incapacidade. Além disso, esse texto apresenta possibilidades de práticas pedagógicas positivas no ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo. O *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: UMA ANÁLISE DO CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO* trata-se de um trabalho apresentado no **Capítulo 7**, no qual é analisada a apropriação da Língua Brasileira de Sinais por meio da contação de histórias em Libras, bem como destaca a maneira para se viabilizar a aquisição da língua pelo brincar, criar e imaginar com as histórias, vistas como aliadas na superação das dificuldades e barreiras enfrentadas pelos surdos no ensino-aprendizagem. O **Capítulo 8**, cujo título é *SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS EM LIBRAS*, contempla uma análise do contexto da Sala de Recursos Multifuncionais- SRM e as adaptações de materiais para o desenvolvimento de atividades lúdicas em Libras. O **Capítulo 9**, intitulado *A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE TERESINA-PI*, investiga a avaliação da aprendizagem de alunos surdos nas práticas avaliativas que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva como base para o exercício da docência, visando à melhoria da qualidade do ensino, com reflexões acerca da avaliação.



No **Volume 2**, o **Capítulo 1**, intitulado *EDUCANDOS SURDOS: ABORDAGENS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*, descreve o percurso histórico da educação de pessoas surdas, apresentando reflexões relativas às abordagens pedagógicas utilizadas no passado, frisando elementos que demonstram como essas ainda subsistem na atualidade. No **Capítulo 2**, *TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL*, as autoras apresentam um levantamento bibliográfico sobre a Tecnologia Assistiva -TA empregada em um contexto da educação de surdos. Elas observam que, além da aplicação da TA, é preciso realizar um resgate da história do aluno que a utiliza, compreendendo a sua singularidade linguística. No **Capítulo 3**, que aborda a *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO BILÍNGUE*, os autores discutem acerca da garantia da alfabetização dos estudantes surdos a partir de uma educação bilíngue. Os autores do **Capítulo 4**, cujo título é *TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UTILIZANDO O APLICATIVO HAND TALK*, apresentam reflexões sobre a inclusão do aluno surdo na Educação de Jovens e Adultos-EJA, destacam a necessidade da implementação de uma educação bilíngue, bem como realizam um levantamento bibliográfico sobre o uso do aplicativo Hand Talk como ferramenta de comunicação e acesso ao conhecimento. No **Capítulo 5**, *A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR, UMA ANÁLISE À LUZ DA LEGISLAÇÃO*, é abordada a trajetória da educação dos surdos passando pelas fases percorridas e destacando os percalços e êxito das pessoas surdas no decorrer da história. No **Capítulo 6**, *ESTUDOS SURDOS: A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO E O BILINGUISMO COMO PROTAGONISTA NA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS COMUNICACIONAIS*, levando em consideração a importância comunicacional entre as pessoas e, em especial, na trajetória educacional da pessoa surda, as autoras tratam sobre como se desenvolveu esse percurso na busca de um meio de comunicação mais coerente com as necessidades desse público, frente à eliminação das barreiras comunicacionais.





O **Capítulo 7**, *A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIANTE DA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA: RESPALDO LEGAL ANTES E DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA*, traz uma discussão sobre a transformação da perspectiva clínica para uma visão socioantropológica diante do sujeito surdo e apresenta as disposições da atual política educacional com relação à educação da pessoa surda. No **Capítulo 8**, *LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM O ALUNO SURDO: ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM*, os autores questionam como acontece o processo de letramento dos alunos Surdos em Língua Portuguesa e defendem que ele deve partir do aprendizado realizado por meio do uso da língua de sinais, considerando diferentes gêneros e portadores textuais.

Espera-se que os leitores apreciem os capítulos (Volumes 1 e 2) que compõem esta obra e possam evidenciar elementos que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagem no ambiente educacional, tendo como foco uma educação com qualidade, igualitária e inclusiva.

Ilka Serra; Cícera Malheiro; Marcia Raika
Organizadoras



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O ENSINO DAS LENDAS MARANHENSES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LETRAMENTO HISTÓRICO DO ESTUDANTE SURDO 011

*Andréa Pestana Pinheiro
Rubens Ramos de Almeida
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra*

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA SURDA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS 040

*Gemma Galganni Pacheco da Silva
Márcia Raika e Silva Lima*

CAPÍTULO 3

O FENÔMENO DO BILINGUISMO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA BILÍNGUE DE SURDO 057

*Inácio Antônio Athayde Oliveira
Cícera Aparecida Lima Malheiro
Leandro Key Higuchi Yanaze*

CAPÍTULO 4

JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS 082

*Lílian de Sousa Sena
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra
Eliane Schlemmer*

CAPÍTULO 5

FAMÍLIA, SURDOCEGUEIRA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 106

*Maria Elizabeth Dumont Negrelli
Nerli Nonato Ribeiro Mori
Sirlei Batista Franco Carvalho*

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO VOLTADA PARA INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR 124

*Maria Rosilene de Sena
João Augusto Ramos e Silva*



SUMÁRIO

CAPÍTULO 7

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: UMA ANÁLISE DO CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO

*Ohana Daniel Matias da Silva
Rennan Alberto dos Santos Barroso
Lucélia Cardoso Cavalcante*

..... 145

CAPÍTULO 8

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS EM LIBRA

*Rosane Ferreira Macêdo
Ivone das Dores de Jesus
Maria da Cruz S. da C. Laurentino*

..... 167

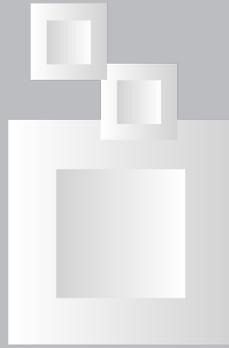
CAPÍTULO 9

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE TERESINA-PI

*Thayane Nascimento Freitas
Ivone das Dores de Jesus
Juscelino Francisco do Nascimento*

..... 189





CAPÍTULO 1

O ENSINO DAS LENDAS MARANHENSES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LETRAMENTO HISTÓRICO DO ESTUDANTE SURDO

*Andréa Pestana Pinheiro
Rubens Ramos de Almeida
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra*



RESUMO

Este artigo analisa de que modo as lendas se constituem recurso didático para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do estudante surdo, por meio do letramento histórico e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), contribuindo para o desenvolvimento crítico consciente de discentes surdos, no contexto escolar, tendo em vista que grande parte da comunidade surda desconhece essas narrativas históricas, e que as tecnologias digitais podem se tornar aliadas nesse processo, sendo essas ferramentas utilizadas como recurso visual. O procedimento metodológico é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e documental, mediante a análise do livro “A lenda e as histórias de Ana Jansen”, em Libras, de autoria de NICÁCIO, B; NICÁCIO, N, (2021), tendo como bases teóricas Cardozo (2015), Coppi (2014) e Rocha (2006), os quais permitem o desenvolvimento desta pesquisa. Como resultado, percebeu-se a importância de materiais didáticos que utilizem o bilinguismo como abordagem no ensino e aprendizagem de estudantes surdos e que contribuam para o letramento, especialmente, em História, por meio de temas relevantes, como as lendas maranhenses, conforme analisado neste trabalho, corroborando o desenvolvimento identitário coletivo e crítico social desses estudantes.

Palavras-chave: Lendas maranhenses. Letramento histórico. Desenvolvimento cultural. Surdo





ABSTRACT

This article analyzes the legends as a didactic resource for the development of teaching and learning for deaf students through historical literacy and the Brazilian Sign Language - Libras, supporting the conscious critical development of deaf students in the school context. Bearing in mind that a large part of the deaf community is unaware of these historical narratives, and that digital technologies can become allies, being used as a visual resource. The methodological procedure is qualitative, bibliographic and documental in nature, through the analysis of the book “A legend and the stories of Ana Jansen” in Libras NICÁCIO, B; NICÁCIO, N, (2021), having as theoretical bases CARDOZO (2015), COPPI (2014) and ROCHA (2006) which allow the development of this research. As a result, the importance of teaching materials that use bilingualism as an approach in teaching and learning for deaf students and that contribute to literacy mainly in history through relevant themes such as legends from Maranhão, as analyzed here, can be seen, contributing to the development collective identity and social critic of these students.

Keywords: Legends from Maranhão. Historical literacy. Cultural Development. Deaf





1 INTRODUÇÃO

As lendas fazem parte da história do desenvolvimento do estado do Maranhão e constituem o patrimônio histórico local. Segundo Zinani e Santos (2004), a literatura tem grande importância para a compreensão da realidade e para a ampliação do espírito crítico, e, segundo Costa Júnior (2013, p. 10)

As lendas em geral vêm demonstrando a alma humana, em sua angústia, sabedoria popular e no seu conceito de explicar as coisas. Desse modo, para o autor, favorecem a reflexão sobre como esses elementos que estão implícitos e/ou explícitos são significativos para a compreensão da sociedade em que estão perpetuadas.

Ou seja, essas histórias representam como o passado pode constituir o presente, o futuro e toda sua estrutura sociocultural. Parte-se da hipótese de que narrativas como lendas maranhenses favorecem o surgimento de uma identidade coletiva e o desenvolvimento crítico-social de um indivíduo, sendo ele ouvinte ou surdo, que encontra significações da sua própria história.

Entende-se que o letramento transcende as competências de leitura e compreensão linguística. Assim, o letramento histórico vai além do conhecimento do fato histórico, desenvolvendo uma consciência histórica, atrelado ao visual, e a língua de sinais possibilita a inclusão educacional de estudantes surdos, em uma construção crítica consciente da sua própria história.

O objetivo geral deste artigo é analisar as lendas enquanto recurso didático com vistas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem do surdo, sendo a pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Ele se divide em três seções, a saber: a primeira discute a contribuição das lendas para a identidade coletiva e para o desenvolvimento crítico-social de um povo; a segunda apresenta o conceito de letramento, letramento histórico e sua relevância para o aprendizado de estudantes surdos, por meio das lendas maranhenses; e a terceira traz a análise documental do livro “A lenda e as histórias



de Ana Jansen”, em Libras, de autoria de NICÁCIO, B; NICÁCIO, N, (2021), como fonte primária, compreendendo a importância dos recursos didáticos visuais no ensino de História para estudantes surdos.

2 AS LENDAS MARANHENSES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IDENTIDADE COLETIVA E PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO-SOCIAL DE UM POVO

Faz-se necessária a reflexão sobre o conceito de lenda, que, segundo o dicionário Aurélio, Ferreira (2010), é uma história contada com base em fatos históricos que se mesclam ao imaginário popular, passando, dessa maneira, por mudanças. Narrativas orais, como as lendas, possibilitaram a transmissão de informações entre gerações, guardando memórias e tradições.

As lendas maranhenses fazem parte do desenvolvimento social e cultural da Ilha de São Luís e de outros municípios do estado. Segundo MORAES (1991 apud CARDOZO, 2015, p. 12), “há pelo menos 07 (sete) lendas popularmente conhecidas no Maranhão, e outras 200 (duzentas) lendas menos conhecidas, variando de acordo com cada localidade”.

Compreender as lendas como uma expressão social é indispensável para o entendimento da cultura maranhense e de como se organiza nos modos de pensar, suas práticas religiosas e seu modo de agir nos mais variados contextos históricos. Toda a sociedade vive diferentes momentos durante o tempo, e, para que essa compreensão do hoje aconteça, faz-se necessário analisar símbolos e artefatos que vão se modificando com o passar do tempo.

Dentro dos estudos da História enquanto ciência, destacam-se áreas de estudos que veem a interpretação e o conhecimento social como a História do Imaginário, História Oral e História das Mentalidades. Essas áreas permitem que a pesquisa histórica ultrapasse os documentos escritos e abra o leque de artefatos a serem explorados e somados como fontes.



Artefatos e símbolos cheios de significados, como elencado por Cardozo (2015), a maneira de se vestir, cortes de cabelo, enfeites, utensílios de trabalho, locomoção, alimentação, mitos e lendas, são objetos de análise da Historiografia para o entendimento da organização de um povo e de alguns problemas sociais que atravessam épocas.

Lendas, como a da Carruagem de Ana Jansen e do Palácio das Lágrimas, trazem conteúdos que são de extrema relevância, como a escravidão, expressados pela literatura e criação popular no desenvolvimento de uma sociedade do século XIX, apontada como um sistema escravocrata que teve tamanho peso, que reflete em uma atual sociedade com marcas do preconceito racial (COSTA JÚNIOR, 2013). Assim, encontram-se, também, temas como desigualdade de gênero, por intermédio da figura marcante e da liderança feminina de Ana Jansen, algo incomum e mal visto em sua época, o que é ratificado por Peres, Marinheiro e Moura (2012), quando afirmam que a literatura, como toda arte, expressa-se no tempo, compondo um ideário e, ao mesmo tempo, refletindo-o e gerando uma análise do passado e das suas consequências no presente.

Para Le Goff (1990), em “História e Memória”, há uma discussão acerca dos novos caminhos traçados nas pesquisas da história enquanto fruto da memória de um povo. Para ele, a memória carrega uma relevância para a construção social e de sua história, sendo que, por meio da memória, a linguagem se desenvolve e há a construção da fala, caracterizando-se como uma função social.

A memória de um povo contribui para a construção de lendas, histórias que são reproduzidas por gerações, sendo verdadeiras fontes cheias de significado para a construção da identidade de um povo e tendo um arcabouço de símbolos que o unem por seus significados, que se permeiam ao longo do tempo.

Por conseguinte, percebe-se a importância dessas narrativas se fazerem presentes e estarem acessíveis a toda a sociedade maranhense, assim como a comunidade surda, que acaba sendo excluída desse processo devido à ausência de repasse dessas memórias por meio da sua língua materna.



Dessarte, entende-se que a escola tem um papel fundamental no ensino, de forma inclusiva e acessível, dessas narrativas, mediante o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de propagação e construção da memória social, fazendo com que ela seja um instrumento para levar o estudante a uma consciência histórica e ao seu letramento histórico.

3 O LETRAMENTO HISTÓRICO DOS SURDOS POR MEIO DO ENSINO DAS LENDAS MARANHENSES

Para que se possa entender o letramento histórico, é mister compreender o conceito de letramento e sua proposta. O letramento ainda é pouco explorado na educação brasileira, e seu conceito ainda é muito confundido, notadamente, com o conceito de alfabetização, na medida em que muitos docentes acreditam que são processos iguais. Segundo Grandó (2012), todas essas confusões e dúvidas em torno do letramento se dão por falta de esclarecimento do termo, que ainda é um tanto quanto novo na educação brasileira. Esse “termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’” (SOARES, 2009 apud GRANDÓ, 2012, p. 2). Surgindo como um neologismo, o termo letramento tem como proposta explicar algo que precisava ser nomeado.

As discussões a respeito surgem em virtude da grande taxa de analfabetismo e da dificuldade dos estudantes no processo de leitura e escrita na década de 80. Contudo, o termo aqui discutido parte do viés que supera simplesmente a condição de ler e escrever da alfabetização.

Como dito por Coppi (2014, p. 11), “o conhecimento linguístico ultrapassa o aspecto puramente sistemático, ou seja, é necessário compreender como a língua é utilizada em sociedade e quais os impactos que tal uso provoca na vida dos indivíduos que dela se apropriam”. Assim, o letramento começa a ser compreendido como uma demanda social, a qual necessitou de uma palavra que a



designasse.

Para Kleiman (2008 apud GRANDO, 2012, p. 5), o letramento pode ser considerado, hoje, como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita para fins específicos, ou seja, indo além dos muros das escolas. Assim, um indivíduo letrado é aquele que se utiliza da leitura e escrita de forma consciente dentro da sua realidade e prática social.

O letramento continua sendo uma discussão entre vários teóricos, que partem de duas vertentes diferentes: Soares (2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008) e Tfouni (1988) diferenciam letramento de alfabetização tratando os processos como distintos. Já Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que esses dois processos estão entrelaçados, isto é, que um conceito está compreendido no outro e vice-versa.

Nesta pesquisa, o letramento é abordado partindo da vertente da prática social, indo para além da alfabetização sistematizada nas escolas, abrangendo como demanda social e tendo como base também o conceito de língua trazido por Saussure (1916) como um fato social. Como destacado por Silva e Milani (2013, p.1):

A língua é um fato social, no entanto, defende-se aqui a ideia de que os indivíduos não respondem da mesma forma às prescrições dos fatos sociais. Os indivíduos, em razão de suas histórias sociais, aprendem a língua de forma diferente dos demais, disso resulta que eles se diferem também no uso linguístico em suas relações cotidianas.

A língua e a utilização dela falada ou escrita na sociedade carregam marcas culturais de uma comunidade, superando a formalidade e a padronização impostas à sociedade e à sua língua. Essas marcas sociais, o desenvolvimento do indivíduo com relação à sua língua e o uso consciente dela para as mais variadas atividades cotidianas são entendidos como letramento. E é o processo de conscientização no que concerne ao uso da língua que se acredita que deve ser explorado dentro das escolas de forma interdisciplinar.





Na disciplina de História, já existem algumas pesquisas sobre o letramento em História ou letramento histórico, que busca, pela interdisciplinaridade, levar o estudante a uma consciência histórica, sociocultural. Silva (2011) discute as crescentes demandas mediante o desenvolvimento dos níveis de leitura e de letramento dos estudantes brasileiros demonstrando que todas as áreas do currículo vêm sendo desafiadas a desenvolver um trabalho com o ensino de leitura, o que é crescente também no componente curricular de História.

No ensino de História, a discussão dos conceitos de letramento, ainda que incipiente, vem se ampliando. Acreditamos que o arcabouço conceitual na disciplina se dará na interação das contribuições advindas do campo acadêmico, dos materiais didáticos, dos documentos oficiais de referência do ensino e das ações de professores no cotidiano das salas de aula” (SILVA, 2011, p. 112).

O conceito de letramento em História, de acordo com Lee (2006 apud SILVA, 2011, p. 122), vai além da leitura, escrita e suas competências, mas está ligado à consciência histórica e à orientação temporal, levando o aluno a uma compreensão do passado, leitura do presente e reflexões sobre o futuro. O autor traz a definição de letramento em História associada à “Estrutura Histórica Utilizável (UHF)” (SILVA, 2011, p. 124), sendo a UHF a condição de leitura interpretativa, analítica e crítica dos acontecimentos históricos, assim como uma redefinição de conhecimentos do passado associados ao seu contexto social.

Assim, acredita-se que a utilização de recursos didáticos pode aproximar o estudante da sua realidade histórica e contribui para o desenvolvimento do letramento deste. Para alunos ouvintes essa aproximação acontece por meio de sua língua natural, o português; para estudantes surdos, porém, deve, primeiramente, fazer sentido em sua língua materna, a Libras, para que eles possam compreender seu sentido na língua portuguesa.

“Ao discutir as práticas de letramento na educação de surdos percebe-se que a escola precisa promover práticas que permitam a



aquisição da língua de sinais, como a primeira língua dos surdos” (CAMARGO, 2018, p. 18). A utilização das lendas maranhenses, tanto para aproximação dos surdos quanto para discussões conscientes da sua própria história, muitas vezes desconhecidas, é de suma importância para o desenvolvimento da escrita favorecendo uma educação bilíngue desses estudantes.

Segundo Oliveira (2020, p. 87), a “história oral possibilitou que muitas vezes fossem ouvidas no universo das ciências sociais e humanas.” Acredita-se que o contato, desde cedo, com histórias, como lendas locais, favorecem a construção de uma identidade coletiva e o desenvolvimento crítico-social de uma criança, que encontra significações da sua própria história e do coletivo.

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 5).

Essa formação citada pela autora também é necessária para o desenvolvimento das crianças surdas, que precisam ser estimuladas nas escolas, já que, para as ouvintes, essas lendas são passadas natural e oralmente por seus pais ou familiares. “As narrativas de tradição oral dos povos indígenas, africanos e portugueses estão presentes na cultura brasileira e compõem um acervo da literatura oral, cuja característica principal é a transmissão pela oralidade” (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

O primeiro contato com essas lendas geralmente acontece no seio familiar, e grande parte dos surdos tem pais ouvintes, que não sabem se comunicar com seus filhos, conforme ressaltado por Oliveira (2018, p. 5): “o maior entrave existente entre as pessoas surdas e os seus familiares ouvintes ainda é a comunicação, a qual muitas vezes é rudimentar podendo construir barreiras e dificuldades



de entendimento”. Ou seja, esses indivíduos acabam não recebendo essas histórias e, certamente, não as propagam para os seus descendentes, rompendo, assim, um ciclo histórico social.

Surge, desse modo, a necessidade de uma aproximação entre os surdos e essas narrativas no ambiente escolar, mas existe a ausência de estratégias visuais que enriqueçam o aprendizado dos surdos dentro do contexto inclusivo nas salas regulares, e, ainda segundo Mattos (2016, p. 95), “a isto soma-se a dificuldade de acessibilidade do indivíduo surdo aos principais meios culturais, que privilegiam a oralidade e nem sempre contam com legendas”, ou mesmo com a presença de um intérprete.

Ao pesquisar sobre letramento histórico, Mattos (2016) se debruça sobre a importância do ensino de História para discentes surdos, tanto pelo contato com o passado quanto pelo contato com a língua portuguesa, haja vista a dificuldade encontrada por eles com o português escrito. A pesquisa abre portas para estudos que busquem contribuir para um desenvolvimento desse público no ensino desse componente curricular.

As lendas, assim como qualquer conteúdo curricular de forma visual com o uso da língua de sinais, trazem para o surdo a possibilidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Assim, conhecer a sua história local e construir um imaginário por meio da sua língua e visão de mundo dão uma autonomia de aprendizado a esses alunos.

O uso da Libras para o ensino e aprendizagem dos surdos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Lacerda (1998), quanto mais cedo a exposição da criança surda à língua de sinais, mais ela terá conhecimento da sua primeira língua – L1. Essa aquisição proporcionará um maior desenvolvimento linguístico e cognitivo e mais facilidade na aprendizagem de uma segunda língua - L2.

Tendo como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as competências gerais da educação básica, as tecnologias digitais, da mesma forma que a Libras, também devem constituir a caminhada do desenvolvimento comunicativo e educativo,



facilitando seu acesso à informação. Como é apresentado a seguir:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.9).

O uso de tecnologias na contemporaneidade tem promovido profundas mudanças sociais; as crianças desde muito cedo acabam tendo um contato com essas ferramentas, as quais influenciam a forma de desenvolvimento cognitivo e a estruturação do pensamento da nova geração.

Como explicado por Cabello (2015), na atualidade, principalmente, das sociedades urbanas, as tecnologias digitais têm marcado e modificado os modos de aprender e organizar as experiências cotidianas, o que acaba por impactar a realidade da comunidade surda, que, por sua vez, faz uso de mídias visuais (vídeos, videochamadas, redes sociais, entre outras) constantemente a fim de se comunicar, já que seu canal de percepção comunicativo é a visão.

A educação de surdos pode ser aprimorada com o uso das novas tecnologias, pois o livro didático, recurso material mais corriqueiro, não contempla as necessidades educacionais desses estudantes, pois não há uma abordagem de educação bilíngue, uma vez que o livro didático foi confeccionado para usuários nativos da Língua Portuguesa; portanto, não sendo adequado à condição dos surdos (MUNIZ, LIMA, 2019, p.115).

Nota-se, então, que as tecnologias digitais se constituem um recurso a ser explorado no contexto escolar. Segundo Thoma; Pellanda (2006, p. 132), “na cultura visual dos surdos, a comunicação através de pager, celulares, computadores e outros possuem um alto valor, pois são condições de possibilidade de inclusão social geradas pelo avanço da ciência e da tecnologia”, levando em consideração



que as tecnologias digitais incorporadas à educação de surdos podem contribuir ainda mais para uma educação inclusiva de qualidade.

Segundo Rojo (2013), as experiências que têm como base as produções culturais são caracterizadas por um desprendimento de uma cultura padrão e abrem portas para uma um hibridismo cultural. A história cultural deixa de ser um mero fato para fazer sentido à cultura particular de cada indivíduo, e o uso das novas tecnologias abre espaço para usos democráticos de comunicação e propagação de informação também de cunho cultural que antes era oral. Portanto, percebeu-se a necessidade da documentação: o texto escrito e impresso ganha na contemporaneidade novos rumos, desenvolvendo diversas linguagens por meio das tecnologias. Ainda segundo Rojo (2013, p.7):

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Ainda que sejam visíveis os diversos desafios no que tange aos novos patamares educacionais e, em especial, à educação de surdos, podem ser encontrados vários caminhos a serem trilhados para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, respeitando as formas de aprendizagem desse sujeito e prezando pelo visual.

4 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS

Tendo em vista que “a escola plenamente voltada à prática da inclusão busca oportunizar práticas de aprendizagem para todos, empregando, quando necessário, estratégias específicas de ensino para assegurar a igualdade de condições” (GARCIA, 2019, p. 19),

busca-se, por intermédio dessas tecnologias digitais e da Libras, proporcionar aos discentes surdos o contato com a literatura e a história do Maranhão com a utilização das lendas maranhenses, que possuem elementos que fazem parte do desenvolvimento sociocultural e da sabedoria popular, exprimindo o reflexo da atual conjuntura vivida.

Por esse motivo, neste artigo, será objeto de análise o livro infantojuvenil intitulado “A lenda e as histórias de Ana Jansen”, em Libras, como fonte primária de tratamento dos dados, com vistas a compreender de que modo o uso de recursos didáticos acessíveis em Libras referentes às lendas maranhenses pode contribuir para o letramento histórico do estudante surdo. Nesse sentido, a análise descrita está em consonância com o tema proposto neste estudo, haja vista o letramento histórico do estudante surdo por meio do ensino das lendas maranhenses como recurso pedagógico.

A obra é acessível aos surdos por contemplar a Libras na modalidade escrita, utilizando-se do sistema SignWriting¹, além de ser traduzida para o inglês, conforme pode ser observado na Figura 1. Ademais, o livro foi publicado na forma física e, também, no formato digital. Esse último, certamente, favorece de modo significativo o acesso ao conhecimento rápida e dinamicamente. (ARARUNA; PINHEIRO; CARNEIRO, 2012)

Figura 1 – Capa da obra apresenta três idiomas, inclusive, a Libras.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021).



Nessa análise documental, uma ótica pluralista de letramento histórico é considerada, sendo respaldada em Rocha (2020), a qual defende a necessidade de se levar em consideração a formação histórica, por meio das culturas históricas, de uma maneira articulada. A autora se fundamenta em outros estudos que corroboram esse pressuposto e que destacam que o letramento histórico não deve ser exclusivista ou linear, ao contrário, o processo não depende exclusivamente da escola e, além disso, não deve ser rígido em uma cadeia de sucessões evolutivas. Essas afirmações estão entrelaçadas à cultura como um todo e, especificamente, à cultura escrita. Não obstante, utiliza-se aqui esse mesmo pressuposto atrelado à perspectiva escolar, uma vez que será abordada a análise dos dados recortados da obra literária mencionada com um olhar em sua aplicação em sala de aula, especialmente, com práticas de escrita escolar no ensino de História e com enfoque mais amplo ao que correspondem as expectativas escolares e sociais.

Cabe ressaltar, no entanto, que, apesar de pesquisas e esforços de autores que se debruçaram sobre as questões relacionadas ao letramento histórico, poucas têm sido as investigações que se empenham a aplicar esse processo aos estudantes surdos diante de suas especificidades, que são completamente distintas. Em vista disso, pretende-se, com esses recortes, demonstrar a importância do desenvolvimento de recursos didáticos que abordam as lendas no ensino de História para surdos.

Por conseguinte, na análise da referida obra acessível em Libras, é pautada a relevância teórica dos dados, a fim de estruturar a reflexão no que concerne aos aspectos discursivos do letramento de estudantes surdos. Por exemplo, no tocante a dados históricos, com os quais é possível contextualizar, situar lugares e a época na qual ocorreram os eventos históricos, pode-se recorrer ao imagético, como ilustrações que possam instigar os leitores a questionar e até relacioná-las ao conhecimento prévio. Essa pressuposição é exemplificada na Figura 2, que apresenta a cena de dois importantes personagens que iniciam o enredo da história contida no livro.

Figura 2 – Ilustração que situa intuitivamente o local do enredo histórico.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.43).

Nesse recorte, percebem-se algumas possibilidades que poderão ser trabalhadas sob o viés do letramento histórico e com a perspectiva crítico-social, uma vez que a ilustração em que é visualizado o senhor de mãos dadas com a criança, caminhando pela rua de paralelepípedos em meio aos casarões centenários, pode ser facilmente reconhecida pelos estudantes surdos que vivem na região de São Luís-MA ou, ainda, que já passaram por lá. Ademais, a época dos acontecimentos pode ser lembrada ao instigá-los e direcioná-los a alguns elementos que constituem a imagem, os quais, em nossos dias, não fazem parte mais da cultura local e atual, remetendo-se a outro período histórico. Concernente ainda à contextualização histórica, o enredo é formado por dois períodos: o primeiro, já mencionado com base na Figura 2; e o segundo período histórico, que também pode ser destacado para uma reflexão acerca do letramento histórico, conforme observado na Figura 3, no desenho apresentado ao lado direito, contendo a personagem que representa Ana Jansen diante de seus escravos.

Figura 3 – Ilustração que apresenta a personagem Ana Jansen em outra época.



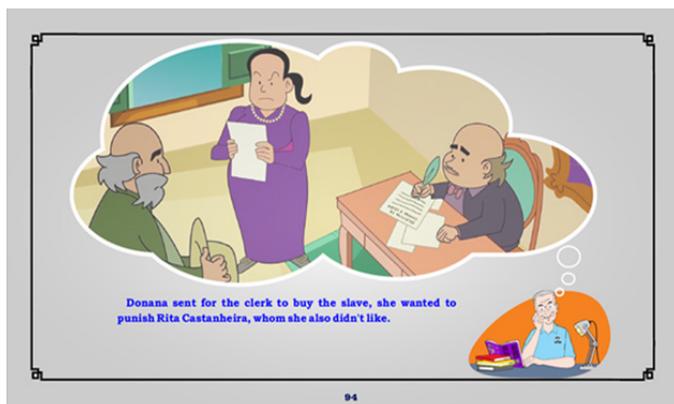
Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.77).

Com base nas representações imagéticas apresentadas nas Figuras 2 e 3, apontamentos comparativos podem ser constituídos pois provocam alguns questionamentos que direcionam a reflexão. Por exemplo: a Figura 3 mostra a personagem Ana Jansen situada em uma localidade com características distintas da apresentada na Figura 2, além de demonstrar escravos trabalhando, diferenciando ambas ilustrações, já que, no século XIX, foi a abolição da escravatura no Brasil. Também, há outros elementos, como a diferenciação das roupas observadas em ambas as imagens, que remete à distinção dos períodos que ocorrem no enredo. Todos esses elementos podem ser percorridos na sala de aula de forma a suscitar nos discentes surdos o raciocínio por si próprios, levando-os a conclusões mediadas por provocações dialogadas pelo docente. Essa proposta pedagógica é explicitada por Rocha (2006) como sendo um modelo de teoria social, sob uma perspectiva do modelo lógico de explicações dedutivas. As reflexões levantadas na análise das Figuras 2 e 3 seguem esse modelo, isso porque a associação temporal, espacial e cultural relacionada aos elementos constituintes das duas imagens infere reflexão e compreensão de valores, fusão entre as culturas pelo espaço e tempo, por intermédio de suas próprias deduções.

Outro modelo de teoria social aplicado ao letramento histórico investigado pela autora supracitada é o “modelo lógico de explicação

probabilística”. (ROCHA, 2006, p. 94). Observa-se que o livro em análise possui muitos elementos de modalidade não escrita, que proporciona a aplicabilidade dessa proposta pedagógica de letramento. Por esse ângulo, ao analisar as Figuras 4 e 5, são estabelecidas algumas possibilidades pedagógicas que se encaixam nas observações da autora quanto à explicação probabilística. Primeiramente, de acordo com Rocha (2006), o modelo em questão possui caráter social de forma mais aberta, ou seja, mais subjetivo, sujeito a um campo maior de possibilidades interpretativas, relacionado pela “caracterização da experiência histórica dos múltiplos sujeitos sociais”. (ROCHA, 2006, p. 94). A autora defende, nessa mesma linha de teorização, com respeito ao ensino de História, com fundamentação em outros estudos, que uma vertente que perscruta muito bem essa subjetividade é o uso de analogias. (ROCHA, 2006, p.95).

Figura 4 - Ana Jansen em posição de poder apesar da desigualdade de gênero.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.94)

Figura 5 - Sistema escravocrata da época evidenciado pelo enredo.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.67)

Diante do pressuposto acima, recorrendo ao modelo lógico de explicação probabilística, por meio do uso de analogias, analisam-se os elementos constitutivos da Figura 4, em que é observada a posição de poder da personagem, cuja configuração constitui a liderança feminina em uma época na qual isso não era comum. A sociedade desse momento encarava essa atitude com desprezo e afronta, e, com base nesse contexto histórico, o professor de História ou, ainda, o professor de Português como segunda língua (L2) para surdos que trabalha o conteúdo de História poderá relacionar esse contexto histórico apresentado na Figura 4 a situações, fatos ocorridos recentemente ou exemplos de casos de conhecimento dos discentes que fazem parte da realidade em que vivem, construindo, assim, pontes entre dois contextos diferentes: um que faz parte do cotidiano, e outro que ainda lhes é desconhecido.

Em outras palavras, o uso da analogia do conteúdo proposto possibilita a aprendizagem de um novo saber que se relaciona aos conhecimentos prévios dos estudantes. Ratificando essa ideia, Monteiro (2005) destaca que a utilização desse recurso didático implementado ao ensino de História apresenta forte evidência de grande potencialidade transformadora do conhecimento, por ser capaz



de ressignificar práticas e saberes pré-existentes. Entretanto, a autora também registra em sua pesquisa que os professores precisam ter cautela quanto ao uso equivocado das analogias, tendo em vista que pode ocorrer o anacronismo histórico ou cultural, pois não é incomum erros a respeito de fatos cronológicos e da falta de consonância ou correspondência a uma determinada época, além de poder ser relacionada ou retratada de forma equivocada noutra época.

Outrossim, com a mesma abordagem pedagógica, considera-se a Figura 5 ao analisar o processo de escravidão em uma sociedade do século XIX, período em que viveu a protagonista da história do livro. Nesse item, pode-se trabalhar e direcionar a muitas vertentes culturais, históricas e sociais. Remetendo-se a essas três perspectivas e relacionando as Figuras 4, 5 e 6, percebe-se a postura da personagem em realizar a compra de uma escrava, por meio de trâmites burocráticos pautados na presença de um tabelião, e, logo em seguida, libertá-la, apesar de ser proprietária de vários escravos. Tal postura revela os costumes praticados naquele período, tornando evidente certos procedimentos sociais e culturais, como a prática de libertar escravos, sendo o processo até burocrático, ao ser realizado por intermédio de documentos de alforria registrados por tabelião, e que o status de poder e fama também era determinado pela quantidade de posses, inclusive, de escravos. Todos esses fatores, se trabalhados em sala de aula com o uso de analogias de forma adequada e bem aplicadas à realidade dos estudantes surdos, possibilitará a “mediações simbólicas e aprendizagens significativas”. (MONTEIRO, 2005, p.333).

Figura 6 – Ana Jansen liberta escrava: prática social e cultural.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.98).

A obra apresenta, no capítulo 5, uma lenda muito conhecida no estado do Maranhão, a saber: a lenda da carruagem assombrada de Ana Jansen, a qual é demonstrada nas Figuras 7 e 8, que consiste na condenação de Ana Jansen a vagar pelas madrugadas de sexta-feira em sua carruagem assombrada, assustando as pessoas e oferecendo uma vela que, pela manhã, transforma-se em osso.

Figura 7 – A lenda da carruagem assombrada de Ana Jansen.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.107).

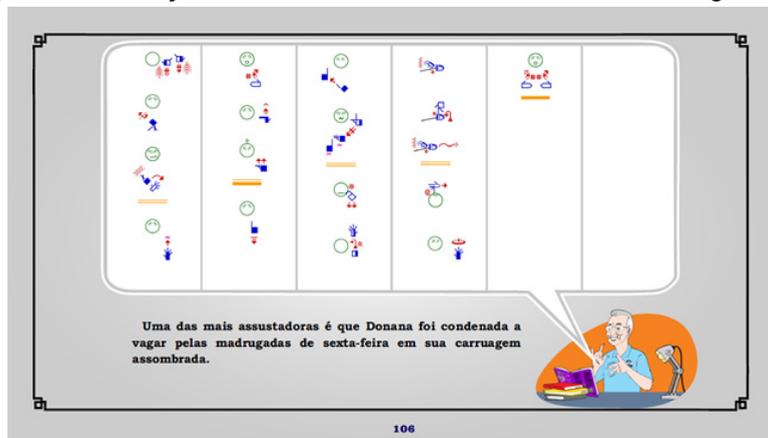
Figura 8 – A lenda da carruagem em que a vela se transforma em osso.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.109).

Segundo Cardozo (2015), o imaginário se constrói com base naquilo que o aluno já tem como memória de uma história já ouvida, entrelaçada a referências vividas. Assim, imagens são construídas mentalmente à medida que a lenda é recontada pelo professor trazendo valor simbólico e sociocultural, o que abre um leque de possibilidades para o professor desenvolver atividades e temas do currículo de História. Nesse sentido, ao examinar os recortes nas Figuras 7 e 8, pode-se explorar o imaginário dos estudantes primeiramente na verificação do que sabem a respeito da lenda considerada; assim, o docente pode fazer algumas escolhas metodológicas que melhor se aplicarão, como o de se posicionar como o narrador e desenvolver com os alunos conceitos a serem trabalhados com base nos eventos ocorridos na lenda, bem como articular diferentes aspectos para a compreensão desse conceito.

Figura 9 – Produção escrita em Libras sobre a lenda da carruagem.



Fonte: Nicácio, B; Nicácio, N, (2021, p.106).

Para Gomes, Silva e Costa (2012), o uso das lendas em sala de aula contribuem para a construção do imaginário dos alunos, permitindo o contato com antigas práticas sociais, comunicando tradições e favorecendo a formação cultural.

Portanto, reafirmamos que, ao se identificar com uma imagem da lenda, o aluno não só se abre a um mundo objetivo, mas, também, consegue sair de uma situação particular, individual e alcançar uma compreensão do universal, ou seja, implica uma abertura para o espírito, um acesso ao universal, pois as imagens presentes nas lendas alcançam dimensões que o projeto de racionalidade moderna não valoriza (GOMES, SILVA E COSTA, 2012, p. 548).

Por conseguinte, o pressuposto defendido pelos autores reforça a relevância de se usar lendas em recursos didáticos acessíveis em Libras, visando servir de subsídio ao trabalho do professor em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem de história para estudantes surdos. A Figura 9 demonstra que a obra apresenta a lenda tanto em Libras como em português, o que facilita o aprendizado do conteúdo de modo prévio e significativo por parte dos alunos e professores. De acordo com Gumiero e Silva (2019), os estudantes surdos só



conseguirão fazer parte dos contextos de produção de conhecimento caso haja proposições que sobrepujam a mera decodificação de símbolos, propiciando múltiplos relacionamentos entre texto e leitor. As autoras apontam outras contribuições nesse aspecto:

[...] a literatura em versão bilíngue desempenha um papel político e ideológico: inserir uma diferenciação cultural nos modos de ler textos impressos em que os sentidos são construídos a partir da compreensão de símbolos ideográficos que representam os discursos sinalizados em interações face a face. (GUMIERO e SILVA, 2019, p.374).

A vertente explorada pelas autoras concernente ao importante papel da proposta bilíngue de literatura, a qual foi apresentada no livro analisado, é corroborada e consolidada por muitas pesquisas na área, conforme abordado pelo estado da arte da escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting. (STUMPF, 2016). Entrementes, o uso de um sistema de escrita que possibilite ao estudante surdo a apropriação do conhecimento de modo acessível se consolida com o letramento histórico, já destacado anteriormente. Dessa maneira, acredita-se que o estudante surdo imerso ao ensino com esse viés será conduzido a reflexões acerca do futuro por meio da compreensão do passado e leitura do presente.

5 CONCLUSÃO

O estudo empreendido consistiu em buscar aportes teórico e prático que agregassem contribuições para a educação de surdos, especificamente, na disciplina de História, por considerar de que modo o ensino das lendas maranhenses proposto em recursos pedagógicos poderia propiciar letramento histórico aos estudantes surdos em uma perspectiva bilíngue. A motivação deste estudo foi a problematização levantada a partir da constatação de que grande parte da comunidade surda desconhece as lendas maranhenses e demais narrativas históricas, uma vez que a quantidade de livros e materiais didáticos



pedagógicos acessíveis em Libras que trazem tais temáticas são ínfimos em comparação com as publicações em língua portuguesa. Diante dessa realidade e de posse do primeiro e até o momento único livro que trabalha lenda maranhense acessível para o público surdo por meio da Libras, na modalidade escrita, consideraram-se três discussões de correntes teóricas que se debruçaram sobre a temática proposta.

Por meio de pesquisas de estudiosos da área que trazem reflexões referentes às lendas e à sua importância para a sociedade, foi pressuposto que narrativas como lendas contribuem para uma identidade coletiva e para o desenvolvimento crítico-social de um indivíduo, pois geram uma reflexão do passado e seu reflexo no presente. Destacou-se, assim, que a memória de um povo, que é trazida por meio das lendas, certamente, possui relevância para uma construção social e de história. Pela memória, a linguagem tem seu desenvolvimento; assim, há a construção de fala, caracterizando-se como uma função social.

Nesse sentido, sob a perspectiva de letramento abordado, observaram-se algumas definições, visto que seu conceito é amplo e muito discutido; considerou-se, porém, para esta pesquisa, a vertente da prática social, indo para além da alfabetização sistematizada nas escolas, a qual é considerada uma demanda social. Desse modo, concorda-se que um indivíduo letrado é aquele que se utiliza da leitura e escrita de forma consciente dentro da sua realidade e prática social. Por isso, aplicando-se ao letramento em história, entende-se que está ligado à consciência histórica e orientação temporal, levando o estudante a uma compreensão do passado, leitura do presente e reflexões sobre o futuro. Partindo desse pressuposto, a utilização de recursos didáticos acessíveis em Libras pode aproximar o estudante surdo de sua realidade histórica, assim como contribuir para o desenvolvimento do letramento deste, pois a utilização das lendas maranhenses, tanto para aproximação dos surdos quanto para discussões conscientes da sua própria história, muitas vezes desconhecidas, são importantes para o desenvolvimento da escrita, o



qual favorece uma educação bilíngue desses alunos.

Por fim, o clímax do estudo foi aplicar as ponderações obtidas no aporte teórico na prática devido à construção da análise documental do livro infantojuvenil intitulado “A lenda e as histórias de Ana Jansen”, em Libras, tecendo apontamentos práticos para o professor de História ou, ainda, o professor de Português como segunda língua (L2) para surdos que trabalha o conteúdo de História, com possibilidades de promover atividades em sala de aula, pois o livro possui muitos elementos da modalidade não escrita e em Libras, ambas modalidades visuais, que favorecem o processo de ensino e aprendizagem para o público-alvo, principalmente, sob o viés do letramento histórico. Por conseguinte, essas contribuições apontadas pelas análises neste estudo revelaram a premissa de que o uso de recursos didáticos pedagógicos acessíveis em Libras no ensino de História para surdos é capaz de proporcionar aos educandos surdos reflexão e compreensão de valores, fusão entre as culturas pelo espaço e tempo. Portanto, levando em consideração toda a discussão abordada pautada em muitos autores de autoridade e na análise documental, defende-se a relevância do ensino das lendas maranhenses como recurso pedagógico para o letramento histórico do estudante surdo e como um caminho pedagógico para a construção de saberes docentes que ainda precisam obter mais pesquisas e publicações que utilizem as lendas maranhenses acessíveis em Libras por meio do sistema Sutton SignWriting.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, W.F; PINHEIRO, A.C.L; CARNEIRO, G.B. A influência dos livros digitais no acesso à informação: uma comparação entre o livro digital e o impresso. In: XV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação. 2012, Juazeiro do Norte: M Editorial. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v. 3 N. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/136936>. Acesso em: 13 nov. 2021.

AZEVEDO, Patrícia Azevedo. História ensinada: práticas de letramento e produção de sentido. Educação: teoria e prática. Rio Claro, v. 23, n.44. p. 24-45. set-dez.





2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YBod6ApNknvq_9D2PM9Z7ENpkUC6rWVN/view. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

BARRETO, M.; BARRETO, R. Escrita de sinais sem mistérios. 2. ed. rev. atual. e ampl. Salvador: Libras Escrita, 2015. v. 1.

CABELLO, J. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de surdos: novas tecnologias e práticas pedagógicas. – Dissertação de Mestrado – Campinas, SP. 2015. Disponível em : https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/janainacabello.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

CARDOZO, M. B. B. Regimes de imagens nas lendas de São Luís: uma contribuição para o estudo do imaginário na educação. São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/101>. Acesso em: 20 out. 2021.

COELHO, N. N. Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística. 2.ed. Universidade do Texas. Edições Quíran, 2008.

COPPI, D. S. M. Teorias do letramento nos documentos oficiais: uma análise dos manuais de estudo do Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (Pnaic). Monografia (Especialização), Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

COSTA JÚNIOR, F. P. Entre o popular e o erudito: as lendas como representação do Maranhão oitocentista / Flávio Pereira Costa Júnior. – São Luís, 2013. Monografia (Graduação) – Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, M. T. R. Silêncios e silenciados: o letramento literário de alunos surdos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado – UnB. Brasília – DF. 2019.

GOMES, E. S. L; SILVA, N. G; COSTA, C. S. As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula. Horizonte, Belo Horizonte, 2012.

GRANDO, K. B. O Letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. IX ANPED Sul, 2012.



KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 26 out. 2021.

LOVELOCK, C. H.; WIRTZ, J. ; HEMZO, M. A. Marketing de serviços: pessoas, tecnologia e estratégia. 7. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Disponível em: <http://espm.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576058885>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MATTOS, C. O. Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História, 2016.

MONTEIRO, Ana. M. F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Cadernos Cedes, Campinas, v.25, n.67. set. / dez. 2005, p.333-347. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dQBmXVtstHYjvVVF4d6vQH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2021.

MORTATTI, M. do R. L. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNIZ, E. S; LIMA, J. S. Uso da cultura digital na educação de surdos: a BNCC e as práticas no ensino de história. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, 2019. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/617>. Acesso em: 14 out.2021.

OLIVEIRA, H. P. S. F. Pais ouvintes de filhos surdos: perspectivas entre dois mundos. Centro virtual de cultura surda. Revista virtual de cultura surda edição nº 24, set., 2018. Disponível em: <https://editoraaraazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2º%20Artigo%20da%20Revista%2024%20de%20FERREIRA%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 26 set.2020.

OLIVEIRA, M. E. M. N. Assim me contaram, assim vos contarei: narrativas de tradição oral de avós do sertão cearense. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

PERES, F. C.; MARINHEIRO, E. L. A literatura infantil na formação da identidade da criança. Revista eletrônica pró-docência. UEL. Edição n.1, v.1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 26 set. 2021.



SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. Revista História Hoje, v. 4, n. 8, p. 104-129 – 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DbafNq0lfmWONMa-NOAJ3CYIXgw_0kE9/view. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, M. D, MILANI, S. E. Whitney, Saussure, Meillet e Labov: a língua como um fato social. Anais do SILEL, v.3,n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, Helenice Ap. Bastos. A linguagem e o conhecimento no ensino de história: alternativas curriculares e didáticas. Saeculum. Revista de História [15]; João Pessoa, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1k-W2KKH-CMzivlcXqsNoHYUrYu11bRx0/view>. Acesso em: 26 out. 2021.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R.(org). Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

STUMPF, Marianne Rossi. O estado da arte da escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: uma meta-análise. Entre a Libras e o português: desafios face ao bilinguismo. Cascavel: EDUNIOSTE, 2016.

THOMA, A.S. PELLANDA, N. M. C. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. Perspectiva, Florianópolis. v. 24. n. Especial, p. 119-137. jul. / dez. 2006. Disponível em: [file:///Users/pestana/Downloads/10544-Texto%20do%20Artigo-31859-1-10-20090522%20\(1\).pdf](file:///Users/pestana/Downloads/10544-Texto%20do%20Artigo-31859-1-10-20090522%20(1).pdf). Acesso: 23 out. 2021.

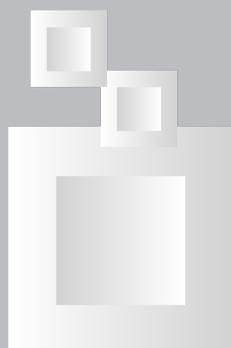
TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R.P. dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte- Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

Nota:

1 Esse sistema de escrita criado pela estadunidense Valerie Sutton em 1974, é capaz de registrar qualquer língua de sinais no mundo, além de fazer parte do Registro das Escritas do Mundo pelo ISO 15924. (BARRETO e BARRETO, 2015, p.25)

CAPÍTULO 2



A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA SURDA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

*Gemma Galganni Pacheco da Silva
Márcia Raika e Silva Lima*

A constituição de proposta educacional que atenda todos em suas singularidades é, sem dúvidas, o grande desafio proposto pela educação inclusiva. Mais precisamente no que diz respeito à inclusão do aluno surdo, é necessário considerar, no delineamento desse processo, a organização de práticas que estejam de acordo com sua forma de perceber e interagir com o meio, que ocorre mediante experiências visuais. Na perspectiva de propiciar a esse estudante atendimento às suas necessidades e valorização de suas potencialidades, tem-se a Pedagogia Visual como forte aliada. Diante do exposto, objetivou-se, com este estudo, destacar a imprescindibilidade da construção de uma pedagogia visual na escola regular para a efetivação do processo de inclusão do educando surdo. A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica. Para subsídio teórico deste trabalho teve-se como fundamento o pleiteado por autores, como Quadros (2004), Campello (2008), Strobel (2008), Mantoan (2017), entre outros. Como resultado desta pesquisa, concluiu-se que a constituição de uma pedagogia com base visual na escola regular se configura como ação indispensável à efetivação da plena inclusão do aluno surdo. Ao consolidar no espaço escolar a Pedagogia Visual, são fornecidos meios eficazes para a consecução de um processo educacional significativo com o aluno surdo. Isso significa propiciar a esse educando equidade no processo educativo e assegurar adequadas condições à sua aprendizagem e desenvolvimento, efetivando, assim, sua plena inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação de surdos. Pedagogia visual



ABSTRACT

The constitution of an educational proposal that serves everyone in their singularities is without a doubt the great challenge proposed by Inclusive Education. More precisely with regard to the inclusion of deaf students, it is necessary to consider in the design of this process the organization of practices that are in accordance with their way of perceiving and interacting with the environment, which occurs through visual experiences. In order to provide this student with meeting their needs and valuing their potential, Visual Pedagogy is a strong ally. Given the above, with this study, we aim to highlight the indispensability of building a visual pedagogy in regular school for the realization of the process of inclusion of deaf students. The methodology used for this study was a qualitative research, of the bibliographic type. The theoretical support of this work was based on what was claimed by authors such as Quadros (2004), Campello (2008), Strobel (2008), Mantoan (2017), among others. As a result of this research, it is concluded that the constitution of a pedagogy with a visual basis in the regular school is configured as an indispensable action for the realization of the full inclusion of the deaf student. By consolidating Visual Pedagogy in the school space, effective means are provided for achieving a significant educational process with deaf students. This means providing this student with equity in the educational process and ensuring adequate conditions for their learning and development, thus effecting their full inclusion.

Key Words: Inclusive education. Deaf Education. Visual Pedagogy





1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no contexto escolar brasileiro, é preceituado o paradigma da inclusão. A implementação desse modelo educacional conjectura transformações no que diz respeito à organização das ações educativas de forma a propiciar a todos atendimentos em suas especificidades.

Diante desse contexto, urge reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar e, a partir disso, pensar novas formas de estruturação do processo educativo. Para tanto, é necessário refletir acerca das concepções de educação que constituem sua estruturação, pensando a reorganização de estratégias e ações pedagógicas.

Considerando a inclusão do aluno surdo na escola regular, objeto de estudo deste trabalho, destaca-se a imprescindibilidade de ponderar a predominância do uso de metodologias orais no delineamento de proposta educativa. Compreende-se que a língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil (BRASIL,1988) e se infere que, devido a isso, na escola, é incorporada a cultura da oralidade em toda a prática pedagógica (ALVES,2020). Entretanto, atendendo ao preceito inclusivo, entende-se que a organização das ações deve considerar também a forma de compreensão e interação da pessoa surda, que acontece por meio de experiências visuais (BRASIL,2005).

Dessa forma, a instituição escolar deve pensar o delineamento da proposta educativa de modo a abarcar também aspectos da cultura visual, atendendo às particularidades do aprendizado do educando surdo. Assim sendo, efetiva meios para o desenvolvimento das potencialidades desse sujeito e assegura sua inclusão.

Isso posto, definiu-se como objetivo desta pesquisa destacar a construção da Pedagogia Visual enquanto prática pertinente à efetivação de ações pedagógicas inclusivas do aluno surdo na escola regular. Ressalta-se a relevância deste estudo por contemplar aspectos importantes para a constituição do processo educativo significativo ao aluno surdo e para a promoção de reflexões acerca de sua inclusão.



A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica. Justifica-se a escolha desse formato por apresentar como fundamento o consagrado em produções concernentes às temáticas “Educação Inclusiva” e “Educação de Surdos”. Dessa forma, caracteriza a realização de estudo “desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL,2008, p. 50).

Para subsídio teórico deste estudo, tiveram-se como respaldo pesquisas de autores, como Campello (2008), Quadros (2007), Strobel (2008), Mantoan (2017), Cardoso e Francisco (2017), entre outros, que se dedicam a estudos nas áreas acima citadas. Visando proporcionar entendimento sobre como de fato se constitui a organização de uma educação inclusiva ao aluno surdo, será abordado, na sessão seguinte, o que os estudiosos expressam acerca do referido assunto.

2 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Consoante o preceito inclusivo, a escola deve opor-se à materialização de aspectos excludentes no ensino e primar pelo atendimento aos educandos considerando suas singularidades. Corroborando essa prerrogativa, Mantoan (2017, p. 39) salienta que “a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante”.

Ao expor esse pensamento, a referida autora explica que a inclusão não pode ser compreendida apenas como acolhimento do outro e integração das diferenças, confundindo-se com o pluralismo. Nesse sentido, acentua que “há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações” (MANTOAN, 2017.p. 39). Por conseguinte, a organização de proposta educacional inclusiva não pode constituir modelo generalizante e universal, mas construir bases para a efetivação de práticas que considerem as especificidades de cada sujeito.

Baseado no exposto, deduz-se que estruturar um processo educacional inclusivo demanda conhecimento e reflexão sobre as



diferentes formas de entender e aprender. No que diz respeito ao sujeito surdo, encontra-se, no Decreto nº 5626, a descrição sobre sua forma de compreender e interagir com o mundo, que ocorre por meio de experiências visuais. Nos estudos de Strobel (2008), foi identificado o significado de experiência visual. A referida autora explica:

Experiência visual significa o uso da visão em substituição total a audição, como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (STROBEL, 2008, p.39).

Isso posto, compreende-se que o aluno surdo se diferencia pela sua visualidade e a tem como principal forma de expressão e relação com tudo que o cerca. A partir disso, endossou-se o preceituado por Cardoso e Francisco (2017, p.1050) em seus estudos ao afirmarem que “o caminho de aprendizagem do aluno surdo é visual, é espacial”. Por conseguinte, a organização de ações que têm como foco a sua inclusão deve estar fundamentada em metodologias que priorizem a visualidade da surdez. O uso dessas metodologias constitui condição indispensável à escolarização desses sujeitos, pois, além de abarcar aspectos da visualidade, respeita o processo cognitivo visual do sujeito surdo (CAMPELLO, 2007).

Cardoso e Francisco (2017, p.1051) relatam que “historicamente a escola compõe um sistema organizado, predominantemente, com disciplinas transmitidas a partir de formas pedagógico-didáticas orais”. Esse fato evidencia a organização de ações pensadas exclusivamente para o público ouvinte, concebendo a existência de caminho metodológico único. Salienta-se a imprescindibilidade de compreender que estruturar as práticas educativas com base em metodologias orais e propiciar experiências predominantemente auditivas não contemplam a especificidade do aluno surdo.

Delinear o processo educacional sob a hegemonia de práticas orais desconsiderando a experiência visual não efetiva a plena inclusão



do aluno surdo e se constitui uma forma excludente de ensiná-lo (SÁ, 2011). De acordo com Uhmman e Schwengber (2020), é necessário reconhecer a singularidade de cada grupo que se encontra no ambiente escolar. Os autores reforçam, ainda, a importância de atentar às peculiaridades linguísticas e culturais apresentadas para que, assim, sejam proporcionadas a todos oportunidades de participação e aprendizagem. Uhmman e Schwengber (2020) destacam, também, a relevância de identificar práticas de exclusão para, dessa forma, pensar a construção de formas diversificadas de escolarização.

A visualidade é essencial para a construção de sentidos e significados pelo sujeito surdo (CARDOSO E FRANCISCO, 2017). Então, para garantir que o aluno surdo aprenda e se desenvolva, logrando êxito em seu processo inclusivo, é necessário considerá-la em seu transcurso educativo. Ressalta-se o acentuado por Quadros (2004) com relação à necessidade de suscitar novos olhares sobre a pedagogia centrada na fala, existente de forma predominante nas escolas regulares.

Segundo a referida autora, essa provocação deve acontecer no sentido de propiciar o rompimento com a hegemonia supracitada e a constituição de uma nova pedagogia, que privilegie aspectos visuais. Quadros (2004) apresenta como proposta para a consecução desse objetivo a constituição de uma Pedagogia Visual, a qual é sugerida também por outros pesquisadores, como, por exemplo, Campello (2007; 2008), Perlin (2003), Miranda (2007), Martins (2010) e Lebedeff (2010).

Da mesma forma que os estudiosos acima citados, acredita-se ser pertinente e necessária a constituição da Pedagogia Visual na escola regular. Atribui-se esses adjetivos à constituição dessa pedagogia por entender que atende à singularidade do aluno surdo e promove sua aprendizagem e desenvolvimento, propiciando, assim, meios efetivos à sua plena inclusão. Visando explicitar essa afirmativa, na sessão seguinte, será apresentada, com base nas abordagens dos autores elencados para a produção deste trabalho, a Pedagogia Visual.



3 A PEDAGOGIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: propiciando meios efetivos à consideração dos aspectos visuais da surdez

Para efetivar a educação inclusiva do aluno surdo na escola regular, é imprescindível refletir sobre como atribuir a esse educando aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, Garcia (2012, p.58) aponta que, ao organizar sua proposta pedagógica, a escola deve:

[...] pautar-se no reconhecimento de que os surdos são indivíduos dotados de potencialidades próprias no processo educacional, e essas potencialidades deverão ser reconhecidas assim como são as potencialidades dos ouvintes.

Isso posto, percebe-se que, para propiciar a inclusão, a organização do processo educativo precisa considerar as particularidades do aluno surdo, privilegiando aspectos favoráveis ao seu desenvolvimento. Segundo Campello (2008, p. 86), “os sujeitos Surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos”.

Ao firmar esta prerrogativa, Campello (2008, p.87) assegura que, mesmo não fazendo parte do mundo sonoro dos ouvintes, os sujeitos surdos, desde crianças, se adaptam a esse mundo realizando “ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade”. Lebedeff (2010; 2014) salienta que, há bastante tempo, os surdos têm sido caracterizados como sujeitos visuais; entretanto, ao contrário do esperado, sua experiência visual não é considerada no delineamento das práticas em sua escolarização.

Essa premissa conjectura a necessidade de rever a pedagogia existente no ambiente escolar, que, conforme Quadros (2004), é predominantemente centrada na fala. Em sua pesquisa, Miranda (2007, p.139) caracteriza pedagogia como “prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas afirmações que faz das memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas e justas”.



Dessa forma, produzir uma pedagogia que considere as diferenças é exigência para legitimar ações que confrontam fundamentos norteados por discurso hegemônico (COLACIQUE e AMARAL,2020). Perlin e Miranda (2003, p.223) acrescentam ainda que construir pedagogia na diferença “implica em garantir que o outro aprenda a produzir estratégias para os processos de produção social.”

Assim sendo, pensar a construção de uma pedagogia que valorize a singularidade do aluno surdo pressupõe delinear processo educativo que caracteriza os processos de ensinar e aprender com foco nos aspectos da visualidade (CAMPELLO,2008). Consoante Campello (2008), esses aspectos devem estar relacionados com o mundo e a experiência visual do surdo durante toda a sua vida escolar e acadêmica. Ao firmar esse pensamento, a referida autora apresenta como princípio a premissa de que “a visualidade contribui, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados” (CAMPELO, 2008, p.205). Sobre esses termos, a autora esclarece:

[...] o sentido, de acordo com Vygotsky (1994), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais, ou seja, os “signos não-auditivos” (CAMPELLO, 2008, p.205).

A partir disso, infere-se que construir uma proposta que considere aspectos da visualidade configura delineamento de prática que vislumbre a promoção de assimilações e formações de conceitos de forma contextualizada ao aluno surdo. Assim sendo, a organização das ações deve estar relacionada “com o uso da visão, em vez da audição” (CAMPELLO,2008, p.136).

Campello (2008) acentua que considerar aspectos da visualidade na educação de surdos exige, notadamente, o uso da imagem e destaca essa utilização de modo a configurar compreensão em sua essência “traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva” (CAMPELO, 2008, p.136).



Conforme Leão et al (2017), as imagens têm sido bastante utilizadas na educação formal, tanto para surdos como para ouvintes. Entretanto, os referidos autores afirmam que esse recurso tem sido empregado de forma mecânica e passiva, caracterizando uma função principalmente decorativa. Salienta-se que, enquanto recurso visual utilizado na prática pedagógica com o aluno surdo, a imagem não deve ser assim utilizada. Desse modo, segundo Campello (2008, p. 22), ela não deve ser entendida apenas como forma de transmitir o discurso oral, pois a visualidade do surdo “não se realiza como atividade direta dos órgãos dos sentidos”.

Na perspectiva de explicitar como deve ser pensada a utilização desse instrumento no processo educativo do aluno surdo, Correia e Neves (2019, p. 7) frisam que a imagem deve ser usada como “recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento”. Diante disso, sublinhamos que rever educação de forma a abranger aspectos da visualidade “está para além de simples adaptações do currículo e programas existentes” (CARDOSO E FRANCISCO, 2017, p.1052).

Objetivando a constituição de proposta que considere os aspectos da visualidade e propicie a descentralização das categorizações linguísticas e também da visão fonocêntrica¹ da educação, Campello (2007) apresenta a Pedagogia Visual.

Essa pedagogia é caracterizada como um “campo de estudos que articula a utilização de recursos e instrumentos visuais, a consideração da cultura visual e dos contextos de vida de cada sujeito como elementos para a construção de novos conhecimentos” (BELAUNDE E SOFIATO, 2019, p.78). Dessarte, a Pedagogia Visual contempla:

[...] a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO,2007, p. 129).



Diante dessa conjuntura, depreende-se que a construção da Pedagogia Visual na escola regular atribuirá novo significado à educação formal. Rebouças (2019) salienta que as características dessa pedagogia podem transformar o atual discurso concernente à educação inclusiva para surdos. A referida autora assegura que a construção da Pedagogia Visual na escola alicerça nova concepção sobre o sujeito surdo e, por isso, contribui para a percepção do necessário à sua progressão e desenvolvimento. Essa pedagogia afirma a subjetividade do aluno surdo e se constitui como “campo profícuo para a aprendizagem desse sujeito” (RIBEIRO e SILVA, 2017, p.3).

Outro ponto que merece destaque na construção da Pedagogia Visual é no que diz respeito à utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras)². Além de trabalhar o aspecto comunicacional, já contemplado na escola inclusiva, (RIBEIRO e SILVA, 2017), essa pedagogia também a utiliza como recurso educacional (CAMPELLO, 2007). De acordo com Campello (2008, p.136), na perspectiva da Pedagogia Visual, a Libras não deve ser utilizada “como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais”.

Pesquisas apontam que a utilização de estratégias e recursos que propiciem a construção da Pedagogia Visual na escola apresentam resultados bastantes significativos na aprendizagem do aluno surdo (GOMES et al, 2017; ALMEIDA, 2013). Lacerda et.al (2012) evidenciam, em seus estudos, que desenvolver uma proposta educativa ao aluno surdo, utilizando as mesmas estratégias pensadas para alunos ouvintes, desconsiderando sua especificidade, não propicia resultado significativo.

Vilhalva (2004) explica que, na educação de surdos, a existência da pedagogia oral-auditiva deve existir na perspectiva de aprendizagem acrescentada e não substitutiva. Com base nisso, destaca-se a imprescindibilidade da coexistência da Pedagogia oral-auditiva e da Pedagogia Visual na escola regular. Da mesma forma que a Pedagogia oral-auditiva, a Pedagogia Visual afirma “práticas



educativas desenvolvidas com alunos não surdos e videntes” (CARDOSO FRANCISCO, 2017 p.1052), fato que acentua mais ainda o preceito inclusivo.

Alunos não surdos e videntes são caracterizados como pessoas que apresentam algum tipo de inteligência relacionada à percepção visual e espacial, demonstrando um estilo de aprendizado mais direcionado ao uso de imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional (ALBINO E BARROS,2021). Assim sendo, a produção de uma pedagogia com base visual propiciará condições favoráveis aos alunos surdos e, também, aos ouvintes.

Ademais, considerando o princípio inclusivo de que, nesse processo, toda a comunidade escolar deve estar envolvida (MANTOAN,2003), destaca-se o frisado por Campello (2007, p.113) no que tange à construção da Pedagogia Visual. Ao discorrer sobre o delineamento dessa proposta, a referida autora sublinha que, em sua construção, garante a “participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade.”

Isso posto, compreende-se a construção de uma pedagogia com base visual como meio eficiente e eficaz à concretização de processo educativo significativo ao aluno surdo na escola regular. A constituição de uma educação que seja inclusiva não pode continuar sendo pleiteada somente no âmbito do discurso. Como salienta Mantoan (2003), “na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula”.

Ou seja, perpetuar a estruturação de uma escola com pedagogia predominantemente oral-auditiva não caracteriza educação inclusiva ao aluno surdo. Entende-se que ações que visam à consecução e ao avanço de processo inclusivo em sua plenitude devem promover atuações que assegurem atendimentos a todos em suas especificidades, e não a adequação do aluno ao modelo tradicional do ensino. Assim sendo, reafirma-se a imprescindibilidade da constituição de ambiente acolhedor e de fato inclusivo ao aluno surdo na escola regular, por meio da construção de uma pedagogia que potencialize sua singularidade: a Pedagogia Visual.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir bases para a criação de uma escola para todos é o grande desafio que se instala no atual período de vigência do paradigma inclusivo. Desde o início da sua implementação, em 2008, com a apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), são travadas críticas com relação à escolarização do sujeito surdo na escola regular.

Existem os que defendem a constituição de escolas e classes bilíngues como mais apropriadas ao processo educativo do aluno surdo. Em contrapartida, há aqueles que, embora percebam lacunas no delineado pela PNEEPEI, asseguram que a escola inclusiva deve ser realidade em nosso país. Salientou-se, aqui, o posicionamento ao qual se chegou em favor desse último grupo.

Entendeu-se que, ao estabelecer a educação como direito que deve ser assegurado a todos, a Constituição Federal de 1988 prescreve um modelo educacional inclusivo. Logo, a escola regular tem o dever constitucional de atender todos os alunos.

Como bem salientado por Uhmman e Schwengber (2020), as políticas curriculares não devem se constituir um mero documento escrito e tampouco produções restritas ao foro governamental. Nesse sentido, devem abranger os espaços e sujeitos que incorporam as ações do planejamento, pois “as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (UHMANN e SCHWENGBER, 2020, p. 800). Ao destacar esse escrito visou-se acentuar o pensamento de que as críticas existentes devem ser bases para reflexões, atualizações e reformulações sobre o outrora prescrito.

Socialmente, o surdo convive com outros surdos e, também, com ouvintes. Como bem ressaltado por Campello (2008, p.86), “o Surdo é um sujeito participante de uma comunidade que integra a sociedade como um todo e, assim, vive regido por normas comuns aos demais”, ou seja, no campo social, não há separação, os ambientes, sejam quais forem, devem ser para todos. É com base nisso que se defende



a inclusão. Tem-se consciência de que propiciar desenvolvimento e aprendizagem significativa ao aluno surdo está muito além da presença do intérprete e do uso da língua de sinais na comunicação.

Compreende-se a complexidade do processo inclusivo. Entretanto, da mesma forma que Mantoan (2017, p.42), ela é vista como um “processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano”. Se o que se deseja é uma sociedade inclusiva, a escola deve ser inclusiva, pois, consoante os estudos de Dainez e Smolka (2019, p.15), essa instituição “passa a cumprir função assistencial de convivência entre diferentes”. Não faz sentido pensar em segregação no momento em que se vive o paradigma da inclusão. Por esse motivo, destaca-se ser necessária a provocação de reflexões e mudanças. Se as barreiras existem, deve-se trabalhar no sentido de eliminá-las, na medida em que se almeja, na escola inclusiva, assegurar oportunidades iguais a todos.

Da mesma forma que o ouvinte, o aluno surdo deve ter a garantia de meios eficazes que propiciem sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias significativas à sua aprendizagem mediante a coexistência de metodologia que privilegie também a experiência visual do aluno surdo.

Conclui-se que a constituição da Pedagogia Visual na escola regular se configura como uma ação urgente e indispensável à efetivação da inclusão do aluno surdo. Além de estar em consonância com o preceito inclusivo, constitui-se como proposta que considera a especificidade do educando surdo e atribui significado à sua aprendizagem. Ademais, é pertinente ressaltar que a existência da Pedagogia Visual afirma também os alunos não surdos e videntes, pessoas que apresentam algum modo de inteligência ligada à percepção visual e espacial (ALBINO & BARROS, 2021), fato que ratifica ainda mais seu princípio inclusivo.



REFERÊNCIAS

ALBINO, L. M S. A.; BARROS, S.G. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 7, n. 1, p. 148-168. 2021. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/683/454>. Acesso em: 21 out.2021.

ALMEIDA, S. D. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. Anais [...] Paraná: Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf>. Acesso em: 30 out.2021.

ALVES, E. O. Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020.

BELAUNDE, C.Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. *Revista Espaço*, Maringá, n.52, p. 67-84 ,2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/615-1814-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 out.2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 02 nov. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 out.2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 nov.2021.

COLACIQUE, R.C.; AMARAL, M.M. Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, n.1 p. 142- 173,2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50152>. Acesso em: 25 out.2021.



CAMPHELLO, A.R.S. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPHELLO, A. R.S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CARDOSO, A. C. M.; FRANCISCO, G. S. A. M. *Discutindo surdez, diferença e artefatos culturais: pela produção de uma pedagogia visual na educação de surdos*. In: I Seminário Internacional de investigação em arte e cultura visual, 2017, Montevideo. *Anais [...] Uruguai: Montevideo, 2017*. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/CulturaVisual_L3_137.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

CORREIA, P. C. H.; NEVES, B. C. *A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica*. *Revista Educação Especial*, n.32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902010/313158902010.pdf>. Acesso em: 04 nov.2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L. B. *A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva*. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019, São Paulo. *Anais [...] São Paulo: Educação e Pesquisa, 2019*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out.2021.

GARCIA, E.C. *O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras*. Salto, SP: Schoba, 2012.

GOMES, R.S.; FERNANDES, A.B.; CARMO, D.G. *Práticas pedagógicas no ensino de LIBRAS: possibilidades por meio de uma pedagogia visual*. *Revista de Ciências da Educação*, n. 39, p. 75-93,2017. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/644>. Acesso em: 04 nov.2021.

LACERDA, C.B. F.; FRANCISCO, N.C.C.; OLIVEIRA, P. M. T.O.; CAMPOS, P.R.I.; OLIVEIRA, G. S. *A “Surdez” e o “Lixo” Podem Ser “Extraordinários”: a escola aprendendo com as diferenças*. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S.E. S. O.; BEBERIAN, A.P. (org.). *Surdez e Educação Inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2012. 200 p.



LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C.G.; OLIVEIRA, M. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. Revista de Educação, n. 1, 2017, p. 51-63. PUC-Campinas. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572061644004/572061644004.pdf>. Acesso em: 04 nov.2021

LEBEDEFF, T.B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação, Pelotas, n.36, p.175-190, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 28 out.2021.
LEBEDEFF, T.B.L. Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a Necessidade de uma “Visualidade Aplicada”. Revista Fórum, Rio de Janeiro, n.29/30, p.13-25, 2014. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/263>. Acesso em: 26 out.2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inclusão Social, n. 2, p. 37-45 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 29 set. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna , 2003.

MIRANDA, W. de O. A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2007.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis. n.3/4, p.217-226,2001.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia.; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. (orgs.) Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. p. 55-61.

REBOUÇAS, L.S. Pedagogia Surda: Estratégias de ensino para as pessoas surdas na educação inclusiva. In: II ENCONTRO DE PESQUISADORES DE LÍNGUA DE SINAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA,2019, Amargosa. Anais [...] Bahia: Centro de Formação de





Professores, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/iiieplis/wpcontent/uploads/sites/38/2020/03/3-PEDAGOGIA-SURDA-ESTRAT%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

RIBEIRO, C. B.R.; SILVA, D. N.H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tD7RzhsB8c4V4LMYBLmy5py/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2021.

SÁ, N. R. L. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, N. R. L. *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4.ed.rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UHMANN, S. M.; SCHWENGBER, M. S. V. Inclusões de alunos surdos: sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de “Educação Para Todos”. *Revista Espaço do Currículo*, n. Especial, p. 194–807, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54745>. Acesso em: 29 out. 2021.

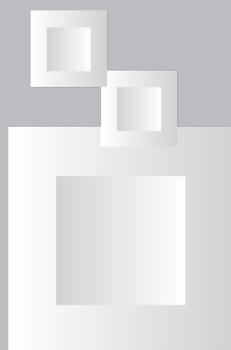
VILHALVA, Shirley. *Pedagogia Surda*. Curitiba: Arara Azul. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021

Notas:

1 Lógica do raciocínio pautada pelo discurso oralizado (CAMPELLO, 2008, p.23).

2 Reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e entendida, por essa mesma lei, como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

CAPÍTULO 3



O FENÔMENO DO BILINGUISMO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA BILÍNGUE DE SURDO

*Inácio Antônio Athayde Oliveira
Cícera Aparecida Lima Malheiro
Leandro Key Higuchi Yanaze*



RESUMO

Este trabalho apresenta as ideias que fundamentam o contexto da educação de matemática bilíngue de surdos. Nele, são destacadas as dimensões do bilinguismo, esclarecendo o seu papel para a constituição identitária e cultural das pessoas surdas, as quais se deparam em situações de pelo menos duas línguas: a língua de sinais como primeira Língua (L1) e a língua oficial do país como segunda língua na modalidade escrita (L2). É abordado, ainda, o conceito de bilinguismo com o intuito de justificar as propostas de ambientes bilíngues na educação de surdos brasileiros, as quais são almejadas pelos movimentos de surdos, considerando o seu respaldo legal. Por fim, destaca-se sobre ser bilíngue no processo de ensino e aprendizagem de matemática para surdos.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Bilíngue. Surdo



ABSTRACT

This text presents the ideas that underlie the context of bilingual mathematics education for the deaf. It highlights the dimensions of bilingualism, clarifying its role in the identity and cultural constitution of deaf people, who are faced in situations of at least two languages: sign language as the first language (L1) and the official language of the country, as a second language in the written modality (L2). In the text, he clarifies about the concept of bilingualism, with the aim of justifying the proposals for bilingual environments in the education of Brazilian deaf people. Which are desired by the deaf movements, considering their legal support. Finally, it is stressed about being bilingual in the process of teaching and learning mathematics for the deaf.

Keywords: Education. Math. Bilingual. Deaf.



1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, o total de estudantes surdos matriculados na educação básica é de 23.139, sendo o número de 18.994 estudantes surdos matriculados em classes comuns, enquanto o número de matrículas em classes exclusivas consta de 4.145 estudantes surdos. Isso corresponde, aproximadamente, a 82% desses estudantes que constam como matriculados em classe comum. De acordo com essa informação, acredita-se que muitos vivem em situação de língua minoritária, pois, conforme Lagares (2018), ao abordar a escolarização num contexto de língua minorizada, o espaço escolar é o locus social privilegiado para imposição e difusão da norma-padrão. Essa hipótese pode ser observada pela fragilidade da oferta de escolas bilíngues de surdos no Brasil.

O conceito de bilinguismo tornou-se cada vez mais amplo desde o início do século XX. De acordo com Mackey (2000), por muito tempo, foi considerado somente o domínio de duas línguas igualmente. Entretanto, pensando no contexto linguístico da pessoa surda, Goldfeld (2002) explica que a concepção do bilinguismo tem como premissa básica que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, precisa adquirir como língua materna a língua de sinais, por ser a língua natural dos surdos, bem como a aquisição da segunda língua, a língua oficial do país.

De acordo com Wei (2000), as pessoas são criadas numa sociedade tendo o monolinguismo e a uniculturalidade reconhecidos como o modo normal de viver. Assim, alguns pensam que o bilinguismo é apenas para um grupo reduzido de pessoas, ou seja, um grupo seletivo. Entretanto, o autor menciona que, na realidade, uma em cada três pessoas da população mundial utiliza cotidianamente duas ou mais línguas para o trabalho, vida familiar e lazer. O autor acredita que, se fossem acrescentadas as pessoas que aprenderam línguas estrangeiras no ambiente escolar e que as utilizam para propósitos





específicos, então, o número de falantes monolíngues seria uma quantidade menor em relação aos falantes bilíngues.

Nesse sentido, apesar de existir uma diversidade de línguas em um país, muitas vezes, esse estado nacional é considerado oficialmente monolíngue. Por exemplo: Morello (2016), com base na análise dos dados do Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, mostra que o Brasil possui uma diversidade linguística formada por mais de 250 línguas indígenas, mais de 50 de descendentes de imigrantes, além das línguas crioulas, de sinais e afro-brasileiras, e coloca o Brasil no cenário dos países mais multilíngues do mundo.

2 O BILINGUISMO E O SUJEITO BILÍNGUE

O fenômeno do bilinguismo pode ser considerado complexo, e, para muitos, existe uma ideia falaciosa de que uma pessoa bilíngue é aquela que tem duas línguas com a mesma competência linguística e comunicativa.

Segundo Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo se distingue em duas modalidades: a bilinguagem e o bilinguismo. Os autores definem a bilinguagem como um estado psicológico da pessoa que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação, enquanto o bilinguismo refere-se ao estado de uma comunidade linguística em que duas línguas estão em contato e são usadas para a interação.

Convergindo com essa proposta, Maher (2007) define bilinguismo tanto pela dimensão linguística como a não linguística:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).



No contexto de sujeito bilíngue, Busch (2015), fundamentada nos estudos de Gumperz (1964), Bakhtin (1981), Pennycook (2009); Blackledge e Creese (2010); Li Wei (2011), Blommaert e Backus (2013), Pennycook e Otsuji (2014) entre outros, propõe que o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido para incluir pelo menos duas outras dimensões: a das ideologias linguísticas e a da experiência vivida da língua.

Com relação às ideologias linguísticas, Busch (2015) explica que atitudes pessoais em relação à língua são amplamente determinadas pelo valor atribuído a ela ou a uma variedade da língua em um determinado espaço social. No que tange aos repertórios linguísticos, significa dizer, por exemplo, quando pessoas não são reconhecidas (ou não se percebem) como falantes legítimos de uma determinada língua ou maneira de falar específico.

Enquanto conceito sobre experiência vivida da língua, a perspectiva do falante permite focar a dimensão biográfica do repertório linguístico com o propósito de reconstruir a maneira como o repertório se desenvolve e se transforma ao longo da vida, um processo que se inicia na primeira infância.

Quando direcionado à educação de surdos, o fenômeno do bilinguismo envolve a aquisição de pelo menos duas línguas: a língua de sinais como primeira língua (L1) e, como segunda língua, a língua oficial do país, sendo na modalidade escrita (L2). No entanto, Skliar (1998, p. 55) indica que não se restringe apenas a isso:

(...) o termo bilinguismo diz tudo mas, ao mesmo tempo, não diz nada acerca da educação para surdos. Diz tudo porque propõe e tende à construção de um ponto de partida a que não se pode renunciar: afirma a existência de duas línguas na vida dos surdos; mas não diz nada porque, por trás dessas línguas, há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.



É notório que as dimensões do bilinguismo desempenham um papel primordial para a constituição identitária das pessoas que se deparam com situações de contato de línguas, e isso não fica restrito ao sujeito surdo. Todavia, a aplicação do termo bilinguismo na educação de surdos precisa de uma consciência ao direito de pessoas em situação de língua minoritária. Pensar em língua minoritária, conforme Lagares (2018), não é relacionar à questão numérica, mas uma relação em frente a uma posição de hegemonia de uma língua sobre outra.

Seguindo o pensamento matemático, Lima et al. (2001) destacam que conceitos primitivos são objetos que não se definem, bem como os axiomas são proposições que não se demonstram. Nesse sentido, fazem uma reflexão com o texto “The Use of Vernacular Languages in Education” (UNESCO, 1953), quando é mencionado que é um axioma afirmar que a língua materna constitui o meio ideal para ensinar uma criança, comparativamente a uma segunda língua que não lhe é familiar. É visível que obrigar um grupo em situação de língua minoritária a utilizar uma segunda língua durante o processo de ensino e aprendizagem é contribuir para uma segregação do conhecimento acadêmico. Assim, uma verdadeira educação bilíngue de surdos precisa partir da língua natural, tendo o ponto de vista cognitivo, de identificação entre os membros e a interação com artefatos culturais, que se deparam com situações de contato de línguas.

3 O CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O documento intitulado “The Use of Vernacular Languages in Education” (UNESCO, 1953) menciona o caráter bilíngue educativo com o reconhecimento dos direitos das crianças em situação de língua minoritária.

O termo “ensino bilíngue” emprega duas situações radicalmente diferentes: o ensino que envolve duas línguas e o ensino para crianças de línguas minoritárias. No primeiro caso, o bilinguismo perpassa pelo



acolhimento de atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, não faz parte do currículo escolar (LAGARES, 2018).

O cenário internacional, referente à implementação de uma proposta educacional bilíngue para surdos teve início a partir da década de 1980 (MORAIS; MARTINS, 2020). Nesse contexto, Svartholm (2010) afirma que, em 1981, a língua de sinais sueca foi reconhecida pelo Parlamento da Suécia como a língua dos surdos e com a necessidade do povo surdo se tornar bilíngue, tendo a elaboração de um novo currículo nacional.

Na década de 1990, o governo da Espanha em parceria com a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, resultando num documento de promoção da educação inclusiva em todo o mundo, intitulado “Declaração de Salamanca”, que ratifica o compromisso internacional referente ao direito de todas as crianças à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmado pela Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1994).

Assim, no Brasil, diante do ideário da inclusão escolar, sendo signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), deve reconhecer a necessidade e a urgência de garantir a educação para todos no quadro do sistema regular de educação, bem como “consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Nesse sentido, a proposta bilíngue ganhou evidência na década de 1990.

Acerca da educação de surdos, a Declaração de Salamanca propõe que:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual [**língua de sinais**¹] como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual [**língua de sinais**] do seu país (UNESCO, 1994, p.18).



À vista disso, no contexto educacional brasileiro do surdo, a partir da década de 1990, as discussões referentes à educação bilíngue ganharam maior visibilidade. Nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, que se mobilizaram na busca do reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira – LSB (LODI, 2012).

Ainda no contexto internacional, na cidade de Barcelona, assinada em 1996 pela UNESCO e por representantes de vários países, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) torna-se um documento importante para o começo das discussões sobre as políticas dos direitos linguísticos, no qual é enfatizado:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996, Art. 24).

Dessa maneira, se as pessoas surdas constituem uma comunidade linguística e têm o direito a decidir como deve ser a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) corrobora o reconhecimento da língua de sinais, pela afirmação de sua cultura, suas identidades e direciona para um contexto de educação bilíngue.

Nesse cenário, em 1999, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, na cidade de Porto Alegre, realizou o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, no sentido de valorizar as lutas surdas, no qual estiveram presentes líderes mundiais da comunidade surda, resultando na produção de um documento (FENEIS, 1999) com 147 proposições, intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos”. Entre as assertivas do texto que remetem o ambiente ao educacional bilíngue, podem ser citadas:



1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes.
10. Usar a tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática.
59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da/s cultura/s surda/s - língua e cultura não indissociáveis.
67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerado como segunda língua.
80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito (FENEIS, 1999).





Entretanto, somente no início do século XXI, diante das lutas relacionadas à situação de língua minoritária, a comunidade surda obteve o reconhecimento e a valorização referente aos seus direitos linguísticos por meio da aprovação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Em parágrafo único, entende-se a Língua de Sinais Brasileira-LSB como uma:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2005). Esse documento trouxe destaques significativos que viabilizaram a educação bilíngue na dimensão linguística, em que a LSB e a língua portuguesa escrita são constituídas de línguas de instrução no ambiente bilíngue. Ela denomina escola ou classe de educação bilíngue aquelas em que a LSB e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Dessarte, passa a se considerar a pessoa surda como aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a cultura em sua língua natural.

Ainda no contexto da educação bilíngue, numa luta iniciada em 2010, com grande mobilização pelos movimentos surdos brasileiros referentes ao Plano Nacional de Educação-PNE, a Câmara dos Deputados, em 2014, aprova e sanciona a Lei 13.005 (BRASIL, 2014) que dispõe como meta na alínea 4.7 a estratégia em:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos



das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Nota-se com o PNE uma distinção na prática de educação bilíngue para estudantes surdos em três espaços: escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas. Essas práticas geram contrações e disputas para a manutenção de um modelo único. Portanto, reforça-se a necessidade de considerar a educação bilíngue do surdo como mais uma modalidade de ensino, além de assegurar o direito dos estudantes surdos optarem por qualquer uma das três modalidades de escolarização, conforme a sua conveniência (MORAIS; MARTINS, 2020).

Nesse novo cenário, recentemente, tem-se a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece que a educação bilíngue de surdos torna-se uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (BRASIL, 2021).

De acordo com a Lei 14.191 (BRASIL, 2021), a educação bilíngue de surdos é entendida quando a LSB manifesta-se como a primeira língua, e o português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para os seguintes alunos: surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Complementando o termo Educação Bilíngue contido nos dispositivos dessa lei, Hamers e Blanc (2000, p. 321) descrevem que educação bilíngue é “qualquer sistema de educação escolar no qual, em determinado momento e por um período de tempo, simultâneo ou consecutivo, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” .



Alguns pesquisadores, tais como: Quadros (1997), Lagares (2018), Sales (2007), entre outros, defendem as propostas de modelos de educação bilíngue com vistas a potencializar uma melhor prática e compreensão do bilinguismo num espaço bilíngue. Nesse contexto, Baker (2001) elabora uma síntese com dez modelos de educação bilíngue: Quadro 01- Modelo de Educação Bilíngue por Baker. Mackey indica a possibilidade de haver até 90 variedades.

Quadro 01 – Modelos de Educação Bilíngue por Baker

Formas 'fracas' de educação para o bilinguismo				
Tipo de programa	Tipo de criança característico	Língua na sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo final da língua
Submersão	Minoria linguística	Língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo
Submersão com aula retirada	Minoria linguística	Língua majoritária com aula retirada na segunda língua	Assimilação	Monolingüismo
Ensino Segregacionista	Minoria linguística	Língua minoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
Educação Transicional	Minoria linguística	Transição da língua minoritária para língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo relativo
Educação geral com ensino de língua estrangeira	Minoria linguística	Língua majoritária com aulas de segunda língua ou língua estrangeira	Enriquecimento limitado	Bilingüismo limitado
Ensino Separatista	Minoria linguística	Língua minoritária (fora de escolha)	Separação / autonomia	Bilingüismo limitado
Formas 'fortes' de educação para o bilinguismo				
Tipo de programa	Tipo de criança característico	Língua na sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo final da língua
Educação bilíngue por imersão	Maioria linguística	Bilíngue com ênfase inicial na segunda língua	Pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e bilingüismo
Manutenção e ensino bilíngue em língua de patrimonial	Maioria linguística	Bilíngue com ênfase na primeira língua	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e bilingüismo
Educação bilíngue em direção dupla em duas línguas	Línguas misturadas minoria e maioria	Minoria e maioria	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e bilingüismo
Educação bilíngue geral	Maioria linguística	Duas línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e bilingüismo

Fonte: Baker (2001) tradução dos autores



Ao analisar o quadro, pode-se compreender que as escolas bilíngues que adotam os modelos dos tipos de programas que envolvem as formas “fracas”, almejam que crianças com uma língua minoritária utilizem quase totalmente a língua majoritária. Essas são predominantemente assimilacionistas e tem como objetivo principal o monolinguismo ou o bilinguismo limitado, no qual busca apropriar-se das minorias linguísticas nas correntes sociais majoritárias e não promove o bilinguismo.

As escolas bilíngues que envolvem as formas “fortes”, por sua vez, esperam que as crianças tenham um fortalecimento da diversidade linguística com foco no bilinguismo pleno, ou seja, tem como objetivo principal a proficiência no bilinguismo e biletamento.

Diante do que foi abordado até o momento, considera-se que uma proposta de educação bilíngue para uma criança surda brasileira perpassa pela LSB como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda língua. Entretanto, o processo de aquisição dessas línguas deve considerar as especificidades da pessoa surda pela diferença da modalidade linguística na L1 e L2.

4 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com Quadros e Cruz (2011), a aquisição da linguagem inicia-se de modo precoce, uma vez que o bebê estabelece relação com o meio em que está inserido, sendo um processo ocorrido de modo natural e espontâneo. Por exemplo: surdos de pais ouvintes, quando não são expostos à língua de sinais desde o nascimento, começam a desenvolver gestos manuais para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades. A criança, segundo as autoras, adquire a linguagem na interação com seus pares ouvindo e vendo a língua ou as línguas utilizadas na comunicação. A cada momento desse contato, ela aciona mecanismos de compreensão e significação do meio, mediante o contato com a língua usada no ambiente. Ainda em seus estudos, as autoras apontam que qualquer criança adquire linguagem



quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição; no caso das crianças surdas, filhas de pais surdos, isso ocorre naturalmente para a língua de sinais.

A educação bilíngue de estudantes surdos brasileiros busca práticas escolares acessíveis às crianças em duas línguas: Língua de Sinais Brasileira- LSB e língua portuguesa na modalidade escrita. Quadros e Cruz (2011), Karnopp (1994) e Goldfeld (2002) consideram que a língua de sinais, sendo a língua natural do aprendiz surdo, deve ser o ponto de partida para o ensino da língua escrita. Nesse sentido, caso a criança surda brasileira tenha a LSB como sua língua natural, adquirida de maneira espontânea em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral (língua portuguesa) é adquirida de uma forma sistematizada, a criança surda, então, precisa ter seu direito linguístico assegurado, isto é, precisa ser ensinada na língua de compreensão de mundo, pois esta dará a base para a aquisição de todos os conceitos e conteúdo. Nessa perspectiva, faz-se necessário abordar o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, considerando o contexto linguístico (LSB/língua portuguesa na modalidade escrita) em que estão inseridas.

4.1 Aquisição da linguagem – Língua de Sinais Brasileira

O desenvolvimento da linguagem prevê relações com pessoas que interagem numa língua que seja acessível para qualquer criança. No caso das crianças surdas, o desenvolvimento da linguagem acontece pela Língua de Sinais.

Segundo Quadros (1997), as fases do processo de aquisição da Língua de Sinais Brasileira-LSB se estruturam de modo semelhante ao processo de aquisição da língua oral pelos não surdos. A autora aponta que os estudos referentes à aquisição da linguagem obedecem a quatro estágios, a saber: pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

Pré-linguístico: caracterizado pelo balbucio, inicia desde o nascimento, perdurando até os 14 meses. O balbucio é a capacidade



inata para a linguagem de todos os bebês e é um fenômeno que acontece tanto em bebê surdo quanto em não surdo (PETTITO e MARANTETTE, 1991).

De acordo com Quadros e Cruz (2011), a capacidade para a linguagem é algo que faz parte dos seres humanos; a aquisição da linguagem, portanto, independente da modalidade de língua: oral-auditiva ou visual-espacial.

Karnopp (1994), em estudos feitos sobre a aquisição da linguagem do bebê surdo, aponta que o input visual é essencial para que ele passe às etapas seguintes do desenvolvimento da linguagem. Assim, o olhar fixo entre o bebê surdo e os interlocutores, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do ‘apontar’ são aspectos relevantes para o desenvolvimento linguístico da criança.

Estágio de um sinal: começa por volta dos 12 meses da criança surda e pode perdurar até os 24 meses. Nessa fase, para Quadros e Cruz (2011), as crianças surdas, da mesma forma como as não surdas, utilizam-se de gestos para comunicar e, também, começam a usar sinais da LSB, sua língua natural. Porém, sobre o uso de sinais com significados amplos, as autoras citam o exemplo do léxico em LSB “PASSEAR” que a criança surda usa de forma sistemática para significar “eu quero passear”, “papai saiu”, “eu quero sair”.

Estágio das primeiras combinações: inicia quando a criança tem, aproximadamente, dois anos de idade. Quadros e Cruz (2011) informam que, nessa fase, as crianças, de maneira geral, produzem palavras ou sinais para falar sobre coisas e ações ao seu redor. Além disso, as autoras acrescentam que as crianças surdas podem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a ordem das palavras e a incorporação dos pontos espaciais. As crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de maneira inconsistente.

Estágio de múltiplas combinações: acontece, aproximadamente, entre os dois anos e seis meses e três anos de idade. Nesse estágio, crianças surdas e não surdas passam pelo período da explosão do



vocabulário. Há um aumento significativo em capacidades cognitivas voltadas para a compreensão. Segundo Quadros (1997), a criança surda ainda não é capaz de usar pronomes identificados espacialmente para se referir às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes, contudo são capazes de usar substantivos não associados com pontos no espaço.

Todavia, em torno de três anos e seis meses, Quadros e Cruz (2011) observam, em LSB, o uso de concordância verbal com referência no presente. Porém, por volta dos cinco anos e seis meses até seis anos e seis meses, a criança já retrata uma história que envolve fatos do passado e futuro. Ela usa a linguagem para influenciar o pensamento das pessoas. Aos sete anos de idade, as autoras informam que as crianças surdas tendem a atingir a maturidade no que se refere ao sistema da sintaxe.

4.2 Aquisição da linguagem – Língua portuguesa na modalidade escrita

Com relação à aquisição da segunda língua-L2, Quadros (1997) destaca que há três formas: aquisição simultânea da L1 e da L2, podendo ocorrer com crianças filhas de pais que usam duas línguas diferentes, ou, ainda, que utilizam uma língua diferente da usada na comunidade em que estão inseridas; aquisição espontânea da L2 não simultânea, que pode ser identificada em pessoas que passam a morar em outro país que usam outra língua; e aprendizagem da L2 de forma sistemática, que remete à realidade das escolas de línguas estrangeiras, em que a diferença básica da aquisição das línguas L1 e L2 relaciona a forma como o sujeito é exposto às línguas. De acordo com a autora, se uma criança for exposta à sua L1, a aprendizagem e a aquisição ocorrerão de modo natural, enquanto a aquisição da L2 terá como base o ambiente artificial e sistematizado, pautada em procedimentos metodológicos específicos.

Analisando as três formas indicadas para a aquisição da L2 por crianças surdas, Quadros (1997) considera que as duas primeiras



parecem ser impossíveis de serem executadas devido à condição física do sujeito surdo. No caso de crianças não surdas com pais surdos, elas se aplicam sem maiores obstáculos, uma vez que a criança adquire a língua de sinais com os pais e a língua falada com os demais indivíduos do seu círculo social. A forma de aquisição da aprendizagem da L2 de forma sistemática, de acordo com Quadros (1997), é a realidade do surdo quando adquire a língua oral-auditiva.

A LSB, conforme analisado por Quadros (1997), é adquirida pelos surdos no Brasil naturalmente e é mediada pelo contato com sinalizadores, devendo ser a sua primeira língua. Assim, garantir a aquisição da língua de sinais é fundamental para assegurar um trabalho satisfatório e sistemático com a L2, a língua portuguesa na modalidade escrita, pois o processo de aquisição da L2 não é um processo natural para a criança surda.

Ademais, vale destacar que a língua escrita adquirida pela pessoa surda não deve ter uma metodologia que tenha como ênfase a relação letra-som. Deve, porém, utilizar, notadamente, estratégias visuais que se pautem na língua de sinais. Fernandes (2003, p. 85) afirma que:

[...] a aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz compreenda como um novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social. Esse aprendizado, todavia, será distinto em sua gênese daquele desenvolvido por crianças ouvintes, pois, uma vez que não haverá referenciais sonoros, os mecanismos de produção de novas significações ativados não levarão em conta a combinação de elementos fonéticos, de sílabas, enfim, das unidades menores da escrita, mas serão, desde sempre, baseados em processos analíticos de construção.

Nessa direção, pensar numa perspectiva contrastiva entre as



duas línguas envolvidas no ambiente escolar torna-se uma alternativa metodológica positiva no processo de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

Diante do exposto, a fim de considerar as reais particularidades do estudante surdo, com seus ritmos e formas próprias de aprendizagem, propõe-se um trabalho bilíngue no contexto do ensino de matemática.

5 SER BILÍNGUE NO CONTEXTO DO ENSINO DE MATEMÁTICA

A experiência visual compõe a cultura surda, sendo representada por uma língua visual-espacial, a língua de sinais. Isso constitui o desenvolvimento da linguagem e o pensamento do aprendiz surdo. À vista disso, para abordar a educação matemática de surdos, é necessário pensar na questão que envolve a aquisição da linguagem no contexto das línguas, no caso de estudantes surdos brasileiros, a LSB e a língua portuguesa na modalidade escrita.

Nesse sentido, para que o processo de ensino e aprendizado de matemática aconteça numa perspectiva bilíngue em sala de aula de surdos, o professor precisa apoiar-se em quatro “entradas”: na Língua de Sinais Brasileira, no domínio do conhecimento matemático, na adoção de uma metodologia apropriada e no saber do português escrito (ATHAYDE-OLIVEIRA, 2017).

A LSB, por ser a língua natural do sujeito surdo, é considerada como a língua de instrução e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de matemática, pois é, nela, em que acontece a construção dos conceitos por meio de sinais-termo, essenciais para a compreensão do aprendiz surdo.

A expressão sinal-termo engloba completamente o ensino de matemática para estudantes surdos e foi criada por Faulstich (2012), aparecendo pela primeira vez na dissertação de mestrado de Costa (2012), intitulada “Proposta de modelo de enciclopédia bilíngue juvenil: Enciclolibras”. Faulstich (2012, p. 36) descreve sinal-termo como sendo um termo novo:



1. Sinal-termo: Termo da Língua de Sinais Brasileira para representar conceitos com características de linguagem especializada, própria de classe de objetos, de relações ou de entidade. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira.

Diante das acepções de sinal-termo, é fundamental ter conhecimento matemático, isto é, pensar na formação do professor de Matemática, bem como na proficiência em LSB, pois, dessa forma, é possível garantir que haja uma interação com o aprendiz surdo durante a construção do conhecimento matemático.

Segundo Smole e Diniz (2001), a comunicação em matemática tem a função fundamental de auxiliar os estudantes a construir o vínculo entre as noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Nesse sentido, os estudantes precisam ser estimulados a se comunicar em matemática com o professor e seus colegas em sala de aula, uma vez que é na comunicação em que se estabelecem as conexões com promoção de uma aprendizagem significativa. Isso se manifestará por meio de uma comunicação visual-espacial para o estudante surdo.

No que tange ao português escrito, Machado (2011) afirma que “a Matemática não comporta a oralidade, caracterizando-se como um sistema simbólico exclusivamente escrito”. Assim, entende-se que a linguagem matemática não apresenta uma expressão oral e nem sinalizante, contudo se manifesta na passagem do pensamento do estudante durante a comunicação oral ou sinalizada por meio de sua escrita.

A educação matemática de surdos no contexto da educação bilíngue deve partir da LSB e chegar na língua portuguesa, com os registros realizados na escrita grafada. Sendo assim, no que diz respeito à organização bilíngue, Faultich (2010, p.177) considera:





Porém, no caso de essa organização bilíngue envolver uma língua visual, é preciso investigar que modelo pode responder, da melhor forma possível ao desempenho de um bilinguismo que leve em conta as duas modalidades de línguas, como oral-auditiva (o português) e a visual-espacial (a Libras). A justificativa está no fato de o português, para o aprendiz surdo, ser uma segunda língua, porque a primeira é a língua de sinais e, por isso, a forma de organizar os conceitos é diferente.

Nesse sentido, o modelo que pode estimular um sujeito surdo bilíngue deve priorizar a experiência visual. Ademais, além das situações que envolvem as línguas, pensar num ser bilíngue referente ao contexto do ensino de matemática é também considerar uma educação embasada numa perspectiva multicultural, na qual é exigida da escola uma construção de novas significações no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

6 CONCLUSÃO

O bilinguismo é um fenômeno que ocorre em todo o mundo, em escolas que oportunizam o bilinguismo ou que ensinam a segunda língua apenas como disciplina. No que diz respeito a uma proposta de bilinguismo de surdos, as conquistas dos movimentos surdos brasileiros nos últimos anos fortaleceram as pesquisas e a criação de políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de surdos, que não fica restrita apenas ao uso de duas línguas, a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e a língua majoritária de nosso país, como segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita, mas perpassa também pela formação de uma pessoa pertencente a uma cultura diferente.

A partir do contexto apresentado, considera-se que a linguagem é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas de uma criança. Assim, a criança surda que vive em situações de língua minoritária num contexto de educação matemática bilíngue precisa ter sua língua natural, nesse caso, a LSB. Esse





deve ser o ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, considerando como ponto de vista cognitivo, de identificação entre os membros e de interação que envolve a experiência visual como sendo um artefato principal da cultura do povo surdo, diante das situações de contato entre as línguas e os conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE-OLIVEIRA, I. A. A construção do conhecimento algébrico: uma proposta de educação matemática bilíngue para estudantes surdos do final do ensino fundamental. Brasília 2016, 94f. Monografia (Especialização) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2016.

BAKER, C. Foundation of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matter, 2001.

BLANC, M.H.A.; HAMERS, J.F. Bilinguality and Bilingualism. UK: Cambridge University Press, 2003.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 03 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: Sinopse Estatística da Educação Básica 2020 [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Série Legislação, num. 125). Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 ago.2021

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 ago.2021



BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper n. 148, 2015.10436.htm Acesso em: 15 ago. 2021.

COSTA, M. Ramos. Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclolibras. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FAULSTICH, E. Para gostar de ler um dicionário. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araújo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; ROCHA, Maria de Fátima Sopa (org.). Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vida. – Homenagem a Socorro Aragão. São Luís: EDUFMA, 2010.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latinoamericano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

FERNANDES, S. Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

LAGARES, X. C. Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, E. L., CARVALHO, P. C. P., WAGNER, E., MORGADO, A. C. A Matemática do Ensino Médio. Coleção do Professor de Matemática. vol. 1. Sociedade Brasileira de Matemática, 2001

LODI, A. C. B., Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, C. R.M.; MARTINS, S. E.S. de Oliveira; BERBERIAN, A. P. (org.). Surdez e Educação inclusiva. 1.ed. Marília / São Paulo: Oficina Universitária / Cultura Acadêmica, 2012



MACHADO, Nilson José. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: LI WEI, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

MAHER T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MORELLO, R. Censos Nacionais e Perspectivas Políticas para as Línguas Brasileiras. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 431-439, 2016.

MORAIS, M. P. de.; MARTINS, V. R. de O. Educação bilíngüe inclusiva para surdos como espaço de resistência. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660700>. Acesso em: 21 out. 2021.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. Science 251, p. 1493-6, 1991.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, n. 8, maio / jun. / jul. / ago., 1998.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M.I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

SVARTHOLM, K. Bilingual education for deaf children in Sweden. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, v.13, n.2, 2010.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca



(Espanha), jun. 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

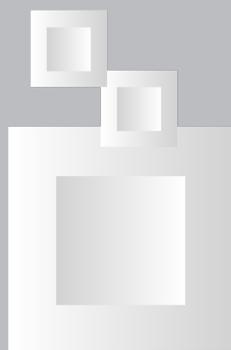
UNESCO. The Use of Vernacular Languages in Education: Monographs on Fundamental Education. UNESCO: Paris. 1953. Disponível em: <http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

WEI, L. The Bilingualism Reader. London and New York: Routledge, 2000.

Fonte:

1 As palavras negritadas foram acrescentadas pelos autores.

CAPÍTULO 4



JOGOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS

*Lílian de Sousa Sena
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra
Eliane Schlemmer*



RESUMO

As tecnologias digitais apresentam muitas possibilidades para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem. Exemplo disso são os jogos digitais, que podem contribuir para a aprendizagem e para a inclusão digital e social. Utilizar estratégias que promovam a inclusão de estudantes surdos é, atualmente, uma necessidade latente. Desse modo, este trabalho tem como objeto de estudo o uso de jogos digitais estruturados com a ferramenta PowerPoint no processo de aquisição da língua portuguesa, em uma proposta bilíngue com a Língua de Sinais Brasileira-LSB. Este estudo objetiva analisar a contribuição de jogos didáticos digitais no processo de aquisição de língua portuguesa por estudantes do Ensino Médio, em um contexto de sala de aula composta por surdos e ouvintes, em uma escola situada no município de Timon, no estado do Maranhão. É uma pesquisa de campo, do tipo exploratória e de cunho qualitativo, que investiga, também, a representatividade da cultura surda nos jogos didáticos utilizados. Para atingir os objetivos, além de referências bibliográficas, foi feita a observação das aulas com o uso dos jogos e aplicação de questionário semiaberto para análises. Os resultados demonstram que os jogos digitais promovem engajamento e motivação para a aprendizagem; ademais, a ludicidade proporciona a criação de um ambiente mais empático e inclusivo.

Palavras-chave: Jogos digitais. Inclusão. Aprendizagem. Surdos.





ABSTRACT

Digital technologies present many possibilities to enhance the teaching and learning processes. Examples are digital games, which can contribute to learning and digital and social inclusion. The use of strategies that promote the inclusion of deaf students is currently a latent need. Thus, this paper aims to study the use of digital games structured with the Power Point tool in the process of acquisition of Portuguese Language, in a bilingual proposal with Sign Language. This study aims to analyze the contribution of digital teaching games in the process of acquisition of Portuguese Language, by high school students, in a classroom context composed of deaf and hearing students, in a school located in the city of Timon, in the state of Maranhão. It is a field research, of exploratory and qualitative nature, which also investigates the representativeness of deaf culture in the didactic games used. To reach the objectives, besides bibliographic references, the observation of classes with the use of games and the application of a semi-open questionnaire for analysis were done. The results show that digital games promote engagement and motivation for learning, and that the playfulness provides the creation of a more empathetic and inclusive environment.

Keywords: Digital Games. Inclusion. Learning. Deaf.





1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos no âmbito educacional estimulam uma prática pedagógica conectada aos inúmeros recursos e possibilidades de ensino e aprendizagem disponibilizados. As competências digitais necessárias para o uso produtivo desses ambientes de aprendizagem não são completamente trabalhadas na formação docente e, por conseguinte, não são vivenciadas pelos estudantes como deveriam.

Uma realidade marcada por mudanças acentuadas em diferentes setores da sociedade impulsiona novas concepções, paradigmas, experiências interativas e formas de perceber o mundo (SCHLEMMER, DI FELICE, SERRA, 2020). Nesse sentido, os múltiplos estímulos visuais dos espaços digitais e possibilidades comunicativas podem ser utilizados positivamente na escolarização e na inclusão de pessoas surdas.

Os jogos didáticos digitais surgem, portanto, como um recurso tecnológico que se apresenta como uma possibilidade de potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor, independente da matriz curricular em que são vivenciados. (VIEIRA, OLIVEIRA, PIMENTEL, 2020). Eles fazem parte do cotidiano dos jovens e podem ser utilizados para além do lúdico.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a ampliar a discussão acerca do uso de jogos digitais como recurso potencializador para a alfabetização de estudantes surdos, tratando de uma experiência didática com jogos estruturados com a ferramenta tecnológica PowerPoint, cuja vivência se deu em uma escola da rede estadual no município de Timon, no estado do Maranhão.

Este estudo justifica-se por apresentar uma reflexão sobre a inclusão educacional e digital de estudantes surdos, além de apresentar jogos digitais no processo de ensino bilíngue desses estudantes, numa perspectiva que demonstra como as tecnologias digitais corroboram o trabalho docente no contexto da aprendizagem significativa.



Importa destacar, ainda, a relevância desta pesquisa ao demonstrar, por meio de seus resultados, os aspectos positivos do uso de jogos digitais no ensino de estudantes surdos. Percebe-se, também, que muitos profissionais necessitam conhecer mais a língua de sinais para entender que aquele que se comunica e se expressa por meio dela percebe o mundo e os avanços científicos e tecnológicos com criticidade e clareza (QUADROS, 2003). Os estudos bibliográficos e a análise dos resultados desta investigação demonstram que profissionais capacitados e o acesso a ferramentas tecnológicas aliados aos jogos digitais são elementos potenciais à aprendizagem e à inclusão.

2 INTERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA BILÍNGUE

O ensino da língua portuguesa implica o desenvolvimento de habilidades e competências acerca das regras normativas e a capacidade de compreensão das inúmeras multiplicidades comunicativas que os usuários dessa língua podem encontrar, pois todos os documentos legais estão escritos nessa língua. Nesse sentido, o trabalho de apropriação da língua portuguesa como L2 por estudantes surdos requer estratégias que contemplem experiências visuais como base para o ensino e aprendizagem.

É importante pontuar que o processo de ensino da língua portuguesa para estudantes surdos, numa proposta bilíngue, exige experiência natural com a Língua de Sinais Brasileira-LSB refletida nos processos interativos, pois os ganhos cognitivos resultam das habilidades desenvolvidas e da competência linguística adquirida. (QUADROS, 2003). Entretanto, os alunos participantes deste estudo, filhos de pais ouvintes, ainda estão em fase de apropriação efetiva da LSB, que acontece paralelamente ao ensino da L2, visto que a sinalização é associada à escrita, não havendo, portanto, relação com estrutura sonora, e sim com as regras ortográficas visualizadas.

Uma proposta educacional bilíngue e bicultural possibilita que o estudante surdo construa sua identidade e se perceba como parte



importante dentro de uma comunidade (QUADROS, 2008). A escola em que se ambienta este estudo não possui educadores surdos, e a cultura surda ainda precisa de mais representatividade.

Desse modo, trabalha-se sob a perspectiva bilíngue, mas não o bilinguismo que se pretende. A escola necessita ser um ambiente em que o estudante surdo possa desenvolver a linguagem e manifestar seu pensamento na língua que é pautada na visualidade, possibilitando, a partir daí, o ensino de uma segunda língua (QUADROS, 2003). É fundamental, porém, o entendimento de que as duas línguas assumem suas devidas importâncias e funções na vida social e escolar do aluno surdo.

A Libras é sua forma legítima de comunicação, e a língua portuguesa sua forma de expressão escrita. A Língua de Sinais não é a língua legítima do sistema de ensino, mas é a legítima forma de comunicação e expressão de pessoas surdas. Porém, o fato de a Língua Portuguesa escrita ser considerada necessária para a competência no âmbito da cultura legítima não invalida a importância da Língua de Sinais. (ALBRES, 2005). Assim, a escola deve criar condições para que o acesso às línguas seja garantido.

Como garantia do cumprimento do Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10436/2002, que trata do direito de pessoas surdas à educação bilíngue, a escola campo desta pesquisa dispõe de profissionais intérpretes e instrutores de LSB que acompanham os alunos nos momentos das aulas em salas regulares e, também, realizam acompanhamento na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contraturno, para o trabalho de instrução em língua portuguesa e em LSB.

As aulas que acontecem no AEE são importantes para que o estudante, numa abordagem bilíngue, perceba a estrutura da L2 e da sua língua natural, a Libras. Desse modo, o estudante amplia seu repertório linguístico e tem mais possibilidades de se apropriar de sua língua natural.

As línguas de sinais são línguas que não se derivam das línguas orais, porém fluíram de uma necessidade natural de comunicação





entre pessoas; por meio da visualidade, conseguem compreender e manifestar seu pensamento, não pela oralidade, mas pelo canal espaço-visual (QUADROS, 2003). Assim, são desenvolvidas na comunidade surda e utilizadas também por ouvintes, pois a comunicação é uma necessidade dos seres humanos.

No contexto de ensino em análise, a Língua de Sinais não é utilizada como a língua de instrução, na classe regular, entretanto são reconhecidos os esforços dos profissionais, principalmente, dos intérpretes, para que a Libras esteja presente em todos os espaços.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos precisa acontecer mediante a utilização de técnicas de ensino de segundas línguas (QUADROS, 2008), ou seja, é importante valorizar as experiências e saberes relacionados à L1. Nos momentos de aprendizagem da L2, enfatiza-se o cuidado com a estrutura ortográfica das palavras, na medida em que o aspecto visual é o que tem significância para os aprendentes surdos. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas surgem como importante suporte para o letramento, dado o forte caráter visual que possuem.

3 JOGOS DIDÁTICOS E OS ESTUDANTES SURDOS

Os avanços tecnológicos têm colaborado com muitos setores da sociedade, notadamente, na área da educação, na qual as inovações vêm evoluindo e contribuindo significativamente com o fazer pedagógico na perspectiva da inclusão do aluno surdo em situações de aprendizagem.

Nesse sentido, os jogos didáticos digitais, além de gerar habilidades cognitivas e intelectuais, são também responsáveis pelo desenvolvimento de elementos essenciais para o bom convívio social, tais como: respeito ao próximo, trabalho em equipe e disciplina para superar problemas e atingir os objetivos (VIEIRA, OLIVEIRA, PIMENTEL, 2020). Dessarte, os jogos podem ser utilizados para estimular e desenvolver o aprendizado do aluno, contemplando desde o raciocínio lógico à capacidade de interpretação, oportunizando o



autoconhecimento e o fortalecimento emocional, visto que é uma estratégia lúdica de aprendizagem.

O mundo dos jogos é um exemplo de um ambiente que prioriza o usuário e valoriza sua percepção (PRENSKY, 2012). Uma proposta pedagógica centrada no aluno e em sua aprendizagem resulta em um desenvolvimento pleno. É comum nos espaços escolares a busca por uma padronização das atividades, dos processos avaliativos como se todos aprendessem no mesmo ritmo e da mesma forma. Então, conhecer as características de cada indivíduo dentro do todo da sala de aula e utilizar diferentes metodologias é uma forma de democratizar o ensino.

Nessa direção, Prensky (2012, p. 515) afirma que “a aprendizagem baseada em jogos digitais está sendo, no momento, projetada para públicos de diferentes idades”. Além da faixa etária, os jogos também são elaborados a partir da identificação com um determinado público e intencionalidade. Em se tratando de jogos didáticos, o perfil do aluno e suas habilidades devem ser consideradas para que a aprendizagem aconteça de maneira lúdica e natural.

Em seus estudos, Huizinga (2020, p. 259) constata que “ao se reconhecer o jogo, se reconhece o espírito, pois o que quer que seja o jogo, ele não é algo material”. As experiências proporcionadas pelos jogos didáticos digitais não são palpáveis no sentido do tato, mas são observadas e constatadas nas relações interpessoais, na aprendizagem e na postura frente ao digital, experiências essas que necessitam estar cada vez mais presentes nos ambientes de aprendizagem.

Os estudantes surdos, na realidade da escola em que se desenvolveu este estudo, carecem de jogos digitais que contemplem a cultura surda para que sua identidade cultural seja fortalecida, visto que toda a equipe docente e gestora é ouvinte.



Segundo Lohn (2015,p.83):

Os jogos didáticos surdos, em minha visão, são necessários, isto é, não podem faltar para a educação bilíngue, pois trazem valores, ideias e possibilitam aquisição de conhecimentos pelo brincar lúdico. Sua tarefa é, sem dúvida, dar prazer à aprendizagem e conduzir o estudante surdo à percepção mais prazerosa do conhecimento.

O caráter lúdico dos jogos aliado ao engajamento que essa atividade proporciona mostra uma experiência de envolvimento no ambiente educacional que favorece o interesse em realizar tarefas de maneira colaborativa e a busca pelo conhecimento.

Os jogos surgem como uma proposta educacional que visa ao fortalecimento do processo de aprendizagem, num contexto de muita influência midiática sobre os jovens, que pode despertar o interesse, a curiosidade e o engajamento dos indivíduos e, ainda, utilizar elementos modernos e prazerosos para a realização das atividades propostas e gerenciamento da aprendizagem (PIMENTEL, SILVA, 2021).O fortalecimento do processo de aprendizagem permite que o desenvolvimento aconteça mais efetivamente.

No contexto de ganhos cognitivos e de engajamento com jogos didáticos, é interessante que, numa proposta inclusiva, aspectos culturais surdos também façam parte da constituição dos jogos. Assim, explorar os aspectos visuais que fazem referência à língua de sinais ou à configuração de mãos é uma proposta que valoriza a cultura surda.

Os recursos visuais, como elementos constituintes dos jogos digitais, possuem valor significativo aos surdos; o mesmo não ocorre com os elementos sonoros, sendo estes relevantes ao público ouvinte. Logo, em um ambiente de aprendizagem com perspectiva inclusiva, conceber jogos didáticos biculturais constitui uma estratégia pedagógica inovadora e positiva.



4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de campo, do tipo exploratória, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.186), tem “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede estadual, o Centro Educa Mais Anna Bernardes, localizada na cidade de Timon, no estado do Maranhão.

Sendo de cunho qualitativo, analisa os resultados obtidos em uma vivência pedagógica entre dois estudantes surdos, matriculados no Ensino Médio, duas intérpretes da Língua de Sinais Brasileira e dois jogos digitais, o “Roleta de Sinais” e o “Ditado Estourado”. Além de levantamento bibliográfico e observação da prática pedagógica, foram utilizados, antes e depois da experiência com os jogos digitais, questionários semiabertos com os participantes.

Os estudantes surdos, de 19 e 23 anos, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, respectivamente, identificados com as letras iniciais do alfabeto A e B, estão em processo de aquisição da LSB, concomitante à língua portuguesa. As intérpretes C e D acompanham os estudantes em momentos distintos: primeiramente, em sala de aula regular, com os ouvintes; e em sala especial, espaço em que promovem a aquisição linguística.

Os jogos propostos utilizam o software PowerPoint e não necessitam de internet, fato que é positivo, uma vez que a escola não dispõe de computadores, e os alunos não podem levar aparelhos de telefone celular para a escola em razão do regimento interno que dispõe sobre o impedimento desses dispositivos por parte dos estudantes.

O questionário semiaberto aplicado antes da utilização dos jogos investiga os conhecimentos dos alunos acerca dos jogos digitais em seu aspecto lúdico e para a aprendizagem, além de suas experiências com tecnologia digital na escola. As perguntas elaboradas foram:



- Você utiliza alguma tecnologia digital para potencializar a aprendizagem? Se sim, quais?
- Se a resposta anterior foi positiva, diga quais e de que maneira essa tecnologia contribui para sua aprendizagem.
- Você costuma utilizar jogos digitais para se divertir?
- Se a resposta anterior foi positiva, diga quais.
- Em casa ou na escola, você já utilizou algum jogo didático digital?
- Se a resposta anterior foi positiva, diga quais.
- Seus professores ou intérpretes utilizam ou já utilizaram jogos digitais em sala de aula? Se a resposta for positiva, diga quais.

Com as intérpretes o questionário semiaberto busca conhecer sobre suas experiências com jogos didáticos digitais, bem como sua utilização ou não em sala de aula. As perguntas elaboradas foram as seguintes:

- Você utiliza alguma tecnologia digital em suas aulas? Se sim, quais?
- Você costuma utilizar jogos digitais para se divertir?
- Se a resposta anterior foi positiva, diga quais.
- Você utiliza ou já utilizou jogos digitais em sala de aula com finalidade pedagógica? Se a resposta for positiva, diga quais.

O primeiro jogo aplicado foi o “Roleta de Sinais”. A dinâmica consiste em girar duas roletas. A primeira com configurações de mãos que indicam quantidade de 1 (um) a 6 (seis) e a segunda com 8 (oito) diferentes configurações de mãos. Depois que a roleta para de girar, o jogador deverá sinalizar diferentes significantes, com determinada configuração, de acordo com a quantidade de vezes que a primeira roleta indicou. O jogo possui recurso sonoro de modo a instigar a participação de ouvintes, sob a perspectiva inclusiva.

A segunda experiência foi com o “Ditado Estourado”. O jogo consiste em uma sequência de 12 gifs (Graphics Interchange Format



ou formato de intercâmbio de gráficos) de animais que aparecem após o comando de mudar o slide. Chama-se “estourado” devido ao fato de o gif aparecer após a imagem animada de um balão sendo estourado. O “Ditado Estourado” também dispõe de um recurso sonoro que imita o estouro do balão para que alunos ouvintes também se sintam contemplados na atividade. Nesse jogo, além de sinalizar, é sugerido que os alunos escrevam a palavra de acordo com a gramática da língua portuguesa. Em seguida, o professor verifica a escrita, contabiliza os acertos ortográficos e compartilha a escrita de acordo com a gramática normativa.

Ambas propostas têm o objetivo de estimular a compreensão e a prática da datilologia e o uso de classificadores em Língua de Sinais, assim como o registro gráfico em língua portuguesa, a fim de que o aluno analise sua estrutura escrita. A atividade pedagógica pode ser realizada ainda em salas com alunos ouvintes. Os recursos sonoros incorporados aos jogos são uma forma de estimular a participação do ouvinte para que possam interagir e respeitar suas peculiaridades, numa perspectiva inclusiva.

Após a vivência com os jogos, foram aplicados outros questionários com os estudantes e as intérpretes, objetivando compreender em que aspectos a ludicidade e o suporte tecnológico dos jogos estimulam a aprendizagem de LSB. Para os alunos foram feitas as seguintes indagações:

- Qual a sua opinião sobre a Roleta de Sinais?
- Você acredita que a Roleta de Sinais auxilia a aprendizagem de Libras? Por quê?
- Qual a sua opinião sobre o Ditado Estourado?
- Você acredita que o Ditado Estourado auxilia a aprendizagem de Língua de Sinais e de língua portuguesa? Por quê?
- Você acredita que o uso de jogos didáticos digitais auxilia a sua aprendizagem? Por quê?

- 
- Você acredita que o uso de jogos didáticos digitais melhora a interação entre os estudantes? Por quê?
 - Você gostaria que os professores e intérpretes utilizassem jogos didáticos digitais em suas aulas? Por quê?

Para as intérpretes foram feitos os mesmos questionamentos, exceto o último, pois a pergunta tem relação direta com a sua prática pedagógica e, pelo envolvimento positivo observado com os jogos, as profissionais evidenciaram o seu interesse em buscar mais recursos nesse formato.

5 EXPERIÊNCIAS COM JOGOS NA ESCOLA

Na escola em que se realizou este estudo, o uso de jogos com a intencionalidade de auxiliar o aprendizado dos componentes curriculares não acontece rotineiramente. A partir das observações e relatos dos entrevistados, durante as aulas de Educação Física e nos momentos em que não acontecem aulas, visto que é uma escola de tempo integral, os estudantes têm acesso a jogos de tabuleiro, de cartas ou brincadeiras orientadas.

As vivências lúdicas voltadas à aquisição de língua portuguesa acontecem com as intérpretes, e estas utilizam jogos confeccionados por elas em substituição aos adquiridos em lojas especializadas. Esses materiais consistem em jogo da memória, dominó, roleta, cartas, entre outros que não utilizam tecnologias digitais. Devido ao não uso de ambientes digitais e por reconhecer a sua importância para a inclusão digital e social dos estudantes, os jogos analógicos utilizados foram adaptados para a plataforma PowerPoint, para que os alunos experienciem outras possibilidades e ampliem seus conhecimentos linguísticos e tecnológicos.

É importante que os estudantes tenham contato com jogos ou experiências lúdicas que estimulem a expressão do pensamento (ANTUNES, 2017). Nesse sentido, criar ou adaptar jogos que



corroboem o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem é uma estratégia que enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

5.1 Roleta de Sinais

A atividade de aprendizagem lúdica utiliza um jogo didático composto por duas roletas criadas com o software PowerPoint. O objetivo do jogo é auxiliar a aprendizagem da Língua de Sinais de maneira divertida e interativa, uma vez que pode ser utilizado por mais de um jogador e em espaços que não sejam somente a sala de aula.

O PowerPoint foi escolhido para desenvolver o jogo devido à dificuldade de acesso à internet na escola em que se realizou o estudo. Além disso, a possibilidade de interagir com o jogo em ambientes que não têm acesso à rede também foi considerado, tornando o jogo mais democrático e acessível.

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e o jogo se constitui uma possibilidade pedagógica que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (ANTUNES, 2017). Na expectativa de proporcionar experiências interativas em Língua de Sinais que estimulem e potencializem o aprendizado, o jogo não tem limite de idade e qualquer pessoa que esteja aprendendo Língua de Sinais pode utilizá-lo.

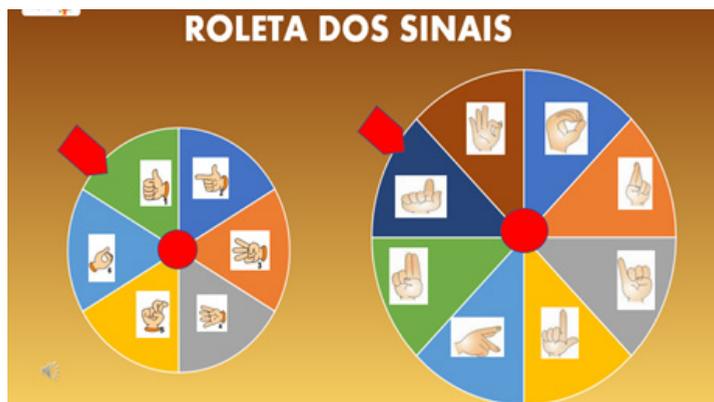
A imagética é pensada em prestigiar a cultura surda, pois o jogo utiliza sinais em Libras, contrastando com os jogos que privilegiam a cultura ouvinte, mas possui recurso sonoro, de modo que as individualidades sejam respeitadas e a inclusão se efetive. Todas as culturas e identidades são produtivas, sem deméritos, e estão relacionadas tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais que se estabelecem naturalmente (GESSER, 2020). Assim, torna-se salutar essa relação que se constrói por meio do lúdico para a formação do ser social.

O criar, adaptar ou traduzir os jogos didáticos que contemplem a cultura surda é um aspecto importante, pois conhecer a configuração identitária do aluno direciona o professor para que o processo de



ensino-aprendizagem aconteça positivamente (LOHN, 2015). Essa interação entre as culturas surda e ouvinte no recurso lúdico é importante para que a percepção das subjetividades e o respeito ao outro se efetivem.

Figura 1- Imagem do jogo “Roleta de Sinais”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

5.2 Ditado Estourado

E o que é “ditar”? Etimologicamente, ditar significa dizer em voz alta para que quem escreve possa repetir, recitar (MICHAELIS, 2019). Palavra comum na cultura ouvinte e sem vivência real na cultura surda. E o que é “estourado”? Estourado faz referência a estourar. “Estourar”, por sua vez, em sua raiz etimológica, significa dar estouro, arrebentar com estouro, fazer grande barulho (MICHAELIS, 2019). Mais uma palavra que não agrega prática para os surdos.

Analisando o recurso didático pela nomenclatura que o define, a cultura surda não está presente, cultura essa que, conforme Quadros (2003, p.86), “é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual”. A visualidade está presente, há que se analisar, portanto, os outros elementos que compõem o jogo.

A sugestão apresentada no jogo “Roleta dos Sinais” é muito

comum nos processos de alfabetização de ouvintes. Associar o som à letra que constitui cada sílaba da palavra proferida ou imagem apresentada é a proposta de um ditado normal aos ouvintes. Porém essa associação linguística não acontece da mesma forma com um estudante surdo. Língua de Sinais e língua portuguesa são duas línguas distintas com características e formações linguísticas próprias, que se utilizam de canais diferentes para sua construção e manifestação (GESSER, 2020). Desse modo, percebe-se, na estrutura da atividade, uma sobreposição cultural que privilegia os ouvintes.

Entretanto, há que se reconhecer a ênfase dada aos recursos visuais. A estratégia de apresentá-los como animação estabelece uma atmosfera de surpresa para o que há de vir e demonstra o empenho em envolver o estudante surdo. Além desse aspecto, existe uma releitura de uma antiga proposta pedagógica que era oral, e que, agora, adapta-se ao cenário tecnológico. Nesse sentido, Pimentel (2020, p.279) afirma que “os tempos mudaram, as gerações mudaram e com o avanço das tecnologias as brincadeiras também mudaram”. E a escola vai acompanhando as mudanças e evoluindo com elas.

Figura 2 - Imagem do jogo “Ditado Estourado”



Fonte: Jogo adaptado de modelo disponível em RT WEB: <https://rvwab.com/videos/watch/puE5QcmRfJc>



6 EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E DE APRENDIZAGEM

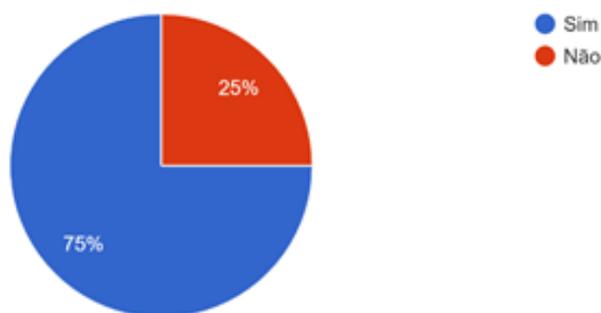
Na esteira dos acontecimentos, diferentes olhares são percebidos e precisam ser validados. Cada vivência é única, e os processos de aprendizagens também são diferentes. Ainda que singulares, é fundamental que as experiências sejam compartilhadas a fim que, por meio da interação, sejam construídas relações sociais que impactem cognitivamente e culturalmente, pois, entendendo como Vygotsky (2003, p. 300), “Só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”.

Sabendo que, mediante a tecnologia internet, muitos conhecimentos são compartilhados, e inúmeras possibilidades interativas e colaborativas são construídas. Desse modo, é importante que a escola acompanhe a evolução tecnológica digital e se aproprie dos benefícios que ela agrega aos professores e alunos com o objetivo de que a aprendizagem escolar tenha significado prático fora da escola (BALADELLI, BARROS, ALTO É, 2012). Questionados sobre o uso de tecnologias digitais para potencializar a aprendizagem, a partir das respostas dos participantes, obteve-se o seguinte gráfico.

Gráfico 1 – Resultado do questionamento sobre uso de recursos tecnológicos

Você utiliza algum recurso tecnológico para auxiliar na aprendizagem?

4 respostas



Fonte: Dados de Pesquisa (2021)



Entre as tecnologias utilizadas, foram mencionados equipamentos, como computador, tablet, celular, reprodutores de vídeo e materiais impressos. A internet surge na resposta de apenas um participante. Assim, percebe-se o quanto a exclusão digital é presente e o quanto precisamos avançar em termos de democratização do acesso à internet. Além disso, outro participante afirma não ter acesso às tecnologias digitais de forma a potencializar a sua aprendizagem, fora do ambiente escolar.

Para conhecer as vivências de estudantes e intérpretes no universo dos jogos, questionou-se sobre o uso de jogos apenas com finalidade lúdica. Assim, apenas as intérpretes afirmaram utilizar jogos em seus momentos de lazer. Foram mencionados o dominó, baralho, Sudoku e Bubble Shooter. Já os estudantes não fazem uso de jogos para diversão.

A aprendizagem cognitiva é tão importante quanto o desenvolvimento emocional e social e, nesse sentido, o jogo é uma proposta pedagógica que promove a construção dessas habilidades (ANTUNES, 2017), sendo o jogo, portanto, um potencializador do desenvolvimento e da aprendizagem.

Tendo experiências com jogos apenas no ambiente escolar, os jovens surdos participantes deste estudo afirmaram:

*Eu gostaria que os professores e os intérpretes utilizassem mais jogos nas aulas porque assim os surdos aprendem mais rápido.
(Estudante 1).*

*Aprender com jogos em sala de aula é diferente e muito bom. Gostaria que os professores utilizassem mais jogos didáticos.
(Estudante 2).*

Jogo é uma atividade voluntária e, por tal característica, é engajadora (HUIZINGA, 2020). Na voluntariedade, reside o desejo de participação. E, na participação, as aprendizagens são construídas. O caráter lúdico da atividade com os jogos estimula a vontade de



conhecer e aprender mais.

O jogo é fascinante, cativante, lúdico e prazeroso. Apresenta, em sua natureza, o ritmo e a harmonia que se pretende encontrar nas relações com o meio e com as pessoas (HUIZINGA, 2020). Apesar das características que muito somam aos processos de ensino e aprendizagem, os jogos ainda precisam ser mais utilizados nos ambientes educacionais.

Analisando o jogo “Roleta de Sinais”, em seus aspectos de funcionalidade lúdica e pedagógica, alunos e intérpretes relataram da seguinte forma:

Roleta de Sinais é um jogo muito bom. Muito divertido.
(Estudante 1)

Gostei do jogo porque ensina Libras brincando.
(Estudante 2)

É um jogo que estimula o aprendizado dos alunos, como o ensino dos numerais e configurações das mãos. Através deste jogo podemos trabalhar várias dinâmicas que reforçam o aprendizado adquirido.
(Intérprete 1)

É um jogo que estimula a memorização, atenção e principalmente o aprendizado de sinais, pois, à medida em que o aluno for utilizando o jogo, seu leque de sinais aumenta significativamente.
(Intérprete 2)

Os depoimentos dos participantes demonstram motivação para a aprendizagem e possibilidades de abordagens diferentes a partir do jogo. A motivação influencia o processo de aprendizagem, a manifestação do conhecimento prévio e a identificação com a cultura surda, visto que as configurações de mãos são trabalhadas. Nessa perspectiva, percebe-se que o uso de jogos pode impulsionar conhecimentos além daqueles previstos para a atividade, constituindo-se elemento positivo para o desenvolvimento cognitivo e inclusão dos estudantes.



O recurso lúdico “Ditado Estourado” objetiva estimular a escrita em língua portuguesa e, nessa direção, as observações dos participantes são as seguintes:

Gostei do jogo. O Ditado Estourado auxilia na aprendizagem de Língua Portuguesa porque ensina a escrever.

(Estudante 1)

Acredito que ajuda na aprendizagem porque tem que sinalizar e depois escrever. Gostei também.

(Estudante 2)

O Ditado Estourado é um jogo extremamente interessante, pois foca na alfabetização do aluno, envolvendo a escrita e a sinalização.

(Intérprete 1)

O Ditado Estourado é um jogo que estimula a percepção do aluno, assim como o conhecimento de sinais e do Português escrito. Estimula o aluno a escrever em português e relacionar os sinais com as imagens, pois a leitura de mundo dos alunos surdos é feita por experiências visuais e concretizadas em sua língua natural para que depois esse aluno seja capaz de aprender o Português como L2.

(Intérprete 2)

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, pois não surgem a partir do canal oral-auditivo, tendo a visualidade como base para sua existência (QUADROS E KARNOPP, 2006). A Língua de Sinais Brasileira, por conseguinte, possui estrutura sintática e lexical como as línguas orais e com possibilidade de gerar sentenças diversas.

A observação da Intérprete 2 demonstra a preocupação em relacionar imagem e escrita, de modo a contemplar a aprendizagem visual, fato que vai ao encontro do que afirma Quadros (2003, p. 37): “a língua portuguesa será ensinada com ênfase na escrita, considerando



que o canal de aprendizagem do surdo é visual”. Desse modo, pode-se concluir que o jogo “Ditado Estourado” atende à proposta do ensino de língua portuguesa escrita para estudantes surdos, embora de maneira adaptada com relação à cultura ouvinte.

No que tange ao uso de jogos didáticos como potencializadores da aprendizagem e que possibilitam de maneira efetiva a inclusão de estudantes surdos em classes regulares mistas (surdos e ouvintes), os participantes afirmaram que:

Os jogos digitais ajudam na aprendizagem porque é um jeito diferente de aprender. Ajudam na inclusão porque é divertido e todos participam.
(Estudante 1)

Com os jogos aprendemos brincando e conversando com os amigos.
(Estudante 2)

Acredito que com os jogos didáticos digitais podemos desenvolver o aprendizado de uma forma dinâmica e com bastante interação entre os alunos, favorecendo a inclusão.
(Intérprete 1)

Além de empolgar os alunos, é uma ferramenta bastante presente no cotidiano deles. Os jogos digitais auxiliam na sua ampla utilização, principalmente no que se refere ao uso de imagens que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Os jogos digitais funcionam como uma linguagem comum entre os jovens, facilitando a socialização entre eles. (Intérprete 2)

Face às observações apresentadas, é perceptível que a experiência lúdica de aprendizagem motiva o desenvolvimento cognitivo e a postura inclusiva. A aprendizagem baseada em jogos digitais pode desempenhar um papel importante na interiorização de conteúdos e na compreensão da aplicabilidade desses conteúdos na vida cotidiana (PRENSKY, 2012), os quais vão além do currículo escolar, pois perceber e respeitar as diferentes apresentações



humanas é essencial para a formação de pessoas, no sentido real da palavra.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos trazem implicações para todas as esferas sociais, implicações essas que demandam que os sujeitos busquem conhecimento e desenvolvimento de competências também digitais para interagir plenamente na sociedade em rede em que, independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas ou culturais, estão inseridos.

Nesse sentido, os espaços educacionais também precisam apropriar-se desse conhecimento com vistas à ampliação das possibilidades interativas e cognitivas de professores e alunos por meio das tecnologias. O processo que busca o constante aprendizado procura organizar toda a gama de informações e transformá-las em possibilidades pedagógicas, motivando-se ao perceber estratégias que levem o aluno a também engajar-se nos estudos (SENA et al., 2021). Assim, a formação escolarizada de estudantes surdos também deve contemplar as tecnologias digitais, na medida em que os ambientes digitais fazem parte da cibercultura que habitamos.

Ressignificar estratégias, numa proposta bilíngue, torna-se uma necessidade imprescindível, principalmente, porque cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem, e as metodologias engessadas e padronizadas não atendem às necessidades de maneira uniforme, visto que vivemos numa sociedade heterogênea. Alia-se a isso o fato de que os elementos da cultura necessitam de representatividade para que a inclusão, na prática, seja efetivada.

Nesse sentido, encontrar algo que aproxime os interesses em sala de aula, seja bicultural e promova o engajamento educacional é a melhor forma de relacionar conhecimento e inclusão. Ao se reconhecer o jogo, aceita-se o espírito; a participação voluntária é imaterial e, por isso, tão valorizada nas atividades (HUIZINGA, 2020). Os valores de respeito e solidariedade não são materialmente palpáveis, mas



são concretizados à medida que se constroem espaços e relações inclusivas aos pares.

As análises dos dados deste estudo demonstram o potencial dos jogos didáticos digitais na alfabetização e inclusão de estudantes surdos, além da necessidade de formação docente voltada às competências digitais. Dessarte, enfatiza-se a necessidade de mais estudos sobre a temática para que os benefícios desse tipo de recurso didático sejam mais pesquisados, debatidos e popularizados.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva Aquino. *Intérprete educacional: políticas e práticas de sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.

ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTO É, Anair. *Desafios para o professor na sociedade*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012. Editora UFPR.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2020.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LORN, Juliana Tasca. *Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda*. Florianópolis – SC, 2015.

MICHAELIS. *Dicionário Escolar de Língua Portuguesa*. Ed. Melhoramentos. 2019.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, 2003.



QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia R. de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. Educar em Revista. Curitiba, v. 36, 2020.

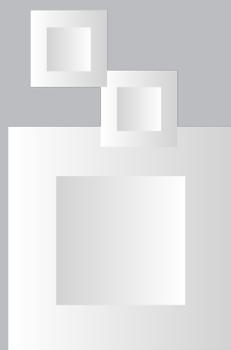
SENA, Lílian de Sousa; PINHEIRO, Andréa Pestana; SOUSA, Aline de; SERRA, Ilka Márcia R. de Souza. Nuvem de Palavras: estratégia de inclusão e inovação pedagógica. In: SILVA, Rafael Soares (org.). Alinhavos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Santo Ângelo: Metrics, 2021.

SILVA, Guilmer Brito; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Produção de material didático através da aprendizagem baseada em jogos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. In: PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021.

VIEIRA, Aldineide Barros; OLIVEIRA, Ednaura Agripino de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Games e aprendizagem: a voz das crianças. ano XVI. n. 02, fev., 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/index>. Acesso em: 14 out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. A psicologia e o professor. In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 295-306, 2003b.

CAPÍTULO 5



FAMÍLIA, SURDOCEGUEIRA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Maria Elizabeth Dumont Negrelli

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Sirlei Batista Franco Carvalho



RESUMO

A família e a escola exercem um papel fundamental no desenvolvimento social de um filho. Quando este é surdocego, os pais podem contar com o auxílio do profissional guia-intérprete para a mediação dos conhecimentos escolares. Em tempos de Ensino Remoto Emergencial-ERE, a família, que, em primeira instância, era responsável em favorecer o desenvolvimento geral do filho, tornou-se o primeiro e o mais próximo grupo social com o qual o sujeito mantém as relações, que influenciam diretamente o desenvolvimento global do mesmo. Desse modo, esta pesquisa busca compreender, por meio de uma análise de dados científicos, do processo de reflexão da escola, do ERE e das leis que direcionam a educação e os direitos das pessoas com deficiência, a apreensão do conhecimento pelo aluno surdocego sem o contato presencial do guia-intérprete.

Palavras-chave: Surdocegueira. Atendimento Educacional Especializado. Guia- intérprete. Ensino remoto.



ABSTRACT

The family and the school play a key role in a child's development. When it comes to being deafblind parents can count comes to being deafblind on the help of the Professional interpreter-guide for mediation of knowledge school in times of emergency remote learning in times of emergency remote learning. The family, that in the first instance, was responsible for favoring the general development of the children, became the first and closest social group with which the subject maintains relationships, that influence directly development global of the same. This research seeks to understand through an analysis of scientific data there is a process of reflection with the school, to emergency remote learning. The laws that direct education and rights of people with disabilities the apprehension of knowledge by deafblind students without face-to-face contact with the interpreter-guide.

Keywords: deafblindness, specialized educational service, interpreter-guide and remote learning.



1 INTRODUÇÃO

A demanda de suportes sobre as formas de ensino e aprendizagem do surdocego e do profissional que, assim, o atende gerou muitas angústias na educação no período de pandemia da Covid-19 (2020-2021). O ensino remoto, antes apenas adotado para alguns cursos profissionalizantes ou ao estudo de nível superior, passou a ser utilizado repentinamente também pelas escolas públicas e privadas. Além de um sistema diferenciado de aula, ferramentas tecnológicas precisaram ser disponibilizadas para que as atividades acontecessem. A nova experiência instigou também a pesquisa acerca da situação do aluno com deficiência neste contexto pandêmico, em especial, com a surdocegueira adquirida. Conseqüentemente, no momento, em todo o quadro analisado, ainda se tem escassez de pesquisas com essa terminologia específica de intervenção com tal deficiência.

No ensino regular, o trabalho com a surdocegueira representa muitos desafios para a educação, na medida em que o atendimento ao aluno surdocego dentro da sala de aula significa grandes dificuldades práticas e pedagógicas, tanto para o professor regente quanto para o guia-intérprete. Em tempos pandêmicos, esses desafios se tornaram ainda maiores, por ser um enfrentamento a uma situação diferenciada em relação ao ensino presencial, que é a do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante dessa circunstância, surge um questionamento: que plano de ação pode ser utilizado para atender de forma distanciada um aluno surdocego que, basicamente, precisa do tato para apropriação dos conhecimentos? Não há, nos limites deste texto, a pretensão de responder tal pergunta, porque, para tal resposta, seriam necessárias mediações nas práxis, porém, serão considerados, por meio da busca em alguns autores, entre os quais, Vigotski (1896-1934), os fundamentos para o trabalho educacional do professor, que, de acordo com esse autor, “é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).



2 A SURDOCEGUEIRA

No que concerne às pessoas que possuem surdocegueira, Bosco, Mesquita e Maia (2010) a descrevem como congênita ou adquirida, sendo que, conforme o período em que ocorrem essas perdas, pode ser considerada pré-linguística ou pós-linguística. Portanto, os atendimentos dessas pessoas dependerão de tais categorias:

Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
Indivíduos que se tornaram surdocegos; Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 8).

Como percebido, o surdocego não terá ausência total da visão ou da audição, é a combinação da perda de ambas, porém pode ocorrer em diferentes níveis, assim como por diferentes situações. Uma das definições encontradas sobre esse assunto foi publicada por Boas et al. (2012, p. 407):

A pessoa com surdocegueira, por apresentar concomitantemente uma combinação da deficiência auditiva e da deficiência visual, apresenta necessidades específicas nas áreas de comunicação, orientação e mobilidade [...]. O comprometimento dos sentidos da audição e da visão, considerados os receptores das informações à distância, ocorre em diferentes graus [...].

Segundo Oliveira (1997), Vigotski alega que o ser humano tem um cérebro extremamente flexível que se adapta a muitas circunstâncias diferentes. Essas condições possibilitam o ajustamento do cérebro de acordo com o que o ambiente fornece. Por conseguinte, a análise do atendimento do aluno surdocego estará voltada principalmente para o tipo de perda sensorial, em especial, como aconteceu e o período que sucedeu essa perda.



Nesse pressuposto, possibilitar condições apropriadas para o surdocego segundo a categoria de perda que se encontra é de uma responsabilidade muito grande do guia-intérprete, pois será esse profissional que mediará os conteúdos disciplinares. Todavia, tanto os professores regentes da sala de aula quanto o profissional guia-intérprete que media a aprendizagem do surdocego necessitarão do apoio familiar para o progresso desse aluno. No entanto, cada família possui suas particularidades: a) expectativa (frustrada ou não) durante a gravidez para saber o sexo do bebê; b) condições do mesmo na ultrassom morfológica; e c) preocupação com a maneira pela qual irá suceder o desenvolvimento do filho na escola.

3 A FAMÍLIA

Negrelli e Marcon (2006) destacam que a família faz parte do amadurecimento do filho pela convivência estabelecida entre eles. Essa interação entre os pais e familiares são determinantes no desenvolvimento psicossocial. Desta forma:

A família atua não só no sentido de amparar física, emocional e socialmente os seus membros, mas também esclarecendo o que é melhor ou pior para seu crescimento, cabendo a ela a responsabilidade de proporcionar qualidade de vida aos mesmos (NEGRELLI; MARCON, 2006, p. 99).

Como premissa, a socialização do filho surdocego estará limitada à família, não havendo a possibilidade de acalmar com a voz materna. As interações sociais existentes no contexto externo ao núcleo familiar estarão privadas, vindo a prejudicar a relação das mesmas com o surdocego. Assim, a família é o único modelo central para crianças com essa especificidade (REBELO, 2014).

Nessa direção, Araújo et al. (2019) acreditam na família como o primeiro suporte, a primeira instituição a proporcionar um apoio multidisciplinar. Em contrapartida, Bosco, Mesquita e Maia (2010) analisam a escola como um segmento mediador no qual é trabalhado



o respeito à individualidade de cada surdocego. Esse mediador será responsável por proporcionar conhecimento, autonomia e independência.

4 LEIS E DIRETRIZES QUE CONSTROEM UMA NOVA HISTÓRIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconhece como democrática uma gestão que incentiva e possibilita uma formação diferenciada. Sendo assim, semelhante ao modo de trabalhar anteriormente, os profissionais da educação organizam-se conforme a situação imposta.

Com a pandemia da Covid-19, houve a mudança da realidade da sala de aula, da escola e do método de estudar. Todos os grupos de pessoas foram afetados com a situação, sendo necessárias adaptações e recursos para os novos modelos de ensino. Os alunos com necessidades especiais, notadamente, aqueles que aprendem com o apoio de um profissional do Atendimento Educacional Especializado-AEE, tiveram que contar à distância com esse auxílio e de modo inovador com os meios tecnológicos e de comunicação. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define, em seu art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

Em seu artigo, Pasini, Carvalho e Almeida (2020) abordam sobre os tipos de atendimentos utilizados neste período por meio de programas e aplicativos, quais sejam: Sistema Moodle, Google Classroom, YouTube, Facebook, StreamYard, OBS Estúdio, Google Drive, Google Meet e Jitsi Meet. Para as autoras, o século XXI trouxe



modificações culturais, colocando o ser humano em um momento de transição antes nunca pensado e indo ao encontro de uma das assertivas da teoria de Vigotski (2007), que afirma que o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria.

Nessa teoria, constatou-se a importância da interação social para o desenvolvimento humano, e como o meio social contribui para a aprendizagem, assim como descrito por Oliveira ao estudar Vigotski:

[...] a tarefa intelectual a que [Vigotski] se dedicou [...] [foi] a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico (OLIVEIRA, 1997, p. 14).

As interações relacionadas com as pessoas são de suma necessidade para o progresso da nossa espécie, e, nesse ponto de vista, estão também incluídas as Pessoas com Deficiência -PcD, as quais são amparadas por leis que garantem seus direitos, como a Lei nº 13.146/15, cujo objetivo é de promover a inclusão social, por meio dos exercícios, dos direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nessas circunstâncias, a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), em seu art. 2º, considera que as PcD são aquelas que possuem impedimento por longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, sendo que, nesse último critério, o surdocego encontra-se inserido e, em termos educacionais, amparado.

Essas conquistas trazem grande alívio, pois, pela história, se sabe que as pessoas com deficiência eram abandonadas ou mortas em razão de se diferenciarem das outras. Segundo Bueno (1993), essas pessoas com deficiência, quando sobreviviam, precisavam viver de caridade como mendigos, sofrendo todo tipo de perseguições.

A inserção das PcD na sociedade aconteceu por meio de um sentimento de proteção, isolando-as da sociedade e do seu convívio com elas (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013). Com a



Segunda Guerra Mundial, muitos soldados se tornaram deficientes, e Rogalski (2010) escreve que, devido à reabilitação, eles conquistaram defensores de seus direitos, os quais os integraram novamente à sociedade.

Mendes (2006) afirma que tais fatos trouxeram uma concepção: a de criação de classes especiais nas escolas públicas. Surge, então, o movimento de integração social na década de 1970, proporcionando, assim, a escolarização.

Existem três conferências internacionais que mudaram a história da educação no que concerne à inclusão. A primeira é a Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), também conhecida como Conferência Mundial de Educação para Todos. Entre os objetivos desses movimentos internacionais, o atendimento às pessoas com deficiência pode ser considerado um dos mais importantes para o contexto dessa transformação histórica (UNESCO, 1990).

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, evento gerador da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em que o discurso da inclusão educacional passou a ter proporções mundiais, e muitos países passaram a adotá-lo em suas políticas educacionais. No que se refere ao âmbito escolar, segundo o documento “Saberes e Práticas da Inclusão”, do Ministério da Educação- MEC (BRASIL, 2006), a partir dessa década, ocorreram alguns eventos e fatos marcantes ligados à democratização do ensino, objetivando um processo mais significativo de formação para os indivíduos com deficiência. (BRASIL, 2006).

Com o intuito de definir políticas públicas nacionais, e em consonância com as recomendações desses dois importantes documentos, em 1996, o Brasil elaborou a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), documento de grande importância no qual é consolidado o direito da educação para todos com responsabilidade do Estado.

5 TATO, COMUNICAÇÃO E GUIA-INTÉRPRETE

Ao se tocar em superfícies, consegue-se perceber as texturas, a maciez e a temperatura das mesmas. Tudo o que se sente não se



inicia exatamente nas pontas dos dedos, porque o processamento é realizado no Sistema Nervoso Central-SNC. A percepção de dor e a percepção do tato são extremamente importantes para o nosso organismo, uma vez que são as formas por meio das quais a interação com o ambiente acontece. (SANTOS, 2021, p. 1):

O tato é o sentido responsável pela percepção do toque, estando relacionado, portanto, com a forma como sentimos o mundo em nossa volta. Diferentemente dos outros sentidos, ele não ocorre em uma região específica, sendo possível a percepção tátil por todo nosso corpo. A pele, órgão que reveste nosso corpo, é rica em receptores táteis, exercendo, portanto, um importante papel sensorial. Ela nos permite interagir com o meio e distinguir objetos mesmo sem os ver.

Pelo fato do surdocego não possuir a visão, nem a audição, recursos ópticos e auditivos não poderão ser utilizados para que ele obtenha informações. Os meios que lhe restam, para chegar ao conhecimento, são as vias sensoriais, isto é, corpo, tato, olfato e paladar.

Em análise desses escritos, o surdocego, ao conhecer o mundo pelo tato e perceber que, por meio desse sentido, pode se comunicar, descobre uma vida de libertação, pois o mundo passa a ser descoberto pelas pontas dos dedos, e os demais sentidos sensoriais começam a ter significados.

Para que essas concepções estivessem atreladas ao ensino e que o surdocego também pudesse fazer parte do mundo do conhecimento científico, documentos precisavam ser criados. Com o intuito de obter uma maneira de orientação aos sistemas educacionais, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que visa respeitar os direitos das pessoas com deficiência. A partir dessa política, a Educação Especial precisou estar presente na proposta pedagógica das escolas. Nesse documento, iremos encontrar o Atendimento Educacional Especializado-AEE, instância que colocará em ação a Educação Especial na escola comum. O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) regulamenta o



AEE e atrela uma política à matrícula do aluno no ensino regular. Conseqüentemente, essa inclusão dentro da escola irá atender os alunos que dela precisam, entre eles, o aluno surdocego.

Os surdocegos e demais alunos matriculados nas escolas regulares, que fazem parte da Educação Especial, possuem o AEE como apoio e direito assegurado. Essas matrículas poderão ser tanto em plano federal quanto estadual e municipal (BRASIL, 2008).

Amaral (2002), Cader-Nascimento e Costa (2007), Dorado (2004) e Maia (2004) pontuam sobre a importância de um profissional específico para o atendimento ao surdocego, pois possuem entendimento da forma de comunicação para cada tipo de comunicação da surdocegueira. Tais profissionais denominam-se de guia-intérprete ou instrutor-mediador.

[...] profissional guia-intérprete (quem faz a interpretação na forma predominante de comunicação do surdocego e é também o seu guia), esse profissional é necessário para a inclusão da pessoa surdocega pós-linguística (quem adquire a surdocegueira após a aquisição de uma língua), ou um instrutor mediador (quem faz a interpretação e a intermediação das informações com o meio e a pessoa surdocega) para pessoas que são surdocegas pré-linguísticas (quem adquire a surdocegueira antes da aquisição de uma língua), na qual a intermediação será a chave para o sucesso da aprendizagem e inclusão (FARIAS; MAIA, 2007, p. 27).

Existem várias formas de comunicação relacionadas à surdocegueira, entre elas, citam-se cinco, pertencentes à comunicação receptiva, própria do surdocego pós-linguístico, de acordo com o documento “Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial” (BRASIL, 2006), quais sejam: Língua de Sinais Tátil; Alfabeto Manual Tátil; Escrita na Palma da Mão; Sistema Braille Tátil ou Manual; e Tadoma.



Figura 1 – Língua de Sinais Tátil



Fonte: Acervo das autoras (2021).

É a Língua de Sinais Brasileira adaptada à pessoa com surdocegueira, realizada por meio do tato, em que os sinais feitos pelo guia-intérprete são posicionados na palma da mão do surdocego. Poderá ocorrer alguma variação conforme a sensibilidade ao toque e necessidade desse sujeito, contudo o objetivo corresponde em levar a pessoa surdocega à compreensão e à informação.

Figura 2 – Alfabeto Manual Tátil



Fonte: Acervo das autoras (2021).

É o alfabeto manual (dactilologia) adaptado na palma da mão utilizando a configuração de mão correspondente às letras do alfabeto.



Figura 3 – Escrita na Palma da Mão Tátil



Fonte: Acervo das autoras (2021).

O alfabeto manual consiste numa forma de comunicação em que as letras de uma palavra são registradas na palma da mão ou partes do corpo em que o surdocego possui maior sensibilidade. O registro necessita ser escrito em letras maiúsculas e traçado no local desejado pelo usuário dessa escrita. Também poderá utilizar o dedo do próprio surdocego para registrar tanto na palma da mão quanto em outras superfícies.

Figura 4 – Sistema Braille Tátil ou Manual



Fonte: Acervo das autoras (2021).

O Sistema Braille corresponde à escrita (reglete ou máquina de Braille) e à leitura tátil, sistema no qual há, além do alfabeto, outros

símbolos em relevo. Contudo, no Sistema Braille Tátil ou Manual utilizado pelo surdocego, a escrita é transferida para os dedos indicador e médio, onde as falanges, como setas, representam o espaço de marcação do ponto. O sujeito que dominar o código Braille poderá utilizá-lo como forma de comunicação.

Figura 5 – Tadoma



Fonte: Acervo das autoras (2021).

O tadoma é a forma de comunicação em que as mãos do surdocego se posiciona sobre a face do interlocutor para que ele possa sentir pelo sentido tátil dos seus dedos a vibração e o ponto de articulação dos fonemas emitidos pelo seu interlocutor.

Diferentemente do surdo que utiliza apenas a Língua de Sinais para se comunicar, o surdocego possui diversas outras formas de comunicação. Mostrou-se, pois, apenas algumas para, dessa forma, esclarecer melhor essa comunicabilidade. Com efeito, esses diálogos com o surdocego irão possibilitar ao mesmo conhecimento acerca do mundo e do que está à sua volta.

6 CONCLUSÃO

Compreendeu-se, por meio desta pesquisa, que as novas concepções de realidade trazidas pela pandemia do coronavírus levaram à vivência de um novo normal, mudando a rotina e o cotidiano. Devido a essa situação, passou-se a buscar outras saídas para a



continuidade dos afazeres habituais. Entre essa população, estão os professores e alunos, no processo de ensinar e estudar. Contudo, quando se trata do atendimento à pessoa surdocega, surge uma série de indagações à pesquisa, entre as quais, como atender esse aluno surdocego no ERE?

Percebeu-se que a família, além de todas as responsabilidades próprias referentes a ela, serve para proporcionar uma melhor condição e qualidade de vida para sua progênie (NEGRELLI; MARCON, 2005). Logo, essa instituição social é uma causa colaborativa para que o trabalho do guia-intérprete ou instrutor mediador prospere. Esses profissionais, cuja atuação se dá diretamente com o aluno surdocego na escola, são definidos por Farias e Maia (2007) como uma ponte para os conhecimentos científicos mediante a comunicação própria e individual para a surdocegueira.

De fato, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe de garantias correspondentes ao AEE, no qual foi possibilitado ao surdocego o acesso à educação e à inclusão escolar. Logo, conforme se depreendeu, esse apoio não é um reforço escolar, auxílios de tarefas, mas sim um serviço legitimado que tem como propósito favorecer o processo de inclusão dos alunos. Assim, averiguou-se a importância da escola e da família estarem juntas nesse processo, possibilitando, dessa maneira, o sucesso da educação.

A falta da práxis nos estudos levou a algumas restrições, a saber: primeiramente, a ausência da ida ao campo e, por conseguinte, a falta de interação com a(s) família(s) de surdocego(s), tendo como fundamento apenas as referências existentes. Outra limitação diz respeito à ausência de experiências relativas à maneira por meio da qual se contribuiu para a comunicação e para o ensino do surdocego adquirido neste período de ensino remoto.

Sugere-se, desse modo, a possibilidade de futuras pesquisas envolvendo a família, a surdocegueira, o ERE e a comunicação em um estudo de campo.



REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (org.). Do sentido, pelos sentidos, para o sentido. Niterói-RJ: Intertexto, 2002. p. 121-144.

ARAÚJO, E. K. H. S. et al. Os padrões de comunicação da surdocegueira nos contextos familiar e educacional. Revista Educação Especial, vol. 32, pp. 1- 19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902012/html/>. Acesso em: 16 out. 2021.

BOAS, D. C. V. et al. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 407-414, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13157>. Acesso em: 16 out. 2021.

BOSCO, I. C.; MESQUITA, S. R.; MAIA, S. R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Surdocegueira e deficiência Múltipla. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial e Universidade do Ceará. 2010. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/299632/>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Educação Infantil. 4. ed. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação. São Carlos: Edufscar, 2007.

DORADO G. M. Sistemas de comunicacón de personas sordociegas. In: REYES D. A. (org.). La sordoceguera: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 193-252.

FARIAS, S. S. P.; MAIA, S. R. O surdocego e o paradigma da inclusão. Inclusão, Revista Brasileira da Educação Especial. Brasil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, p. 26-29, , 2007.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), v.10, p. 101-116, 2013.

MAIA, S. R. A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento)– Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n 33, set.- dez. 2006.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. Ciência, Cuidado e Saúde Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. 2020. Disponível em: https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_pa_ra_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.



REBELO, A. O desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisão das pessoas surdocegas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, v. 5, n. 1, p. 211-221, 2014. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1134>. Acesso em: 30 out. 2021.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. *Revista Educação Ideau*. v. 5, n. 12, jul.-dez., 2010.

SANTOS, V. S. Tato. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/oscinco sentidos/tato.htm>. Acesso em: 19 out. 2021.

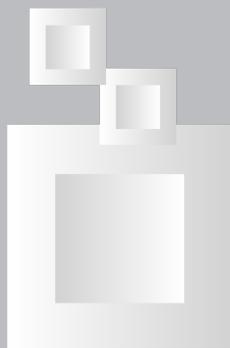
UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca). 1994. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos (Declaração de Jomtien). 1990. Jomtien: UNESCO, 1990.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 6



POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO VOLTADA PARA INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR

*Maria Rosilene de Sena
João Augusto Ramos e Silva*



RESUMO

Há bem pouco tempo, as pessoas com alguma deficiência eram vistas como incapazes de viver e relacionar-se na sociedade com os ditos “normais”. A pessoa surda, por exemplo, era considerada improdutiva, isto é, não era capaz de atender às expectativas e exigências da sociedade. Atualmente, esse pensamento vem se modificando no sentido de considerar a pessoa com deficiência, aqui se refere ao surdo, como um ser humano igual a todos os outros e, como tal, com direito a ser aceito na sociedade como um cidadão capaz de viver e conviver no meio social ativamente. Nessa compreensão, este trabalho busca discutir as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva e o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo no Brasil a fim de promover a quebra do paradigma ‘diferença versus incapacidade’, apresentando possibilidades de práticas pedagógicas positivas no ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo.

Palavras-chave: Aluno surdo. Ensino de português. Professor.



ABSTRACT

Not long time ago, people with a disability were seen as incapable of living and relating in society with the people who call themselves “normal”. The deaf person, for example, was considered unproductive, not being able to comply with the expectations and demands of society. Currently, this thinking has been changing in the sense of realize the person with a disability, here we ref Graduada em Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal do Piauí (2017) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2008). Com especialização em: Educação Global - Faculdade de Ensino Superior do Nordeste – 2017; Supervisão Educacional com Docência no Ensino superior (FAESPI - 2012), Libras (UESPI - 2013), Educação Especial / Inclusiva (UEMA - 2019). Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI – UEMA. Atualmente professor da Rede Municipal de Teresina, com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva. er to the deaf, as a human being like everyone else and as such, with the right to be accepted in society as a citizen capable of living and living in the social environment actively. In light of this, this work seeks to discuss public policies for special and inclusive education and the teaching of Portuguese Language for deaf students in Brazil in order to promote the breaking of the paradigm of difference X incapacity by presenting possibilities of positive pedagogical practices in Portuguese Language teaching for the deaf student.

Keywords: Deaf Student, Teaching Portuguese, Teacher.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui uma proposta de discussão referente ao modo por meio do qual acontece o processo de ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo, como segunda língua, destacando os entraves e dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no trabalho pedagógico com esses alunos.

O interesse por essas questões tem origem nas observações do dia a dia de alunos surdos inseridos nas escolas regulares em que se atua por alguns anos e se testemunham as angústias de alunos e professores envolvidos em um processo que mais exclui do que inclui as pessoas com deficiência.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é discutir as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva e o ensino de Língua Portuguesa para o surdo no Brasil. Nesse sentido, realizou-se uma revisão literária na qual se refletiu acerca de algumas questões relacionadas ao tema em discussão.

Começou-se pela apresentação de fragmentação da legislação e das políticas que garantem ao surdo o acesso à escola regular, bem como as transformações pelas quais as escolas precisam passar para receber esses alunos a fim de oferecer um ensino de qualidade a esses alunos.

Outra questão abordada é o bilinguismo, onde se procura compreender como se dá o processo de ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo, visto que a sua língua materna não é a Língua Portuguesa, e sim a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Este artigo é de caráter qualitativo, e como metodologia foi utilizada a revisão literária, discussão de temas relacionados à pesquisa e formulação de considerações a partir dos teóricos e das questões enfrentadas no decorrer das discussões.

Ao final, foi possível concluir que, embora existam leis que assegurem ao aluno com surdez o acesso à escola regular e a um ensino de qualidade, ainda há muitos entraves que dificultam ao aluno esse ensino de qualidade. O que se tem efetivamente é a garantia



do acesso apenas, visto que escola e professores ainda não estão preparados para abraçar esses alunos e construir possibilidades efetivas não apenas para o acesso à escola, mas as condições para a inserção e inclusão no processo de aprendizagem de forma ativa com seus pares.

2 COMPREENDENDO UM POUCO SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Para a compreensão das demandas e práticas da educação dos surdos nas escolas públicas inclusivas, faz-se necessário abordar aspectos políticos, históricos e culturais que orientam a inclusão na educação, bem como os conceitos relativos à diferenciação entre Educação Inclusiva e Educação Especial.

Dessa forma, Brasil (2008, p. 01) destaca que:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, a Educação Inclusiva visa ampliar a participação de todos os estudantes no ensino regular, ou seja, educandos com algum tipo de deficiência são inseridos na escola, em salas de aula regular, com o uso dos recursos necessários às suas especificidades em seus processos de ensino-aprendizagem. No que concerne ao seu rendimento escolar, pressupõe uma estrutura física acessível e a capacitação dos profissionais. Sobre a definição de Educação Especial, tem-se:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).



Nessa perspectiva, a Educação Especial, como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis de escolarização e consiste no uso de serviços e recursos didáticos específicos com vistas a um atendimento especializado para o estudante. Quanto ao público-alvo, como citado anteriormente, destaca-se uma diferenciação entre a Educação Inclusiva e Especial, sendo que a Educação Inclusiva envolve a diversidade de modo mais amplo.

Nesse sentido, questiona-se: quais são os estudantes da Educação Inclusiva? A resposta é todos. Assim, compreende-se quem são os alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996), ou seja, pessoas com deficiências físicas, locomotoras, sensoriais, intelectuais e múltiplas, além daqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e aqueles que apresentam altas habilidades e aqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino, quais sejam: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, entre outros.

Durante muito tempo, os indivíduos com algum tipo de deficiência foram perseguidos, maltratados e até queimados, a ponto de suas famílias excluírem-nos da interação social, por receio de algum acontecimento pior. Assim, a história educacional para pessoas com deficiência atravessa várias fases, desde a exclusão, segregação institucional, integração até a inclusão.

Na fase da exclusão, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas “possuídas por maus espíritos”. Já na fase de segregação institucional as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida. O processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática da integração, desafia mais quatro importantes sistemas sociais comuns a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas (MELO, 2011, p. 01).



A aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade sempre foi algo complexo, pela tentativa de rompimento de barreiras relativas ao preconceito. Mesmo que essas pessoas possam ser produtivas em várias atividades, quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado às suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento, podem ser derrubados paradigmas preconceituosos sobre esse grupo.

O século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente, marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. A interlocução entre as esferas do governo, nos âmbitos federal, municipal e estadual, e o fortalecimento dos movimentos sociais deram início à criação de programas escolares para deficientes mentais (nomenclatura usada anteriormente) e, posteriormente, para as demais deficiências, incluindo os surdos.

Como a instituição de ensino regular de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar, “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”, como maneira de organizar e manter a homogeneidade das turmas comuns. (CARDOSO, 2008, p.18).

Cardoso (2003) ressalta-se que essa terminologia era utilizada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentavam as classes especiais. Essa autora argumenta em direção à mudança de nomenclatura para se dizer sobre as diferenças marcantes entre as pessoas.

Na década de 80, o termo “deficiente” é substituído pela nomenclatura “pessoas portadoras de deficiência”; logo em seguida, em 1986, adota-se a denominação “pessoas com necessidades educativas especiais”; atualmente, contudo, utiliza-se “pessoas com deficiência”. Cada nomenclatura dialoga com as mudanças dos paradigmas sociais vigentes em cada época.



No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino regular. Aborda-se o tema “Educação Especial” vinculado ao sistema geral.

Destaca-se que, em 1960, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos com deficiência na escola regular, a qual apoia individualmente a participação destes.

A integração compreende mudanças na progressão e uma mediação com relação aos surdos, com base na capacidade cognitiva de cada indivíduo, sem discriminações e segregações, passando a vê-los como cidadãos participativos da sociedade e analisando o potencial de aprendizagem. Ressalta-se que a proposta supracitada não obteve resultados positivos.

A Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124).

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca- Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Sob o patrocínio do governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco, a Conferência contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

A partir desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, o qual se tornou referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,



1994).

A Declaração de Salamanca (1994) propõe transformações para a sociedade, com uma perspectiva democrática, destacando os sujeitos de direitos, que devem expressar suas aspirações com relação à sua educação, à forma de como deve ser a estrutura e a acessibilidade ao saber.

A Educação Inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo a exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

Com base no documento mencionado, a Educação Inclusiva tem como perspectiva auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino (públicos ou privados), como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 9):

[...] as escolas regulares com orientação para a Educação Inclusiva são o meio eficaz no combate a atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva.

Assim, torna-se ampla a inserção de todos os educandos nas escolas regulares. Nesse contexto, há a aprovação e atualização da LDB, na qual se percebe uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família (BRASIL, 1996, p.12).



A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, no art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

O implemento na atual LDB conduz à incorporação de temas que foram ganhando importância no meio social. Sobre a Educação Especial, tem-se como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência.

Com estas leis e documentos, em especial, isto é, a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9.394/96, caminha-se para uma perspectiva que aponta novos rumos aos serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e uso de recursos adaptados às especificidades dos educandos.

3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões relacionadas ao processo da Educação Especial são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos. O percurso aponta para modelos institucionais de segregação e integração, confluindo, no final do século XX, ainda que de forma incipiente, para a proposta da Educação Inclusiva.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEEI, que procura acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, com vistas à qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca (1994, p.5):



O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Na PNEEEI, contempla-se a Educação Especial articulada com o ensino regular, bem como a orientação para o atendimento dos educandos que constituem seu público-alvo. Esse documento coloca a Educação Especial como transversal em relação à educação regular, determinando o Atendimento Educacional Especializado- AEE como um apoio na identificação, elaboração e organização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas, como maneira de minimizar as barreiras existentes no ambiente educacional e em nossa sociedade.

Ou seja, o AEE na perspectiva do PNEEEI não constitui uma ferramenta de inclusão independente e isolada das salas de aula regulares. Muito pelo contrário, o AEE precisa estar associado ao ensino regular, precisa ser planejado, pensado com o ensino da sala de aula regular, visando criar condições para que o aluno com deficiência, neste caso, com surdez, possa estar efetivamente inserido no processo com seus pares.

3.1 O bilinguismo

Quando se fala em bilinguismo, está se referindo ao direito do aluno surdo a ser alfabetizado em sua língua materna, a Libras, e à aquisição da língua portuguesa como segunda língua. No que se refere à aquisição da linguagem pelo aluno surdo, Silva (2015, p. 105) ressalta:



A aquisição da língua de sinais dos surdos filhos de pais ouvintes não é tão “natural” quanto a aquisição dos surdos filhos de pais surdos. Como é uma linguagem não dominada pelos pais, só pode ser adquirida em ambientes institucionais: escola, clínicas e locais que ofereçam atendimento especializado. Dessa forma, muitas vezes, a criança só tem contato com a língua de sinais em idade avançada.

Desse modo, para a autora Silva (2015), um dos maiores entraves para a alfabetização das crianças surdas em Libras se dá pelo fato de que a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes; elas não têm, portanto, contato com a língua de sinais naturalmente, visto que os pais não são surdos e, conseqüentemente, desconhecem a Libras.

Assim, as crianças só têm contato com a Libras quando estão em idade escolar, o que, segundo a autora, dificulta em muito o aprendizado da língua. É necessário que aprendam em um uso natural, cotidiano, da mesma forma como as crianças ouvintes aprendem o português. Estas, quando vão para a escola, já sabem a sua língua materna, o português, diferentemente das crianças surdas.

Talvez seja esse o maior empecilho para as crianças surdas aprenderem a Libras e encontrar professores que também não sabem a Língua Brasileira de Sinais, ficando impossível, dessa maneira, a efetivação do Decreto nº 5.626, de novembro de 2005.

As pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constitua línguas de instrumento, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo processo educativo (BRASIL, 2005, p.15).

Nessa perspectiva, o aluno chega à escola, não sabe a Libras e precisa aprender, ao mesmo tempo, duas línguas: a Libras e a língua portuguesa, sendo que elas têm estruturas diferentes, o que torna ainda



mais complicado o aprendizado das duas línguas simultaneamente.

Noronha (2017) destaca que a escola precisa encontrar meios para garantir ao aluno surdo o acesso ao conhecimento escolar na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

A colocação da autora traz para a discussão a questão de os professores não estarem preparados para o trabalho com as duas línguas, na medida em que a maioria não conhece a Libras. Então, como podem trabalhar as duas línguas simultaneamente, conforme é orientado no referido Decreto?

Ochiuto (2015, p.18) ressalta que:

A proposta didática-pedagógica para se ensinar o português escrito para alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue – Libras e Português escrito, como língua de instrução destes alunos. A escola constitui o locus da aprendizagem formal da Língua Portuguesa na modalidade escrita em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

Dessarte, o ensino de língua portuguesa ao surdo deve lhe possibilitar o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita.

O bilinguismo, em uma visão geral, constitui uma proposta didático-pedagógica que possibilita ao aluno com surdez o uso das duas línguas no contexto escolar e em todos os outros ambientes nos quais se encontra, sendo a Libras sua língua materna e o português sua segunda língua. O pensamento de Meirelles e Spinillo (2004, p.2) resume bem isso.

Os surdos formam uma comunidade com cultura e língua própria, e o bilinguismo permite, portanto que o indivíduo não perca sua identidade com esta comunidade através da língua de sinais, e, ao mesmo tempo, permite que o surdo não se distancie da comunidade de ouvintes (através da língua oral), ampliando, assim, seu universo de interação.



Nessa perspectiva, o aluno com surdez tem a possibilidade de se desenvolver satisfatoriamente, em sua língua materna, e sem desvincular-se da comunidade ouvinte.

3.2 A alfabetização do surdo nas escolas regulares

A educação de alunos com surdez é uma questão que sempre dividiu opiniões. Se, por um lado, alguns defendem a inclusão desses alunos em salas regulares, acreditando que a convivência dos alunos surdos com os alunos ouvintes contribui em muito para o desenvolvimento das crianças surdas, por outro, um grande número de pessoas, notadamente, a comunidade surda, defende que o melhor seria assistir esse público em instituições especializadas no ensino de Libras, pelo menos até o 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, todos concordam com um ponto em especial: para o surdo aprender a língua portuguesa na forma escrita, antes, é necessário ter o domínio da Libras; assim, a escola tem grande responsabilidade nesse processo.

De acordo com Matos (2017), a língua não é somente uma forma de comunicação, mas também uma função reguladora do pensamento. Dessa forma, aprender a língua materna Libras é fundamental para o surdo se desenvolver.

O Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro- Pandesb constatou que o surdo que sabe Libras aprende mais e melhor a ler e escrever em português. A partir dessa observação, é necessário que se reflita sobre as políticas públicas que garantam ao surdo esse aprendizado. Nesse contexto, entra em discussão a construção das escolas inclusivas, abertas a todos, que têm por fundamento a ideia de que a convivência com as diferenças contribuirá para o desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência.

À vista disso, uma prática pedagógica que respeite os ritmos e as formas de aprender de cada um (surdos e ouvintes) permite que o aluno ouvinte aprenda a Libras e o aluno surdo aprenda a língua



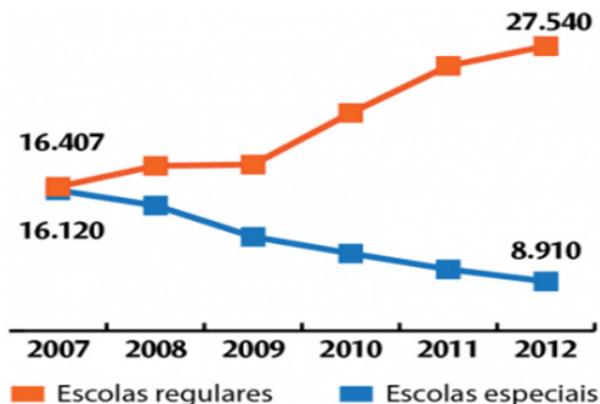
portuguesa.

Esse pensamento vai ao encontro da escola bilíngue em Libras e português, e, embora a legislação garanta ao surdo uma educação bilíngue, sabe-se que não se tem ainda uma escola pública que trate, efetivamente, a Libras como língua materna dos surdos. O que se tem, na maioria das vezes, é o AEE, que acontece no contraturno e dissociado do ensino regular, sem falar que o método usado para o ensino de língua portuguesa é fônico e dificulta muito para o aluno surdo.

Todas essas questões têm como consequência um número muito reduzido de alunos surdos nas escolas regulares. Mesmo tendo aumentado o número de alunos surdos nas escolas regulares, essa matrícula ainda é insignificante.

De acordo com o Censo Escolar 2012, existem 27.540 alunos surdos matriculados em escolas regulares (ver gráfico abaixo), e, segundo o Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, há 80 mil pessoas surdas ou com deficiência auditiva até 17 anos no país.

Gráfico 1 - Matrículas de surdos. Cresce acesso à escola regular



Fonte: Censo Escolar (2012)

Assim sendo, é urgente a elaboração e implantação de políticas públicas que garantam, efetivamente, a inclusão das crianças surdas



por meio da transformação das escolas regulares em comunidade bilíngues com o uso de livros, filmes e outras ferramentas adaptadas, sinalização das duas línguas, oportunidades de trabalho a funcionários surdos e realização de palestras e cursos de Libras a todos.

Para tanto, é necessário o investimento em formação, em capacitação de educadores, de forma que a Libras seja parte do cotidiano, não se restringindo à sala de AEE. Sem a adoção dessas medidas, a inclusão dos alunos com surdez não acontecerá de forma efetiva, ficando apenas, portanto, no campo do discurso.

3.3 Estratégias para o ensino do aluno surdo em uma perspectiva inclusiva

É fundamental que o ensino bilíngue vá além da presença do intérprete na sala de aula e se estruture a partir de uma adaptação curricular que permita ao aluno surdo sua inserção no processo de ensino- aprendizagem.

Majon, Gil e Gando (1997) apresentam algumas definições, tipos de adaptações curriculares e exemplos abordados nos documentos oficiais, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 - Definição e exemplificação das adaptações curriculares

Tipo de adaptações	Exemplo
Relativas às atividades de ensino e aprendizagem.	Ocorrem quando, numa sala de aula, determinados alunos realizam com letras móveis a mesma tarefa que os demais realizam com lápis e papel.
Relativas às metodologias didáticas.	Necessidades de determinados alunos seguirem um processo diferente do processo geral de aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
Relativas ao modo de avaliação.	Adequação do sistema de avaliação para os alunos que fazem uso de sistemas alternativos de comunicação, que tenham competências limitadas na leitura e escrita, entre outros.
Relativas à prioridade de objetivos e conteúdo.	Deve ser realizada mediante resposta a questões, como: "Quais as aprendizagens consideradas mínimas para a etapa e ano?", "Que aprendizagens são mais urgentes?", "Quais são as que favorecem sua integração social e escolar a médio e longo prazo?".
Na temporalização.	Consiste no prolongamento do tempo de permanência do aluno num determinado nível de escolaridade, ou tempo em que despende com um determinado conteúdo considerado prioritário.
Introdução ou eliminação de conteúdo.	Pode ser uma consequência da introdução de novos objetivos ligados a necessidades educacionais especiais do aluno, como, por exemplo, alguns relacionados com a necessidade de adquirir um sistema alternativo de comunicação.
Introdução ou eliminação de objetivos.	Podem ter um caráter alternativo (serem introduzidos no local de outros que se eliminam) ou complementar (serem acrescentados aos objetivos regulares).

Fonte: Majon, Gil e Garrido (1997)

De acordo com o quadro acima, é indispensável o papel do professor na adequação curricular, tendo em vista que é ele quem planeja e aplica as adaptações no seu fazer diário em sala de aula. Assim, esse profissional precisa estar ciente e comprometido com a construção da inclusão escolar de maneira efetiva.

O comprometimento do professor com a construção do ambiente inclusivo começa já no momento de acolhida dos alunos na sala de



aula. Bevila (1997) apresenta o seguinte quadro informativo acerca dessa questão:

Quadro 2 - Postura do professor quanto à acomodação do aluno

Postura do professor
Fazer com que a criança se sente próximo ou ao lado de onde o professor fique com mais frequência;
Fazer com que a criança não se sente próximo à janela;
O professor deve repetir as ordens que a criança não conseguiu acompanhar até repeti-las individualmente;
O professor deve saber qual é o melhor ouvido da criança e facilitar seu acesso à informação;
O professor não deve exigir a execução de atividades impossíveis.

Fonte: Bevilacqua (1987)

A prática pedagógica, nessa perspectiva, aponta para um trabalho com o aluno surdo no qual o professor adota as seguintes possibilidades de adaptações de estratégias de ensino:

Quadro 3 - Possibilidades de modificações de estratégias propostas

Possibilidades de modificações de estratégias
Utilizar sinais padronizados da Língua Brasileira de Sinais sempre que possível;
Sinalizar sua fala sempre que possível;
Ilustrar os textos com desenhos no quadro ou usar figuras;
Utilizar ilustrações durante as aulas;
Falar mais pausadamente e com mais entonação propiciando que o aluno surdo faça leitura orofacial;
Manter contato com a professora da sala de recurso quando necessário;
Solicitar a presença do intérprete sempre que possível;
Oferecer atendimento individualizado para o aluno surdo no período de aula em sua própria carteira;
Propor trabalho em duplas ou grupos em determinadas atividades;
Realizar atividades em pares;
Propor dramatização para compreensão e fixação de determinados conteúdos;
Utilizar materiais concretos nas explicações;
Sequencializar conteúdos extensos;
Realização de uma atividade prática para explicar uma determinada teoria ou conteúdo.

Fonte: Bevilacqua (1987); Castaned (2001); Martinez e Palomino (2002).



A adoção dessas estratégias adaptadas terá como possíveis consequências os seguintes resultados:

Quadro 4 - Resultados relevantes com modificações nas estratégias

Resultados com modificações de estratégias
Melhor compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo e pelos demais alunos da classe;
Maior e mais efetiva participação dos demais alunos da classe;
Melhora na atenção dispensada pela classe como um todo;
Maior motivação dos demais alunos da classe;
Participação do aluno surdo em todas as atividades propostas para o grupo classe;
Colaboração entre os colegas para realização das atividades propostas;
Melhora na leitura oral pela classe como um todo;
Compreensão de regras dos trabalhos em dupla e em grupo por parte dos alunos surdos e dos demais alunos da classe.

Fonte: Martinez e Palomino (2002).

4 CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, é possível compreender que o aluno com surdez precisa conhecer tanto a Língua Brasileira de Sinais-Libras quanto a língua portuguesa na forma escrita, uma vez que o conhecimento dessas duas linguagens lhe trará possibilidades de desempenhar seu papel social e integrar-se na sociedade, conforme destaca Quadros e Schmiedt (2006).

O letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido por meio da Libras, língua usada na escola para a aquisição de outras línguas e para o aprendizado sobre elas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda, sendo significada pela criança na sua forma escrita, com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se, aqui, o contexto bilíngue da criança surda. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17).

No entanto, é um grande desafio para a escola e para o professor



construir esse novo contexto no ambiente escolar, no qual a escola se mostra pronta para essa nova realidade. Esse novo significado de ensino inclusivo, que supera a simples garantia do acesso, é apenas o início do processo de inclusão escolar.

O professor também tem diante de si um desafio maior ainda, visto que é ele quem está na ponta do processo, é ele quem faz acontecer ou não, embora saiba que sozinho não é capaz.

É necessário que se aposte na capacitação do professor e que, mesmo capacitado, se construa uma rede de apoio em que toda a comunidade escolar, gestão, coordenação, professores e pais, tenha consciência de seus papéis e colabore, à sua maneira, para a transformação da escola em um lugar que realmente acolha o aluno surdo e lhe garanta as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno com base no ensino bilíngue e de qualidade, capaz de lhe garantir a valorização da sua cultura e a inserção na cultura ouvinte.

Espera-se, com este estudo, fomentar reflexões da classe educadora no sentido de despertar para a conscientização de que a construção de um ensino bilíngue é algo urgente, a fim de que se efetive a inclusão escolar do aluno surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF: Senado; 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares-Estratégias Para Educação de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC / SEESP. 1999.

BEVILACQUA, M. C. A criança deficiente auditiva e a escola. Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo-ensinando. Caderno Brasileiro de Educação, v. 2, São Paulo, 1987.



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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Necessidades educativas especiais (NEE). In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. Qualidade UNESCO. Salamanca: UNESCO, 1994.

MAJÓN, D. G; GIL, J. R. & GARRIDO, A. A. Adaptações Curriculares. In: MAJON, D. G. et al. Necessidades educativas especiales. Lisboa: Dinalivros. 1997.

MATOS, Daniela. Schlic. O ensino da língua portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue. Trabalho de Dissertação, Universidade Federal de São Paulo, 2017.

MARTINEZ, J.J.C. & PALOMINO, A. S. Estratégias organizativas de aula para atender a la diversidad. In: Educación especial. Espanha: Ediciones Pirâmides, 2002.

MELO, Francisca Oliveira da Silva. A história da educação especial rumo à inclusão: um desafio a conquistar. Web Artigos. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusaoum-desafio-a-conquistar/68960/#ixzz3pAA4t3k>. Acesso em: 20 out.2021.

MEIREILLE, Viviane. SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos de adolescentes surdos. Universidade Federal de Pernambuco 2004.

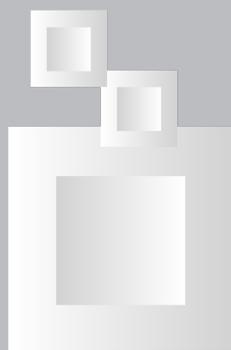
NORONHA, Samanta. Cassuriaga. Carvalho. A inclusão do aluno surdo – necessidades formativas do professor da rede municipal de Santos. Trabalho de Dissertação, Universidade Metropolitana de Santos, 2010.

OCHIUTO, Eliane Francisca Alves da Silva. A aprendizagem de português por sujeitos surdos falantes da Libras: entre discursos e identidade. Trabalho de Dissertação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos, SEES,2006.

SILVA, Francisca. Maria. Cerqueira. Da. Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE. Trabalho de Dissertação, Universidade Federal do Tocantins, 2015.

CAPÍTULO 7



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: UMA ANÁLISE DO CONTO CHAPEÚZINHO VERMELHO

*Ohana Daniel Matias da Silva
Rennan Alberto dos Santos Barroso
Lucélia Cardoso Cavalcante*



RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a apropriação da Língua Brasileira de Sinais-Libras por meio da contação de histórias em Libras, bem como viabilizar a aquisição da língua por meio do brincar, criar e imaginar com as histórias, vistos como aliados na superação das dificuldades e barreiras enfrentadas pelos surdos no ensino-aprendizagem. As atividades foram pensadas visando à apropriação da Libras de maneira lúdica e criativa por parte das crianças para, em consequência, ajudá-las em seu desenvolvimento escolar. Trata-se do resultado de uma pesquisa-ação realizada em uma escola especializada de Belém do Pará, em duas turmas, com crianças da 2ª e 4ª séries, na faixa etária dos 6 aos 9 anos. Entre os procedimentos metodológicos, constam levantamento bibliográfico, observação e realização de oficinas de contação de histórias infantis. Neste artigo, a narrativa se refere à história de Chapeuzinho Vermelho. Na contação da história, foram utilizados os classificadores na língua de sinais, que se tornaram importantes, uma vez que permitiram às crianças surdas atribuir qualidades e compreender melhor a dinâmica de determinadas ações. Entre os resultados, destaca-se que as crianças apresentam uma considerável capacidade imaginativa, representando as personagens que lhes são significativas, assim como constroem o cenário por meio da narração.

Palavras-chave: Contação de história. Criança surda. Libras. Chapeuzinho Vermelho



ABSTRACT

This study was developed by qualitative field research and it aims to analyze the appropriation of Brazilian Sign Language through storytelling in LIBRAS (Brazilian Sign language). Thus, giving the acquisition of the language through of playing, create and imagine the stories , seen as allies in overcoming the difficulties and barriers faced by deaf people in the teaching- learning. The way to prepare the activities where the participants use LIBRAS in a playful way, creative and imaginative and consequently helping them in their school development and it becomes the object of this research, especially when we consider the role that the university has in the Teacher's graduation of Letters - Libras according to the Law 10.436 / 2002 and its subsequent, regulation by Decree 5,626 / 2005 . This makes us to think in new ideas for the classroom in order to improve the teaching and learning of these people with special needs.

Keyword: Storytelling. Deaf child. Libras. little Red Riding Hood.



1 INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas são vistas como recursos importantes na aprendizagem das crianças. O contar histórias por meio da Língua Brasileira de Sinais- Libras pode proporcionar uma aprendizagem significativa às crianças surdas?

Pensou-se, então, em usar a imagem não verbal, encenar, usar as expressões faciais/corporais e os classificadores nesse processo de contar a história, para estimular a criatividade e a capacidade expressiva da criança surda por meio da linguagem corporal, considerando, como Reily (2008, p. 133), que os:

Surdos, ao sinalizar, olham-se nos olhos, nas mãos; a visão periférica dá conta de assimilar os movimentos das mãos e do corpo. O ritmo é fundamental: ao relatar como a ação ocorreu, o tempo do discurso sinalizado é marcado – e nisso o exagero na gestualidade tem papel comunicativo preponderante com agilidade, com letargia, descompassadamente ou erráticamente.

Neste artigo, analisa-se a apropriação da Libras por meio da contação de histórias em Libras, com o uso de classificadores, visando viabilizar a aquisição da língua mediante o brincar, criar e imaginar. As histórias são vistas como aliadas na superação das dificuldades e barreiras enfrentadas pelas crianças surdas no ensino-aprendizagem.

Apresenta-se a importância da literatura infantil pela contação de histórias para o ensino-aprendizagem de crianças surdas; em seguida, o uso de classificadores como estratégia no uso da Libras, e por fim, o relato da oficina de contação da história Chapeuzinho Vermelho por meio da Libras.

O objetivo é destacar a contação de histórias para a criança surda como um recurso que possibilita benefícios na aprendizagem dos alunos, haja vista que, além de estimular a criatividade, melhora a comunicação e o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Abramovich (1997, p.22), “que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa



como... Cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começa ‘Era uma vez...’”

As atividades de contação de histórias foram pensadas visando à apropriação da Libras de maneira lúdica, criativa, crítica e imaginativa por parte das crianças para, em consequência, ajudá-las em seu desenvolvimento escolar.

O ensino de libras com crianças surdas propicia a reflexão quanto às novas ideias para a sala de aula com vistas a melhorar o ensino-aprendizagem desse público-alvo da Educação Especial, entre as quais, a contação de histórias infantis é um recurso metodológico que auxilia esse processo. Portanto, com base nesse recurso pedagógico, as crianças surdas podem desenvolver a língua de sinais, apropriar-se dos sinais específicos, bem como entrará em contato com a literatura infantil. A criança poderá utilizar a fantasia e transformar o personagem que está sendo contado, oportunizando a sua capacidade imaginativa.

2 METODOLOGIA

Trata-se de de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, na qual, segundo Motta-Roth, Hendges, (2010 apud CORDEIRO, 1999), “observa-se fatos humanos ou sociais tal qual ocorrem, atentando para as variáveis que afetam esses fatos e registrando-as, para depois confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas.”

Consiste em uma pesquisa-ação, na medida em que esta possibilita que “os resultados possam influenciar e cause resultados como propostas de soluções para os problemas apresentados” (idem, p. 114).

A pesquisa foi realizada em uma escola especializada na cidade de Belém do Pará, em duas turmas, com crianças da 2ª e 4ª séries, na faixa etária dos 6 aos 9 anos.

O levantamento dos dados foi realizado com base em observações, filmagem, fotografias e anotações no diário de campo das práticas pedagógicas realizadas, possibilitando, assim, condições de análises sobre a importância da contação de histórias infantis no



processo de apropriação da Libras para crianças surdas.

Como estratégia metodológica, foram desenvolvidas oficinas, utilizando-se materiais que se adaptam a esse público infantil, entre os quais: slides contendo imagens dos contos infantis e um vídeo em Libras, sendo exploradas as expressões faciais/corporais com o morfema lexical, classificador.

Na primeira turma, por serem crianças muito pequenas, houve o cuidado do uso do processo da sinalização, não foi utilizada a Libras puramente sinalizada.

Nesse processo de apropriação de L1 (Língua Brasileira de Sinais) para crianças surdas, levou-se em consideração, sobretudo, as suas experiências de vida e como estas apreendem o conhecimento linguístico para significar e interagir com o mundo. Considerou-se, também, que o ato de contar histórias não é uma tarefa fácil e requer certa habilidade, exercício e formação para controlar todos os mecanismos que entram em ação cada vez que se quer comunicar uma história a uma plateia. Contar não é só dizer um texto.

3 LITERATURA INFANTIL: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A Literatura Infantil é algo que desperta nas crianças o uso de forma racional da fantasia, reflexão, participação dos sentimentos, beleza, elementos artístico-recreativos, de tal forma que as façam entrosar a estética e a didática da literatura. Carvalho (1985, p.48) explica que a Literatura Infantil:

[...] é todo o acervo literário eleito pela criança: tudo aquilo que, depois de sua aceitação, se fixou e se imortalizou através dela. E com isso queremos dizer que a “Literatura Infantil” é uma fórmula ou uma forma sintética, que devemos precisar denominado – Literatura da criança. Literatura Infantil é, portanto, aquela que se pretende endereçar à criança, mas que nem sempre ela a elege; acontecendo, não raro, o contrário.



Dessarte, adentrar ao mundo da criança é usufruir do lúdico. É imaginar, fantasiar, criar, recontar e utilizar diversas formas de linguagens, nas quais a contação de histórias infantis, como as fábulas, contos de fadas, lendas, tornam-se instrumentos fundamentais no desenvolvimento infantil, tal como uma “porta mágica” na imaginação de uma criança.

Quando a criança está em um processo de aprendizado em sua linguagem vocabular, essa atividade de contar uma história em sala de aula faz com que a mesma crie, imagine, desenvolva a linguagem e fantasie o que lhe foi contado. Esse hábito, geralmente, é realizado apenas em um ambiente escolar com os professores, entretanto precisa ser cuidadosamente cultivado em seu meio familiar de forma espontânea e lúdica. Para Abramovich (1997, p. 143), a criança:

Ao ler uma história também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta e cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano. Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo.

Esse momento da contação é fundamental na vida de uma criança, pois, nessa fase, surgem várias curiosidades, por isso o contador precisa transmitir a verdade, estimulando as crianças a pensarem de forma imaginativa o conteúdo narrado, seja ele contado oralmente ou por meio da linguagem corporal e sinalizada para a criança surda.

A criança possui o poder de criar ou desconstruir uma imagem em seu mundo imaginário, isto é, imaginar tudo o que está sendo dito ou sendo construído espontaneamente em sua mente. Para Abramovich (1997, p. 61), “a fantasia e a realidade se misturam o tempo todo, na maior das brincadeiras e gostosuras”.

A arte de narrar uma história é uma atividade espontânea, pois se observa cotidianamente tudo o que ocorre e se relata de maneira natural. E, em particular, a criança, que demonstra interesses e



curiosidades em relacionar tudo o que é visto e contado a ela. Não há temas atuais ou remotos, bons ou ruins; se for uma boa obra repassada de forma didática, o locutor receberá harmonicamente a expressão da arte, o assunto abordado.

Abromovich (1997, p. 138) considera que “o imaginar é também recriar realidades”. Dessa forma, a Literatura Infantil didaticamente estimula os pensamentos, introduzindo-a nas ideias, de modo que desenvolvam a inteligência da criança e enriqueçam posteriormente a sua linguagem.

Carvalho (1985, p. 10) explica que “as estórias são para a criança o que foram as parábolas de Cristo para os cristãos, para os homens: sementes para germinar e frutificar”. A infância constitui uma fase de evolução e formação, e todas as potencialidades da criança devem ser levadas com seriedade e dedicação. O processo de contar uma história infantil viabiliza o ensino da língua(gem) e utiliza os contos como um instrumento pedagógico viável para a formação das crianças.

Karnopp (2008, p. 36) destaca os principais contos da Literatura Infantil:

Os principais contos da “Mèrel’Oye”: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique de Topete e O Pequeno Polegar. Outra referência na literatura infanto-juvenil os folcloristas Jacob e Wilhelm Grimm, integrantes do Círculo Intelectual de Heidelberg, efetuaram um trabalho de coleta de antigas narrativas populares com o qual esperavam caracterizar o que havia de mais típico no espírito do povo alemão (mesmo que muitas destas narrativas originalmente nada tivessem de germânicas). Como principais fontes da tradição oral os irmãos Grimm se valeram da prodigiosa memória da camponesa KatherinaWieckmanne, de uma amiga da família, JeannetteHassenpflug, de ascendência francesa.

Karnopp (2008) explica que, entre 1812 e 1822, os irmãos Grimm publicaram uma coletânea de 100 contos denominada “Contos de fadas para crianças e adultos”, e que Hans Christian Andersen



escreveu cerca de 200 contos infantis, publicados com o título geral de “Eventyr” (Contos), entre 1835 e 1872. Entre os seus contos destacam-se as seguintes obras: “A Roupa Nova do Imperador”, “O Patinho Feio”, “Os Sapatinhos Vermelhos”, “A Pequena Sereia”, “A Pequena Vendedora de Fósforos” e “A Princesa e a Ervilha”.

Nas oficinas ministradas com as crianças surdas, foram trabalhadas algumas histórias infantis, mas, neste artigo, foi relatado o clássico da literatura universal infantil “Chapeuzinho Vermelho”.

Esse conto foi narrado de modo didático, visando à utilização do seu conteúdo para uma reflexão da vida cotidiana das crianças.

A personagem Chapeuzinho Vermelho desobedece à sua mãe que lhe pediu para não seguir o caminho pela floresta para visitar sua avó, pois havia um lobo mau. No entanto, a menina escolheu o caminho da floresta, logo encontrou o lobo que, por sinal, era bem esperto, pois conseguiu informações de Chapeuzinho para saber como chegar à casa da vovó antes dela. A história irá relatar a esperteza e a malandragem do lobo, e a maldade que ele fez com a vovó. A sorte é que havia um caçador que estava passando pelo caminho e salvou a vovozinha e Chapeuzinho Vermelho.

No diálogo travado com as crianças após a narrativa, é importante serem levantadas questões que façam as crianças pensarem sobre determinadas atitudes, como no caso da história de Chapeuzinho Vermelho, na qual é apresentada a desobediência à mãe indo pelo caminho errado, conversando com um estranho (Lobo Mau), entre outros. Questões que auxiliem as crianças para a criticidade de forma ética acerca do cotidiano social, contribuindo ao processo de formação das crianças e orientando-as sobre os perigos que podem ocorrer. Apesar dos contos de fadas apresentarem no final da história que os personagens serão “Felizes para sempre”, que tudo se resolve, deve-se orientar à realidade e trabalhar a história de forma artística.



Carvalho (1985, p. 11), a respeito da Literatura Infantil, afirma:

Tirar da criança o encanto da fantasia pela arte, particularmente a arte do desenho, da forma, das cores e a Literatura (que representa todas) é sufocar e suprir toda a riqueza de seu mundo interior. O problema está em saber escolher o que se oferece a essas criaturinhas. E então sentimos a grande e imprescindível necessidade de conhecer a Literatura que se identifica com a criança e desperta sua curiosidade estética, sua vida artística.

Assim, contar uma história é possibilitar que a criança experiencie outras artes, pois esse momento poderá ser mágico e encantador ao ser narrado com emoção e de forma lúdica. Abramovich (1997) diz que “cabe ao contador transpassar a criança para um mundo de fantasia, sem distanciar-se por completo do real”. Ainda para a autora:

É bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança, construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e muitas coisas mais (ABRAMOVICH, 1997, p.21).

Dessa forma, o papel do contador é debater a realidade dos fatos, usando expressões corporais, efeitos sonoros, multimídia, dramatizações, recursos musicais, sinalizações, entre outros, explorando o imaginário da criança e observando as especificidades dela, no caso das crianças surdas, utilizando como comunicação a Libras.

4 O USO DA LÍNGUA DE SINAIS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS

A Libras é entendida como uma modalidade diferente das línguas orais:



[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço (QUADROS 1997, p. 46).

Desse modo, no aprendizado da Libras, o aluno surdo precisa apropriar-se das suas estruturas gramaticais e peculiaridade. Segundo Quadros (1997, p.48), as línguas de sinais são línguas tão complexas e expressivas como as línguas orais.

Nesse aprendizado da língua de sinais, os alunos surdos apreendem, também, o uso de classificadores, que:

[...] são morfemas que existem em línguas orais e línguas de sinais. Entre as primeiras, as línguas orientais são as que mais apresentam classificadores. As línguas de sinais, talvez por serem línguas espaço-visuais, fazem uso frequente de vários tipos de classificadores, explorando também morfológicamente o espaço multidimensional em que se realiza o sinal (FERREIRA BRITO, 1995. p.102).

Os classificadores nas línguas de sinais se tornam bastante expressivos e importantes, notadamente, na contação de histórias infantis, porque permite às crianças surdas atribuir qualidades e compreender melhor a dinâmica de determinadas ações.

Vale frisar que o classificador não poderá ser executado de qualquer forma, pois esse morfema possui regras lexicais. Há muitos anos, os classificadores foram confundidos com mímicas, contudo esse morfema afasta essa ideia equivocada da língua. Destaca-se um tipo de classificador:

Os classificadores são de suma importância para o esclarecimento de um sinal que não foi sinalizado claramente, e, também, há outras circunstâncias para o uso desse elemento gramatical, como atribuir uma qualidade a uma coisa, por exemplo, objetos arredondados, quadrados, com listras, entre outros. No entanto, não pode ser usado de forma incoerente, pois ele funciona como marcadores de concordância para dar clareza ao sinal sendo articulado. Na figura

1, o classificador mostra uma percepção melhor de alguém subindo em uma árvore, ao invés de utilizar literalmente os sinais: SUBIR + ÁRVORE.

Figura 1: Classificador de uma pessoa subindo em uma árvore



Fonte: Acervo dos autores

Os classificadores na língua de sinais possuem aspectos fonológicos, morfológicos ou sintáticos em relação aos afixos ou itens lexicais. Por isso, encontram-se divididos em diversos tipos.

Supalla (1986 apud FELIPE, 2002, p. 7-8) subdivide o morfema da seguinte forma:

- a) Especificadores de tamanho e forma. Constituem configurações de mãos que simbolizam diversas formas. É subdividido em especificadores de tamanho e forma estática, como os objetos longos, redondos, quadrados, entre outros. Já os especificadores de tamanho e forma em traço estão relacionados à mão, movendo-se no espaço, traça as linhas do referente em duas ou três dimensões, como a descrição de uma boia, cano, varal;
- b) Classificador semântico. Constituem configurações de mãos que representam categorias semânticas: classificadores de objetos como pernas de pessoas, animais (cachorro, aranha, entre outros.); e classificadores de objetos horizontais, verticais;
- c) Classificador do corpo. Compreende-se que todo o corpo do emissor pode ser usado para representar seres animados, sendo essa classe uma marca de concordância nominal;



- d) Classificador parte do corpo. A mão ou outra parte do corpo do emissor é usada para representar alguma parte do corpo, isto é, uma localização referente. É dividido em: especificadores de tamanho do corpo (dentes na boca, listras de um tigre) e classificadores dos membros (mãos e antebraço; pernas e pé), características utilizadas com intensidade na expressão facial e corporal;
- e) Classificador instrumento. Uma representação mimética ou visual-geométrica do instrumento mostra o objeto sendo manipulado, mas este não é diretamente referido. Esse tipo foi subdividido em: classificador mão, como instrumento usado para contrair os variados meios em que a mão utiliza o objeto sólido de tamanho e formatos diferentes; e classificadores ferramentas, usados para operar ferramentas manualmente, por exemplo, a tesoura de jardinagem;
- f) Morfemas para outras propriedades de classes de nomes. Usadas para mostrar consistência e textura (líquido, macio, entre outros.); integridade física (quebrado, despedaçado); quantidade (coleção, muitas pessoas); posição relativa (uma pessoa acima de outra, status, entre outros).

Nas oficinas de contação de histórias, foram utilizados os diferentes tipos de classificadores.

4.1 A Contação da história “Chapeuzinho Vermelho”

As oficinas ministradas para os alunos do 2º ano foram executadas em uma escola especializada localizada no município de Belém do Pará. Participaram delas nove alunos.

Antes da iniciação do conto, especulou-se seus conhecimentos prévios no que concerne à história, procurando analisar se as crianças possuíam conhecimento dos sinais específicos.

Inicialmente, foram selecionadas imagens do conto infantil, em seguida, foram montados os slides e exibidos nas oficinas para os alunos surdos. É importante destacar que, por serem crianças entre a faixa etária de 6 a 7 anos, estavam no início da aquisição da Libras e não sabiam os sinais.



Figura 2 - Apresentação da história



Fonte: Acervo dos autores

As crianças, no início da contação da história, estavam admiradas com o conto, pois foi utilizada mais a expressão corporal que a Libras puramente sinalizada, levando em consideração o nível dos sinais. Elas expressaram curiosidade acerca da história contada.

Figura 3 - Curiosidade dos alunos

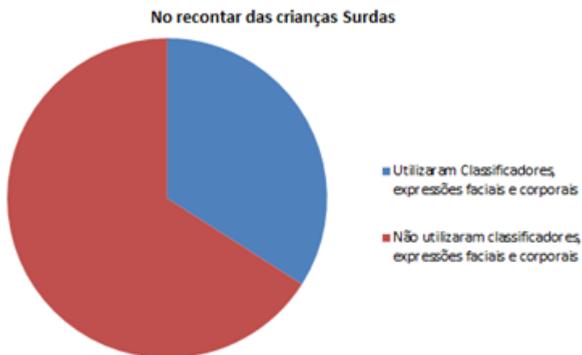


Fonte: acervo dos autores

Posteriormente, foi solicitado que os alunos recontassem a história. Pelo fato de estarem tímidos, foram utilizadas diversas formas de chamar a atenção das crianças, deixando-as bem à vontade e dando-lhes a oportunidade de cada uma encenar e recontar a história da forma como havia entendido.

No total de nove alunos, três conseguiram utilizar os classificadores, realizando as expressões faciais e corporais dos personagens antes do início da contação da história na oficina, conforme o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Utilização de classificadores



Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, sem conhecer o sinal, as crianças se subsidiaram do uso dos classificadores, tendo como base as características visuais apresentadas nas imagens.

Observou-se o uso dos classificadores de forma constante pelos alunos surdos do 2º ano, o que vai ao encontro do que Quadros e Karnopp (2004) afirmam: o classificador faz parte do léxico nativo da Libras, e esse sistema está envolvido no processo morfológico de formação lexical. Segundo as autoras, os classificadores possuem modalidades espaço-visual, no entanto, quando o classificador é lexicalizado, ele segue o mesmo padrão que é encontrado em todas as línguas naturais. No tocante às línguas orais, existem palavras multimorfêmicas; há uma mudança tanto na semântica quanto na morfologia dessas palavras, assim ocorre com os classificadores quando são lexicalizados ou parte do léxico, como um sinal congelado.

Uma das crianças, representada pelo Aluno 1, visualizou a imagem da personagem Chapeuzinho Vermelho e sinalizou da seguinte forma:

Figura 4 - Classificador instrumento (CESTA DE FRUTAS) utilizado pelo Aluno 1 de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo dos autores

O Aluno 1 representou desse modo, pois já havia visto no livro a imagem de Chapeuzinho Vermelho alegremente, com a cesta de frutas, e deduziu que o sinal da personagem era assim, como foi exposto anteriormente.

Depois da narração da história, foi apresentado às crianças o sinal de Chapeuzinho Vermelho.

Figuras 5,6,7 - Sinal de CHAPEUZINHO VERMELHO em Libras



Fonte: Acervo dos autores

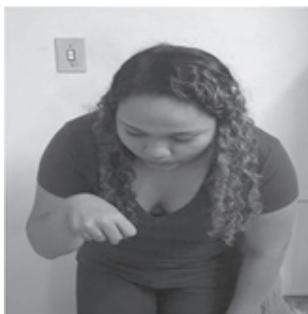
Após a demonstração do sinal e o porquê de sê-lo desse modo, foi explicado que Chapeuzinho Vermelho utilizava sempre o gorro vermelho, e este é uma característica principal da personagem. De certa forma, pode-se caracterizar como classificador por causa do detalhe da roupa da personagem. Portanto, esse sinal da personagem se constitui uma iconicidade.



Ferreira-Brito (1997) explica que os sinais icônicos são as semelhanças entre a forma de um signo e o que ele representa, mas não é universal, porque depende dos referentes e da cultura de cada grupo sinalizador, tornando-se, por conseguinte, convencional. No entanto, nem todo sinal é icônico, há alguns sinais que são parecidos com a imagem e o objeto, contudo, na Libras, a maioria dos sinais é considerada arbitrária, na medida em que são sinais, e não gestos, por serem confundidos, por muitos anos, com a mímica.

Observou-se, também, que o Aluno 2, ao visualizar a imagem da personagem Vovó, incrementou a expressão facial de uma pessoa idosa e curvou-se corporalmente para demonstrar a questão da idade e, ainda, acrescentou o uso da bengala. O Aluno 2 sinalizou desta forma ao ver a imagem:

Figura 8 - Sinal utilizado pelo Aluno 2



Fonte: Acervo dos autores

No decorrer da contação da história, foi enfatizado às crianças que, para todas as personagens, havia sinais específicos, pois se configuram em identidades de cada um, da mesma forma que as crianças.

O Aluno 2 marcou a expressão corporal e o classificador, mas não marcou primeiramente o sinal de “Vovó”, inclusive, esqueceu de marcar o gênero “MULHER”. Apresentou-se o sinal de “Vovó” em Libras:



Figuras 9 e 10: Sinal: “MULHER” + “VELH@” = VOVÓ em Libras



Fonte: Acervo dos autores

Na Figura 11, o momento em que a apresentação do sinal de “Vovó” foi sinalizada:

Figura 11: Apresentação do sinal “Vovó”



Fonte: Acervo dos autores

Apesar de o Aluno 2 não ter marcado primeiramente o sinal da personagem Vovó, ele, brilhantemente, representou a imagem de uma senhora bem idosa, com características de velhice: meio corcunda, usando bengala e marcas de expressão da velhice. A criança também enrugou a boca e sugou para dentro, dando a ideia de que a vovó não tinha dentes. O uso da expressão facial é um dos aspectos específicos apresentados pelo estudante.

Pelo fato de o Aluno 2 ter marcado todas as características de uma pessoa idosa, deduz-se que ele convive, em seu meio familiar,



com uma pessoa idosa ou já tenha observado a imagem de um idoso bem envelhecido, na televisão, filme ou revista. Além disso, ele possui peculiarmente características criativas corporais. Aos olhos dele, a imagem de uma pessoa idosa é aquela bem velhinha.

O Aluno 3, ao recontar a história, concentrou-se no “Caçador” e no “Lobo”, utilizou recursos visuais e corporais e, também, seu conhecimento de mundo.

Figura 12 - Classificador instrumento utilizado pelo Aluno 3



Fonte: Acervo dos autores

O Aluno 3, ao incorporar o personagem Caçador, cria todo um cenário em que se locomove, visualizando coisas que não foram ditas na contação, mas que ele traz consigo, proveniente de toda uma experiência e conhecimento de mundo que o envolve de forma extraordinária na história.

Esse aluno utilizou o corpo para visualizar melhor a relação do tamanho da boca do lobo comendo a vovó. Assim, o morfema expresso por ele foi o classificador parte do corpo. As próprias partes do corpo foram usadas pela criança, bem como os braços para representar a bocarra do lobo mau. O classificador utilizado pelo Aluno 3 para representar a boca do lobo mau segue na Figura 13:

Figura 13 - Classificadora parte do corpo de boca comendo a Vovó



Fonte: Acervo dos autores

As crianças, então, apresentam uma considerável capacidade imaginativa, representando as personagens que lhes são significativas, assim como constroem o cenário mediante a narração.

Muitas vezes, quando os pais leem histórias, ou quando inventam histórias, colocam as crianças como personagens. Isso leva a criança a usar intensamente sua imaginação. A dramatização das histórias ou brincadeiras de faz-de-conta também permitem à criança vivenciar papéis e isto é importante para a sua socialização (ZANOTTO, 2003, p.5).

Após a recontagem da história pelas crianças, algumas perguntas foram feitas pelos pesquisadores: quem era Chapeuzinho Vermelho? o que as crianças imaginavam sobre a personagem? era uma menina ou um menino? era uma criança ou uma pessoa adulta? quem é a Vovó para vocês? o que acham dela?

O objetivo dessas perguntas era efetivar a interação dos alunos com a história para que pudessem se apropriar dos sinais e da temática e ver o nível de assimilação do conteúdo da história. Desse modo, alguns estudantes conseguiram diferenciar o gênero menina, bem como afirmaram que eram uma criança. É importante ressaltar



que a imagem influenciou um pouco as respostas dos alunos.

Campelo (2008 apud PADDEN; HUMHRIES, 1988, p. 21) destaca que:

“Não exercitamos o nosso “ver” e sim alcançamos um ou vários signos quando os “vemos” e o ato de perceber formas ou detalhes são as ocupações mentalmente e visualmente ativas no processamento visual. Nós construímos o nosso “ver” todas as formas, e aprendemos “os ajustes significativos dos seus mundos”.

Um dos alunos respondeu que a Vovó era namorada do Lobo Mau, resposta baseada não na história apresentada em sala de aula, e sim ao filme “Deu a louca na Chapeuzinho”, que aborda uma recriação do conto, com modificações de todos os personagens, entre os quais, a Vovó, que, no filme, era má e namorava o Lobo, que tinha uma personalidade boa, ao contrário do conto narrado em sala.

Logo, a compreensão da história narrada perpassa pela forma de sua apresentação, assim como pelo conhecimento que a criança possui sobre a mesma, adquirida no convívio familiar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contar uma história infantil para crianças surdas está relacionado ao lúdico, à utilização da língua de sinais e de diversas formas de linguagens, compreendendo-se a criança na sua integralidade, como um ser que se expressa de forma corpórea, facial, gestual, entre outras.

O uso de classificadores na contação de histórias infantis para crianças surdas foi significativo, porque constituiu uma forma de representação das personagens, possibilitando, também, às crianças a atribuição de qualidades e uma melhor compreensão com relação à dinâmica de determinadas ações.

As crianças usaram a imaginação, reconstruíram as personagens, conforme suas percepções e experiências de vida, construíram cenários, bem como se apropriaram do vocabulário e conteúdo das histórias infantis e da língua de sinais.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual na educação dos surdos-mudos. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2008.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil - estudos. 1.ed. São Paulo: Editora: Lotus, 1985.

FELIPE, Tanya A. Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira - 1º. Congresso Internacional do INES. 7º. Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. 2002: 37-58.

FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito – Langevin de Transição de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB, in: Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro v.1, n 1, 1997 p.20-43

KARNOPP, Lodenir. Literatura surda. Florianópolis – SC. Material eletrônico da Universidade Federal de Santa Catarina - Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade à Distância, 2004.

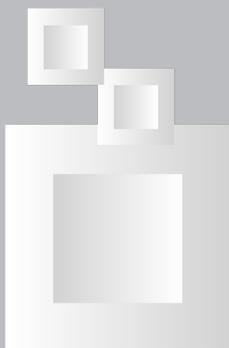
QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

REILY, L. H. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2008.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. Recontar Histórias. Revista do Professor, Porto Alegre, v.19, abr./ jun. 2003.

CAPÍTULO 8



SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS EM LIBRAS

*Rosane Ferreira Macêdo
Ivone das Dores de Jesus
Maria da Cruz S. da C. Laurentino*



RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar, no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, as adaptações de materiais para o desenvolvimento de atividades lúdicas em Libras. Na área da surdez, fundamentou-se teoricamente em Quadros (2006, 2019), Lacerda; Santos (2013), Brasil (2009), Sacks (2010), Damázio (2007) e, no aspecto do lúdico, entre outros, em Castro; Tredezini (2014) e Luckesi (2014). A metodologia empregada neste estudo foi de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Como instrumento para coleta dos dados, utilizou-se um questionário composto por questões subjetivas. O locus da pesquisa foi três instituições com Atendimento Educacional Especializado-AEE, localizadas em Teresina - PI. Participaram da pesquisa três professores que atuam na SRM, sendo um professor de cada instituição participante. Após a análise dos registros dos dados, observou-se que o uso de atividades lúdicas adaptadas, assim como os meios tecnológicos ainda são escassos, o que se apresenta como elemento que reflete nas dificuldades dos profissionais em promover o alcance de uma aprendizagem mais assertiva no desenvolvimento da autonomia e do interesse na realização das tarefas pelo aluno surdo.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Aluno surdo. Sala de Recursos Multifuncionais.



ABSTRACT

The present work aimed to analyse the adaptations of materials for the development of recreational activities in Brazilian Sign Language – Libras in the context of the Support Teaching Rooms (STR). In the area of deafness, we theoretically based ourselves on Quadros (2006, 2019), Lacerda; Santos (2013), Brazil (2009), Sacks (2010), Damázio (2007) and, in the aspect of playful activities we based ourselves on Castro; Tredezini (2014) and Luckesi (2014) among others. The methodology used in this study was a qualitative, descriptive approach. As an instrument for data collection, a questionnaire consisting of subjective questions was used. The research locus was three institutions with Specialized Educational Service (SES) located in Teresina - PI. Three teachers were interviewed in this research considering that they work in Support Teaching Rooms (STR) at the participating institution. After analyzing the data records, it was noticed that the use of adapted playful activities, as well as technological means are still scarce, which is presented as an element that implies the difficulties of professionals in promoting the achievement of a more assertive learning in the development of autonomy and interest by the deaf students when performing proposed tasks.

Keywords: Playful Activities; Deaf Student; Support Teaching Rooms.



1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais-Libras permite uma linguagem de modalidade visual e espacial que, por meio do corpo, das mãos, dos espaços e da visão, produz e percebe a comunicação. Na concepção de Quadros (2019), as palavras e as sentenças que são produzidas pelo corpo e face formam os sentidos que são apreendidos pela visão. Para que seja possível a compreensão dessa comunicação na utilização da Libras, faz-se necessário o uso de materiais físicos e visuais como recursos e estratégias pedagógicas, a exemplo de jogos e de atividades lúdicas, que são importantes e contribuem para a interação e o envolvimento na aula.

O pensamento apresentado neste trabalho parte da origem do termo lúdico, pois, no latim Ludus, tem o significado de brincar. Para Luckesi (2014, p. 13-14), algumas “atividades denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância”.

Nessa perspectiva, o termo lúdico utilizado neste texto compreende os benefícios que as atividades lúdicas oferecem à prática docente e, por conseguinte, à aprendizagem dos alunos. Assim, trabalhar a ludicidade tem o sentido de estimular e motivar os alunos para a participação de forma mais ativa e, assim, todos os envolvidos terão ganhos significativos.

Em geral, as práticas pedagógicas em sala de aula comumente são direcionadas à comunidade majoritária, ou seja, alunos ouvintes. Contudo, no desenvolvimento da prática pedagógica, a utilização de atividades lúdicas pelos professores, com os alunos surdos, ocorrerá quando os recursos para essas atividades forem adaptados em Libras. Desse modo, constitui-se um processo ativo, dinâmico e interativo no qual novos valores serão agregados a essa formação e contribuirá para o desenvolvimento da autonomia do aluno, e suas demais potencialidades serão exploradas.

Diante dessa constatação, questionou-se: como os professores estão realizando as adaptações nos recursos pedagógicos para



o desenvolvimento das atividades lúdicas em Libras na SRM? Em decorrência dessa questão, o estudo teve como objetivo analisar, no contexto da SRM, as adaptações de materiais para o desenvolvimento de atividades lúdicas em Libras. O interesse em pesquisar sobre esse tema teve motivação profissional devido à experiência de uma das pesquisadoras enquanto professora de AEE para alunos surdos. Nesse contexto, observou-se que ainda é escassa a utilização de materiais adaptados em Libras para o aluno surdo.

Nesse ínterim, o percurso metodológico caracterizou-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritiva, no qual se realizou a pesquisa de campo. O locus da pesquisa englobou três instituições de ensino, a saber, uma escola da rede municipal, uma escola da rede estadual e uma entidade sem fins lucrativos as quais atendem alunos surdos no município de Teresina-PI. Participaram deste estudo três professores que atuam especificamente com alunos surdos na SRM.

Para a realização deste trabalho, na área da surdez, fundamentou-se em Quadros (2006, 2019), Lacerda; Santos (2013), Brasil (2009), Sacks (2010), Damázio (2007) e, no aspecto do lúdico, entre outros, em Castro; Tredezini (2014) e Luckesi (2014).

O presente artigo se estrutura a partir das seguintes partes: introdução; atividades lúdicas no contexto da educação do aluno surdo; sala de Recursos Multifuncionais-SRM na oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE; percursos metodológicos; e, por último, as considerações finais. Assim, propôs-se uma breve discussão sobre como as atividades lúdicas estão sendo adaptadas em Libras e sua importância no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

2 ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

A promoção de atividades lúdicas no contexto escolar tem grande impacto no que se refere ao despertar no aluno o interesse na realização das atividades, por envolver estratégias diferenciadas e permitirem de forma divertida a construção do seu aprendizado.



É importante ressaltar o que Luckesi (2014, p. 18) afirma sobre ludicidade:

[...] a ludicidade pode se fazer presente em todas as fases da vida (...) é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Desse modo, as experiências lúdicas se apresentam de forma diferente para todos, ou seja, cada pessoa vivencia, expressa, sente a partir da sua própria experiência subjetiva, de modo que a realização de uma brincadeira, de um jogo ou qualquer outra atividade dessa natureza não poderá ser considerada lúdica nas mesmas circunstâncias e para todos.

Nesse sentido, o ensino dos conteúdos das disciplinas abordados em sala de aula pelo professor, por meio das atividades lúdicas, pode se apresentar como possibilidade de ação de aprendizagem mais prazerosa, que faz os “olhos brilharem”. A respeito disso, Castro e Tredezini (2014, p. 168) enfatizam que:

O propósito de incentivar a atividade lúdica no âmbito escolar está no desenvolvimento de aprender brincando, em que a educação realizada por meios lúdicos pode ser compreendida como instrumento no processo de ensino.

A partir do exposto, entende-se que o lúdico apresenta benefícios na aprendizagem do aluno. Ainda como destacam as autoras, “[...] ao usar o lúdico como estratégia de ensino, contribui-se efetivamente para o desenvolvimento do pensamento analítico-sintético do aluno, bem como para sua participação ativa na aprendizagem” (op. cit. 2014, p. 175). Portanto, as atividades lúdicas, se desenvolvidas pela perspectiva subjetiva, de acordo com o que propõe Luckesi (2014), e como instrumento do processo de ensino, se apresentam favoráveis ao processo de aprendizagem dos alunos, com avanços na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, é necessário contextualizar a



utilização das atividades lúdicas com o aluno surdo no âmbito escolar.

Inicialmente, ressaltou-se que a Libras é a língua natural dos surdos, pois estes se utilizam de um canal de comunicação visual-espacial. Para Strobel (2008), a experiência visual permite que os sujeitos surdos percebam o mundo pelos seus olhos, sendo que as imagens desenvolvidas em um espaço tornam a língua viva e autônoma.

Nessa mesma concepção, Quadros (2006, p. 35) considera que a língua de sinais utiliza a “visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente as mãos, para transmitir”. Pelo exposto, observou-se que a comunicação em Libras, por utilizar o canal gestual-visual, se constitui um elemento primordial para a compreensão da mensagem emitida.

Cumpre ressaltar que a Libras possui estrutura gramatical própria, sendo reconhecida no Brasil em 2002, por meio de dispositivo legal, a Lei nº 10.436, a qual completou 19 anos e foi uma conquista oriunda de movimentos sociais da comunidade surda. Esse instrumento apresenta em seu art. 1º, parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Considerada primeira língua (L1), a Libras deve fazer parte, o mais cedo possível, do cotidiano da criança. Já o português escrito atua como segunda língua (L2). Esse aspecto é enfatizado na referida Lei, em seu art 4º, parágrafo único, ao afirmar que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Desse modo, depreende-se que o aluno surdo precisa ser alfabetizado na língua oficial majoritária do país, mas tendo a Libras como L1. A esse respeito, coaduna o pensamento de autores, como Lacerda; Santos (2013), Quadros (2006) e Strobel (2008).





Cumprе ressaltar ainda que o Decreto nº 5.626, de 2005, em seu capítulo IV, art. 14, inciso VIII, informa que as instituições de ensino devem “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005).

No entanto, muitas realidades do país vão em desencontro ao que preconizam os documentos legais. Por isso, a comunidade surda se une mais e luta por uma acessibilidade mais justa e eficiente. Reforçando esse pensamento, afirma Sacks (2010, p. 38):

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proporcionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais.

A aprendizagem da Libras é fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo, devendo ser priorizada no ambiente escolar, para que não ocorram perdas em sua aprendizagem, propiciando a participação ativa desse estudante no processo de inclusão por meio do acesso à sua língua natural.

Depreende-se, com isso, ser necessário realizar atividades que possam favorecer a Libras dentro do contexto educacional, levando em consideração as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Para tanto, com base no que determina o Decreto, há obrigatoriedade de disponibilizar ferramentas que venham facilitar o processo educativo desses alunos.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/ BRASIL, 2008) preconiza que os alunos surdos recebam escolarização nas instituições de ensino comuns. Como proposta para minimizar as dificuldades dos mesmos, propõe o acesso ao AEE, realizado no contraturno, nas SRM. Para Damázio (2007), preferencialmente, esse atendimento deve acontecer na escola comum em que estejam matriculados.



Entende-se que essa política visa, nos espaços escolares, à inclusão do aluno surdo, sob a perspectiva do acesso total ao conhecimento. Segundo Gomes e Gonzalez Rey (2008), a proposta de escola inclusiva deve observar algumas adequações que são necessárias, entre as quais, são citadas: adaptações curriculares; adaptações relativas aos objetivos e conteúdo; e adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem.

Portanto, para que os objetivos dessa política sejam alcançados, faz-se necessária uma prática que seja orientada por uma concepção pedagógica inclusiva. Para além disso, a escola precisa se reorganizar de modo a atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, diferenciando os recursos educacionais e flexibilizando o currículo de modo a adequá-lo às suas características individuais.

3 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A Sala de Recursos Multifuncionais-SRM é um espaço localizado na escola comum, em instituições conveniadas e nos Centros Especializados. Nesses locais, é realizado o Atendimento Educacional Especializado-AEE, constituindo-se uma oferta obrigatória do sistema de ensino a ser implementada no Projeto Político Pedagógico-PPP.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, inciso I, esse atendimento é concebido como um serviço de natureza pedagógica, com profissionais especializados, desenvolvido em um ambiente com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, visando apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes, público-alvo da educação especial matriculados na classe comum (BRASIL, 2009).

Para uma oferta de qualidade do AEE para o aluno surdo, faz-se necessária a organização e, ainda, a viabilização de três momentos didático-pedagógicos, a saber: momento didático-pedagógico em Libras; para o ensino de Libras; e, por último, o ensino da língua portuguesa (DAMÁZIO, 2007).



No primeiro momento do AEE, didático-pedagógico em Libras, os conteúdos curriculares são expostos nessa língua, utilizando recursos de tecnologias assistivas, para que estejam acessíveis ao aluno surdo. Também pode ser organizado de forma didática com o uso de imagens visuais, brinquedos pedagógicos, maquetes, murais, fotos, entre outros, e de todo tipo de referências que possam ajudar na aprendizagem do conteúdo curricular (SOUSA, 2017). Nesse momento, o aluno vai ter acesso a sinais relacionados à temática abordada nas disciplinas, com o apoio de imagens e produção de materiais que possam auxiliar seu vocabulário em Libras sobre assuntos que ainda não conhece e que está estudando em sala de aula, contribuindo, assim, para aumentar seu repertório de sinais.

No segundo momento do AEE, será realizado o ensino de Libras para o conhecimento acerca de termos científicos, momento em que deve ser levado em consideração o estágio de desenvolvimento em Libras no qual o aluno surdo se encontra (SOUSA, 2017). Destaca-se que ainda é frequente a incidência de estudantes que chegam às escolas inclusivas sem um repertório em Libras no que tange aos termos científicos. Portanto, nesse momento do AEE, será trabalhada a significação desses termos, bem como a exposição de sinais relacionados às expressões científicas às quais os alunos não tiveram acesso antes ou não foram observadas e nem conhecidas por meio da Libras.

No terceiro momento do AEE, ocorrerá o ensino da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, destacando que deve ser realizado o diagnóstico sobre o conhecimento que o aluno possui sobre esta (SOUSA, 2017). Nesse momento, será exposta a língua portuguesa em sua modalidade escrita, para que o aluno surdo conheça o seu processo de construção. Sob essa perspectiva, o ensino deve ser pensado em uma concepção bilíngue, onde Libras e língua portuguesa escrita devem ser propostas como línguas de instrução. Assim, alunos e professores podem utilizá-las nas situações cotidianas.



Desse modo, segundo apontado por Damázio (2007) e Sousa (2017), essa organização possibilitará ao aluno surdo o acesso ao conhecimento de forma assertiva, dinâmica e inclusiva. É importante ressaltar que o profissional do AEE, ao iniciar esse atendimento, deverá elaborar o Plano de Atendimento Educacional Individualizado-PEI, que deverá ser preenchido também no início do atendimento do estudante, no qual constará o progresso, o desenvolvimento e as dificuldades desses alunos, para que os mesmos possam ser redirecionados quando necessário. Com base nessas informações, podem ser adotadas todas as medidas para favorecer a aprendizagem do aluno na SRM.

Para a realização desses momentos no AEE, o profissional deve ter uma formação mínima e possuir algumas atribuições referentes à sua atuação, as quais são citadas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no seu art. 13:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. (BRASIL, 2009).

Entre as atribuições do profissional que atua no AEE com o aluno surdo, destaca-se o primeiro item que propõe a identificação, a elaboração e organização de recursos pedagógicos de acordo com a necessidade específica do aluno. Sob esse aspecto, o professor tem papel fundamental para que os recursos sejam acessíveis aos alunos



atendidos no AEE. Nesse sentido, essa organização precisa levar em conta as suas reais especificidades, sendo que, para o aluno surdo, a adequação desses recursos e atividades deve ser disponibilizada conforme a sua peculiaridade linguística, de modo a favorecer o ensino e aprendizagem da Libras no AEE.

Para a atuação com alunos surdos, exigem-se do profissional competências e habilidades na língua e, ademais, o conhecimento da cultura e identidade surda. De acordo com o que dispõe o Decreto nº 5626/05 sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, os arts. 4º e 5º salientam que a formação dos profissionais para o ensino dessa disciplina deve ser no:

[...] curso superior de Pedagogia ou curso Normal Superior, no caso de docentes da educação infantil ao ensino fundamental 1; e curso superior na área de licenciatura em Letras Libras ou em Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua, no caso de docentes das séries finais do ensino fundamental ao ensino médio (BRASIL, 2005).

Observa-se que essa formação ainda é escassa e não é encontrada na maioria dos profissionais que atuam no AEE, sendo que é importante a presença de um profissional capacitado com conhecimentos específicos da área da Libras, que possam nortear os trabalhos frente a esses estudantes surdos, contribuindo com estratégias e recursos acessíveis ao ensino.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo delineou-se pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Desse modo, foi possível desenvolver uma análise sobre as adaptações de atividades e jogos em Libras realizadas no contexto da sala SRM/AEE para o aluno surdo. Como instrumento para coleta dos dados, foi aplicado um questionário com professores que trabalham em instituições inclusivas localizadas em Teresina-PI, sendo uma escola pertencente ao sistema público estadual e outra ao sistema



público municipal, além de um centro de atendimento à pessoa com deficiência auditiva.

O questionário é, na concepção de Vieira (2009, p. 15-19), “[...] um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. [...] entregues aos respondentes para que eles mesmos os preencham são denominados questionários de autoaplicação.” Como complemento do questionário, foram realizadas observações diretas nas SRM em que os três professores atuam. Para manter o sigilo sobre o perfil dos mesmos e garantir o anonimato, atribuíram-se nomes fictícios aos docentes, sendo assim denominados: Renata, Márcia e Gustavo.

Ainda sobre o questionário, esse instrumento foi composto por seis questões subjetivas, entregue aos participantes que responderam de forma escrita e devolveram ao final de uma visita realizada às instituições participantes com a finalidade também de observar o funcionamento destas no que se refere às adaptações de recursos em Libras para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Ressalta-se que, antes da aplicação do questionário, os participantes foram informados de que, a qualquer momento, caso assim desejassem, poderiam desistir da participação no estudo e teriam assegurado o seu anonimato; na sequência, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a coleta dos instrumentos, deu-se início ao tratamento dos dados.

5 ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ALUNO SURDO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Inicialmente, observou-se que os três professores participantes possuem especialização em Libras. Além disso, a professora Renata tem especialização em Psicopedagogia, e a professora Márcia é especialista em AEE. A formação desses participantes está em consonância com a legislação no aspecto que trata da formação continuada para os profissionais que podem atuar no AEE.

Destaca-se aqui a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, no seu art.



12, no qual fica estabelecido que, para atuar no AEE, o professor deve ter “formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial”. Com isso, entende-se que a formação específica na área de Libras possibilita conhecimento com relação à língua, o que pode auxiliar nas adaptações das atividades lúdicas.

Com o intuito de analisar as estratégias utilizadas para a adaptação de materiais em Libras, inicialmente, perguntou-se aos professores se eles realizavam adaptações nos recursos didáticos para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Sobre esse aspecto, seguem as respostas:

Renata: Realiza em algumas disciplinas e alguns conteúdos pré-selecionados.

Márcia: Sim, mas realiza esporadicamente.

Gustavo: Realiza apenas em algumas disciplinas e alguns conteúdos pré-selecionados.

Com base nas respostas apresentadas, percebe-se que as adaptações em Libras, para o desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de AEE, ainda são realizadas de forma esporádica e contextualizadas, quando possível. Assim, no período da observação, percebeu-se que o uso desses materiais se destinava apenas ao aprendizado em Libras dos temas propostos pelos professores.

Ao serem abordados sobre materiais adaptados, questionou-se em quais recursos são realizadas as adaptações em Libras para a efetivação das atividades apresentadas em sala. Os professores destacaram que:

Renata: Adaptações em jogos e brincadeiras, atividades em conteúdos específicos.

Márcia: Adaptações em jogos e brincadeiras, atividades em conteúdos específicos.

Gustavo: Atividades de conteúdos específicos.

Apesar de os participantes informarem que realizam adaptações em jogos e brincadeiras, durante a observação, percebeu-se que os recursos se mantiveram comumente utilizados para qualquer aluno e, especificamente, ao aluno surdo, o que predomina é a explicação em Libras, para que ele entenda e consiga realizar a atividade proposta. Destacou-se, ainda, que, durante a observação, somente a professora Márcia fez arquivos de gravuras em Libras, conforme Figura 01, de modo a contemplar a imagem, a escrita em português e o sinal em Libras. Desse modo, foi possível facilitar a compreensão e execução da atividade proposta por parte do aluno surdo.

Figura 01 - Gravuras em Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A utilização do arquivo de gravuras com sinais em Libras facilita a compreensão pelo aluno surdo sobre o que seria a palavra, bem como a representação por meio da gravura, para que a relação com sinal fosse percebida. A respeito disso, Campello (2008, p. 136) afirma que:

[...] a técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva.

Nessa perspectiva, compreende-se que a utilização da imagem associada com a Libras promove maior entendimento sobre os elementos que envolvem o contexto do aluno surdo, no qual os mesmos utilizam a visão e não a audição, sendo a imagem um estímulo visual que promove maior interação e compreensão do que foi apresentado.

Ressalta-se que a realização das adaptações em recursos didáticos para as atividades lúdicas, do português para a Libras, eram construídas apenas em determinadas disciplinas, a exemplo, a Matemática, em razão do nível de dificuldades que os alunos tinham para compreender a disciplina.

Figura 02 - Jogo de adição com materiais concretos



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A atividade apresentada não foi adaptada aos sinais em Libras, mas era realizada apenas explicações em Libras para a execução do mesmo. Segundo Honora (2020, p. 90), “[...] para todos os conteúdos, é importante que sejam criados materiais adaptados para os alunos com surdez, em todas as disciplinas e seguindo o mesmo conteúdo trabalhado com toda a sala”. Nesse sentido, o acesso a materiais adaptados deve ser inserido em todas as disciplinas e não apenas nas que o aluno possua dificuldades, tendo em vista que a Libras e a língua portuguesa precisam estar em associação para facilitar a compreensão pelo aluno surdo.

Enfatiza-se ainda que essa ação não se relacionava ao contexto



cultural do aluno, haja vista que, de modo geral, mais uma vez, observou-se que vem sendo realizada apenas a tradução/explicação dos conteúdos em Libras, ou seja, não havia uma construção criativa do recurso para a realização da atividade em Libras. Entende-se a cultura como uma rede de significados, em relação à cultura surda, uma vez que “[...] remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte)” (DE PAULA, 2009, p. 412).

No que concerne à utilização de atividades lúdicas nas salas de recursos, os professores destacaram que essas atividades são realizadas de acordo com os conteúdos que estão trabalhando e apresentaram algumas dessas atividades, tais como:

Renata: Atividades concretas na área da matemática.

Márcia: Textos enigmáticos, jogos de cartas em ação, ditado maluco, raciocínio lógico, listas/imagens.

Gustavo: Atividades e jogo no computador, atividades de vida diária, raciocínio lógico, vídeos em Libras.

Os professores relataram desenvolver atividades diversificadas com a utilização de Libras. No entanto, durante a observação, não foi identificada a realização de algumas das atividades indicadas, a exemplo de jogos e vídeos com sinalização em Libras. Retoma-se a concepção de que qualquer atividade, inclusive, jogos, somente será considerada lúdica se e quando os partícipes experimentarem prazer (LUCKESI, 2014). Sobre esse aspecto, infere-se que, por parte dos professores, o objetivo em desenvolver essas atividades tem caráter mais pedagógico, com vistas à promoção de aprendizagens que tenham sentido para o aluno surdo.

É importante se destacar que a realização de atividades lúdicas com adaptações em Libras precisa levar em consideração o nível em que o aluno se encontra, pois, de acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 93), as atividades possuem diferentes níveis de complexidade e o profissional deve “[...] selecionar as mais adequadas ao aluno

surdo, considerando seus conhecimentos, seus interesses, suas necessidades linguísticas”.

Nesse aspecto, corrobora-se com Pietzak e Barbosa (2018) sobre a “[...] flexibilidade curricular adaptada à real necessidade dos alunos surdos, respeitando a cultura surda e seus artefatos.” A partir desse entendimento, torna-se necessária uma maior investigação por parte dos professores para a elaboração de atividades que possam contextualizar a cultura do aluno surdo, propondo situações que favoreçam maior participação, o que pressupõe a necessidade de flexibilidade curricular.

Durante as observações realizadas nas instituições, notou-se que alguns profissionais utilizavam apenas os jogos adaptados em Libras disponibilizados pelo Ministério da Educação-MEC, como, por exemplo, o dominó de números e quantidade, dominó do alfabeto em Libras e português, e alfabeto manual em Libras e em português, de acordo com as Figuras 3, 4 e 5 a seguir:

Figura 3 - Dominó do alfabeto em Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 4 - Dominó número em Libras



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Figura 5 - Alfabeto em Libras e em português



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao serem questionados quanto às dificuldades encontradas nas adaptações dos recursos para a elaboração das atividades lúdicas em Libras, os professores relataram:

Renata: Não tem recursos tecnológicos para confecção e acesso ao planejamento prévio do professor da sala regular.

Márcia: Não tem recursos tecnológicos para confecção e acesso ao planejamento prévio do professor da sala regular.

Gustavo: Não tem planejamento prévio e nem orientação pedagógica.

A partir do que foi discutido até o momento, bem como das respostas apresentadas a esse questionamento, identificou-se uma contradição sobre a efetiva adaptação dos materiais, haja vista que os professores relataram que uma das dificuldades consistia em não possuir recursos tecnológicos para tal ação.

Outro aspecto destacado está relacionado com o planejamento das atividades do AEE, que precisa estar alinhado com o planejamento prévio do professor da sala regular. Considerando que a ação de planejar envolve reflexão e tomada de decisões sobre o que se está realizando, torna-se essencial que o professor tenha acesso ao planejamento dos conteúdos e proponha ações de intervenção. Para



corroborar o que se afirma, Luckesi (2010, p. 64) assinala que “[...] planejar implica conhecer para ordenar e entregar a um desejo para dar-lhe vida, o planejamento sem conhecimento será uma fantasia”.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que seja repensada a ação de planejamento dos professores do AEE, pois, sem o acesso aos conteúdos curriculares com antecedência, fica inviável realizar uma didática favorável ao aluno atendido nesse espaço e, especificamente, ao aluno surdo. Diante do apresentado, os achados deste estudo mostraram que os profissionais do AEE ainda enfrentam dificuldades no que se refere à construção de materiais adaptados em Libras e à sua utilização com os alunos surdos.

Entretanto, enfatiza-se que, apesar da carência de materiais didáticos aos alunos surdos, observou-se que os professores buscam estratégias dentro de suas possibilidades para a adaptação de recursos que favoreçam a utilização e aprendizagem por parte desses alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da SRM, as adaptações de materiais para o desenvolvimento de atividades lúdicas em Libras têm se apresentado de forma escassa, sobretudo, quando se propõe promover uma escola inclusiva. Dessa forma, observou-se que o processo de inclusão, ainda que esteja presente nas escolas, encontra muitas barreiras, uma vez que os alunos surdos necessitam de um maior apoio para apreender os conteúdos ministrados. Por esse motivo, percebeu-se o quanto se faz necessário o uso dos materiais pedagógicos adaptados, pois são ferramentas que poderão favorecer uma melhor compreensão por parte do aluno surdo.

Apesar de os professores relatarem que realizam adaptações nos recursos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades lúdicas em Libras na SRM, isso ainda ocorre de forma tímida pelos profissionais que atuam no AEE, pela adaptação em jogos e brincadeiras, atividades em conteúdos específicos. Sendo assim,



constatou-se que preponderou a explicação em Libras, para que o aluno surdo entendesse e conseguisse realizar a atividade proposta. Foi observado que os recursos pedagógicos adaptados em Libras e viabilizados pelo MEC foram inseridos nas escolas inclusivas pelos programas da SRM, e são esses recursos que geram maior participação dos alunos nas atividades.

Entre os resultados, destaca-se que são necessárias mais reflexões acerca dessas adaptações, bem como a sua realização pelos profissionais da SRM, haja vista que eles ainda não conseguem adequá-los de forma significativa. Salienta-se que a prática pedagógica do professor da SRM requer que os recursos materiais estejam adaptados, ou, ainda, que os profissionais tenham condições de elaborar suas próprias adequações, identificando quais as melhores estratégias que podem ser utilizadas na execução dessas atividades e jogos adaptados, a exemplo de jogos padronizados, tais como o dominó, jogo da memória, caça-palavras, entre outros, como fator para incentivar a construção desses materiais em Libras, tornando-os mais acessíveis ao aluno surdo que frequenta o AEE.

No que concerne às dificuldades nas adaptações desses recursos por parte dos professores, elas consistiram na falta de recursos tecnológicos, bem como no acesso tardio aos conteúdos curriculares trabalhados no ensino regular, na medida em que, para o planejamento e a execução do plano de AEE dos professores que atuam na SRM ou em centros de AEE, faz-se necessário que estejam em articulação com os demais professores que atuam na escola regular.

Entende-se que essas atividades lúdicas em Libras para o aluno surdo precisam considerar as peculiaridades de sua língua natural e, como resultado, seu desenvolvimento linguístico, bem como a elaboração de atividades que contextualizam a cultura do aluno surdo, propondo situações que proporcionem maior participação.

Este estudo fomenta futuras discussões acerca das estratégias que viabilizam mais adaptações em Libras como ferramenta pedagógica para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e a



ludicidade do aluno surdo a partir da perspectiva de ver os seus olhos brilharem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato20042006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese. Centro de Ciência da Educação. UFSC: Florianópolis, 2008.

Disponível pelo link: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 10 out. 2021.

CASTRO, Dayane Flávia de; TREDEZINI, Adriana Lanna de Malta. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino aprendizagem. Perquirere, jul. 2014. p. 166-181. Disponível em: <https://bit.ly/3vi4swz>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2007.

ESTUDOS AVANÇADOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS - Volume 1



DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.3, p.407-416, set.-dez. 2009.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

HONORA, Márcia. Saberes e fazeres pedagógicos na deficiência auditiva e surdez. Editora Senac. São Paulo, 2020.

LACERDA, C. B. F.de; C. B.; SANTOS, L. F. (orgs) Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: Ed. UFSCar, 2013.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v.3, n.2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PIETZAK, Julianne de Deus Corrêa; BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. Currículo e educação de surdos. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. Libras. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. Língua brasileira de sinais: instrumentos e avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

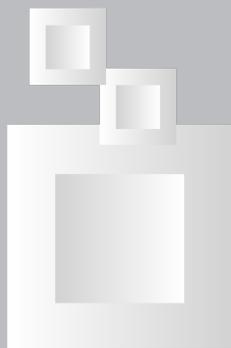
SACKS, O. Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SOUSA, Maria das Dores Pereira de, et al. Diretrizes Operacionais para Sala de Recurso Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teresina-PI: Secretaria de Estado da Educação, SEDUC, 2017.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4. ed. Florianópolis: editora da UFSC, Florianópolis: Santa Catarina, 2008.

VIEIRA, Sonia Vieira. Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

CAPÍTULO 9



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE TERESINA-PI

*Thayane Nascimento Freitas
Ivone das Dores de Jesus
Juscelino Francisco do Nascimento*



O artigo apresenta uma abordagem sobre a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Especial, com foco no aluno surdo matriculado no Ensino Fundamental na cidade de Teresina-PI. Tem como objetivo investigar a avaliação da aprendizagem de alunos surdos nas práticas avaliativas que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva como base para o exercício da docência, visando à melhoria da qualidade do ensino, com reflexões acerca da avaliação. Para o desenvolvimento deste trabalho, fez-se, inicialmente, uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico de autores que investigaram a temática e sua relevância no processo educacional de alunos surdos. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada e o método indutivo, com o propósito de melhor expor o objeto de estudo. Como possíveis resultados, constata-se que a avaliação da aprendizagem para os alunos surdos ainda acontece de forma lenta, seja por falta de aprofundamentos conceituais, pela inclusão linguística morosa que ainda se vivencia, ou por metodologias que priorizam o oralismo, o bilinguismo. Assim, acredita-se que há uma necessidade de investimentos na formação continuada, no processo de sensibilização da comunidade escolar e um desvelar com eles, e o real sentido de se fazer uma política inclusivista no contexto educacional, no sentido de fomentar um avanço nas práticas inclusivas e avaliativas dos professores, uma vez que ações dessa natureza também permitirão a oferta de uma educação de melhor qualidade a todos, independentemente das dificuldades que possam apresentar, repercutindo na formação de cidadãos críticos e socialmente mais responsáveis.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Aluno surdo. Práticas avaliativas.



ABSTRACT

The article presents an approach on the assessment of school learning in special education, focusing on deaf students enrolled in Elementary School in the city of Teresina-PI. It aims to investigate the assessment of deaf students' learning in the assessment practices that govern special education in an inclusive perspective as a basis for teaching practice, aimed at improving the quality of teaching, with reflections on the assessment. For the development of formal research, form an exploratory research, with a qualitative approach of bibliographic nature of authors who investigated the theme and its implementation in the educational process of deaf students. For data collection, we used semi-structured interviews, and the inductive method in order to better expose the object of study. As possible results, it appears that the assessment of learning for deaf students still happens slowly, either for lack of conceptual deepening, or the slow linguistic inclusion that we still experience, and methodologies that prioritize oralism over bilingualism. Thus, it is believed that there is a need for investments in continuing education and in the process of sensitization of the school community and an unveiling with them, and the real sense of making an inclusive policy in the educational context, in order to promote an advance in practices inclusive and evaluative of teachers, and that actions of this nature will also allow the offer of better quality education to all, regardless of the difficulties they may present, resulting in the formation of mandatory and socially more responsible criteria.

Keywords: Learning assessment. Deaf Student. Evaluative Practices.



1 INTRODUÇÃO

As literaturas acadêmicas que discorrem sobre a história da educação dos surdos¹ mostram nuances de propostas pedagógicas, nomeadas como filosofias educacionais, a saber: oralismo, comunicação total e bilinguismo. (GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; STROBEL, 2006;). No final do século XX, a proposta de uma educação inclusiva ganha força graças aos documentos oriundos de eventos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Conferência de Jomtien, que culminou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), despertando novos olhares acerca da Educação Especial, a exemplo da aprendizagem do aluno surdo, apontando a necessidade de que novas formas de comunicação sejam possibilitadas no espaço escolar.

Com o uso da Língua Brasileira de Sinais- Libras no espaço escolar surgem novas formas de interação e convívio nesse espaço, ressignificando os ambientes sociais dos usuários da língua. Entendendo que a inclusão é um processo complexo, e se tratando de alunos surdos, é dever das instituições educacionais promover adequações, tanto no ambiente escolar quanto no currículo e na preparação do seu corpo docente, tendo em vista o preparo e a boa formação para conhecer a diversidade, tanto com relação ao surdo como aos demais alunos. Ressalta-se, conforme o exposto, a complexidade das limitações dos discentes, contudo é necessário repensar as práticas e suscitar a inclusão, visto ser um direito garantido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, conhecida como a Lei da Libras, que, em seu capítulo VI, trata sobre “A Garantia do Direito à Educação das Pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva” (BRASIL, 2005).

Entende-se que é possível realizar o ensino inclusivo em turmas inclusivas em que há predominância de uma única estratégia ou de recurso de aprendizagem para todos os alunos, pois é indispensável a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de



apoio necessários para cada aluno, respeitando suas especificidades (ZERBANO; MENDES, 2018).

A relevância de investigar essa temática se constitui como necessidade de reflexão quanto ao currículo voltado para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais-NEE, neste caso, no que tange à avaliação, por se entender que esta faz parte de uma etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, teve-se como pergunta científica: de que maneira a prática da avaliação da aprendizagem escolar está promovendo a inclusão com relação ao aluno surdo? Partindo dessa premissa, surgem os seguintes questionamentos: a) quais são as práticas avaliativas utilizadas na escola regular para alunos surdos com deficiência na perspectiva inclusiva? b) qual abordagem avaliativa que os professores de escolas do município de Teresina utilizam com os alunos surdos?

Com base nas questões explicitadas, o presente estudo se justifica pela proposta de investigar os processos e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores com alunos surdos no sistema regular de ensino, com base em teóricos que versam sobre essa temática, como: Mendes (2017), Falcão (2007), Heredero (2010), Luckesi (2011), Fernandes (2007), Caldeira (2000), entre outros. A motivação em pesquisar a avaliação educacional para alunos surdos surgiu a partir da interação com a comunidade surda enquanto amiga, pesquisadora e professora, com vistas a compreender o processo avaliativo na escolarização do aluno surdo, desempenhando o que assegura a legislação.

Esta investigação teve como objetivo geral: investigar a avaliação da aprendizagem escolar de alunos surdos nas práticas avaliativas que regem a educação especial na perspectiva inclusiva como base para o exercício da docência, e como específicos: reconhecer os itens e aspectos sobre a avaliação da aprendizagem para a inclusão do aluno surdo; descrever a abordagem da avaliação escolar para alunos surdos; e identificar a concepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem de alunos surdos na perspectiva inclusiva.

O presente trabalho é um estudo de abordagem qualitativa.



Quanto à metodologia, constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva. Foi aplicada como técnica de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com três professores que já lecionam para alunos surdos na rede municipal de Teresina-PI e, para discussão dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, haja vista que essa técnica é compatível com os diferentes tipos de discursos e faz com que seja conhecido o que está por trás das palavras (BARDIN, 2011).

2 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: o AEE para alunos surdos

A partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente nas pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, acerca de como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena da pessoa. Posteriormente, entrou em vigência a Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9394/ 96, que previa uma educação voltada às pessoas com deficiência, que incluía o aluno com surdez.

O art. 58 da LDB destaca que deve ser ofertada como recurso de suporte na educação do surdo nas escolas a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE². Este consiste em um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 1996).

O AEE deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, no art. 1º:



§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Nesse sentido, na inclusão escolar, o AEE tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em ambientes educacionais e, com isso, eleva ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.

As discussões sobre a educação de pessoas com surdez, que fazem parte do grupo de alunos PAEE e que são foco deste artigo, alcançaram maior espaço e representatividade no Brasil, por meio dos Estudos Surdos, que passaram a perceber o surdo como um indivíduo social, nos quais as diversas identidades representadas pelos sujeitos têm como um de seus constituintes a linguagem. Mais tarde, veio a Lei nº 10.436/2002³, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Decreto nº 5626/2005⁴, que legitima essa Lei, fortalecendo a inclusão escolar e linguística do aluno surdo.

Segundo Alvez (2010), o AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O AEE, na perspectiva bilíngue, promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas, em Libras e em língua portuguesa; a participação ativa nas aulas; e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da sala comum. Esse atendimento em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula.

É a partir do contexto de inclusão escolar do surdo, que se pode entender a importância do uso da língua de sinais. A respeito da importância da língua de sinais para os surdos, Falcão (2007, p.16) assegura:



A língua de sinais promove a leitura do mundo e habilidades conceituais e reflexivas que resultam em competências de saberes pessoais, sociais e profissionais em todos os ambientes de convivência familiar, escolar, nas relações interpessoais e no âmbito profissional, desde que apresentada conceitual e naturalmente desde os primeiros anos de vida.

O sujeito surdo que não sabe articular a língua de sinais vive em constantes desafios sociais decorrentes das suas dificuldades de interação com o outro, daí a necessidade da aprendizagem dessa língua. É interessante notar que a maioria dos problemas de aprendizagem de surdos identificados nas escolas está ligada à ausência de capacidades linguísticas do professor no que concerne ao fazer uso da língua de sinais.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: O QUE VERSAM OS AUTORES E OS DOCUMENTOS NORTEADORES

A escola, hoje, não está oferecendo, segundo Garcia (2017), a formação de um aluno para a construção de uma vida para além do adaptar-se à sociedade, e sim promovendo uma inclusão que produz um sujeito ciente de suas limitações e conformado com as poucas oportunidades que tem. Essa realidade é perceptível quando vemos poucos alunos do PAEE ingressando em uma universidade e não participando de avaliações externas por não ter o mínimo de escolarização.

Para que a formação dos alunos PAEE sejam satisfatórias, são necessárias adaptações curriculares que devem acontecer de forma colaborativa, com o ensino colaborativo, ou também denominado de codocência ou coensino (VILARONGA e MENDES 2014). O ensino colaborativo se baseia na parceria entre o professor de uma turma regular e o professor de educação especial. No Brasil, esse segundo profissional é conhecido por ser o atuante no AEE.



Sendo assim, sistemas, comunidade escolar, professores, alunos e famílias deverão elaborar um currículo completo que atenda aos preceitos de garantias mínimas da dignidade e respeito à aprendizagem e unir forças para fortalecer os currículos que devem ser adaptados às necessidades de cada aluno, produzir projetos e planos de aula que aprofundem as necessidades especiais de alunos PAEE, além de estar atentos às diversidades desse aluno com deficiência em todas as suas variáveis. Quanto às adaptações curriculares necessárias para atender os alunos PAEE, segundo Heredero (2010, p. 198):

[...] pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis.

Portanto, segundo o acima citado, as adaptações curriculares propõem uma estratégia didática voltada a facilitar, na medida do possível, o processo educativo, a fim de que os alunos com dificuldades encontrem as melhores condições de aprendizagem das matérias estudadas. Quando se fala das adaptações curriculares, não está se referindo a um novo currículo, mas a uma nova perspectiva para esse currículo, tornando-o mais “dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (HEREDERO, 2010, p.200).

Santiago et al (2015, p.494) traz à tona outra discussão necessária com relação às adaptações, que é o “desafio de superar barreiras relativas à homogeneização curricular, aos processos avaliativos que selecionam e classificam os alunos”, uma vez que, nesses currículos, ainda não há práticas inclusivas, visto que, muitas vezes, não desconsideram o tempo e o ritmo individual de cada aluno. E se referindo à avaliação, que é uma das etapas mais importantes do processo de ensino e aprendizagem escolar, as adaptações ficam mais excludentes para os alunos PAEE, segundo corrobora Carneiro (2012, p. 524):



[...] o que precisa ser adaptado são os instrumentos de avaliação, da mesma forma como outros recursos pedagógicos utilizados para o ensino de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Tais instrumentos devem ser adequados às possibilidades de comunicação dos alunos. [...] As adequações vão depender da trajetória escolar de cada aluno.

A avaliação, portanto, permeia todo o processo de ensino e aprendizagem, na qual não só o aluno será avaliado, mas, notadamente, o professor, com sua metodologia, produções e práticas, na medida em que, em termos didáticos, ao organizar o planejamento, é preciso levar em consideração “os nossos objetivos (culturas), nossa intenção (políticas) com o grupo, o contexto do grupo (dialecicidade e complexidade) com o qual iremos trabalhar (práticas)” (SANTIAGO et al. 2017, p. 646).

Desse modo, a avaliação educacional deve ser levada para um contexto pedagógico mais reflexivo, tendo em vista que ela não é apenas um instrumento de aprovação ou reprovação. Deve ser interpretada, pois, como um ponto de partida contínuo de qualificação que oferecerá ao professor bases consistentes para suas decisões e seu agir pedagógico.

A análise de Luckesi (2011, p. 171) sobre a avaliação alinha-se ao que se entende, pois evidencia que, “no caso da avaliação da aprendizagem, estaremos nos dedicando a ultrapassar a ignorância a respeito da qualidade do desempenho do educando, decorrente do ensino-aprendizagem”, ampliando os desafios e metodologias individualizadas, assim como estendendo as reflexões avaliativas para o contexto da educação inclusiva e dos alunos com deficiência e, ainda de forma mais específica neste artigo, quer-se levantar discussões referentes ao aluno surdo, que necessita de adaptações linguísticas e curriculares.

Englobam-se, na avaliação educacional, os processos de escolarização que envolvem a vida pessoal do aluno, suas especificidades (LUCKESI, 2011) e os recursos que foram disponibilizados para que ele venha adquirir e desenvolver outros



sentidos que não estejam apenas associados à sua deficiência, e esse instrumento não deve ter somente como objetivo planejar a prática didática, mas, sobretudo, repensá-la, de modo a fazer uma autoavaliação docente.

Com relação ao aluno surdo, o Decreto Federal nº 5.626/05, em seu capítulo VI, art. 14, aborda algumas diretrizes no que tange à avaliação, afirmando que se deve “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, deixando nítido que os professores deverão conhecer a cultura e língua dos alunos surdos para avaliá-los (BRASIL, 2005).

Quando se trata de educação e inclusão de pessoas com surdez, há inúmeras concepções e discussões sobre esse tema, que vão desde a abordagem educacional para esse público até a legitimidade acerca da língua de sinais (FERNANDES, 2007). Todo esse processo de inclusão deve iniciar nas escolas, e a avaliação educacional faz parte desse contexto como um instrumento positivo inclusivo, uma vez que avaliação escolar, segundo Caldeira (2000, p. 122), é:

[...] um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Com esse pensamento, ressalta-se que a avaliação é uma etapa sensível do processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois não somente este é avaliado, durante o uso desse instrumento, mas também o professor. Este, ao se deparar com os resultados das avaliações, deve reprogramar toda a sua metodologia, analisando de forma dinâmica e construtiva, e um dos objetivos dessa avaliação é dar suporte ao professor (LUCKESI, 2011), a fim de não apenas classificar os alunos, mas fazê-los chegar ao objetivo proposto para



o mesmo.

Analisando documentos, como a LDB nº 9394/96, encontram-se abordagens acerca da avaliação em sala de aula e, desse modo, é apresentado, no artigo 24, parágrafo V: “[...]avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996), mostrando os critérios que devem ser analisados no rendimento educacional dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

No contexto curricular, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC⁵, em vigor desde 2018, destaca em seu texto que a avaliação deve atender aos processos de uma avaliação formativa que leve em consideração “os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17), não apresentando, especificamente, a maneira como deve ser a avaliação escolar para alunos surdos. Contudo, apesar disso, os professores devem ter esse documento como uma referência em seus planejamentos e instrumentos avaliativos para todos os alunos, na perspectiva inclusiva.

Por conseguinte, para o êxito educacional dos estudantes, em especial, dos surdos, precisa-se ampliar o olhar docente, bem como perceber as diferentes realidades que são encontradas na sala de aula, acreditando que a educação se dá em um espaço no qual estão inseridas pessoas com deficiência, de contextos sociopolíticos e econômicos diferentes, religiões e classes distintas, sendo necessário investigar até que ponto a avaliação tem contribuído para a inclusão, aprendizagem e superação de limites de uma pessoa surda.

O desafio, então, é compreender a inclusão escolar, de forma efetiva, por se considerar que se trata de um processo infundável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar.



4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS

4.1 Procedimentos metodológicos

Esta seção discorre sobre os percursos que foram trilhados para a execução do estudo. Destaca-se que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritivo, e, como complemento, utilizou-se o método indutivo, com o propósito de melhor expor o objeto de estudo aqui apresentado. Sobre a natureza, Godoy (2006) diz que a pesquisa de caráter qualitativa ocupa um reconhecimento entre as possibilidades de estudar um fenômeno que envolve os seres humanos e suas relações no meio social em que estão inseridos.

A utilização da abordagem qualitativa ocorreu no sentido de compreender as questões investigadas, a partir da perspectiva dos participantes, explorando a concepção de avaliação escolar de alunos surdos no Ensino Fundamental, suas concepções acerca de métodos avaliativos e conhecimento da legislação que garante a inclusão de alunos surdos, respeitando sua diferença linguística.

4.2 Instrumentos, participantes e campo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas do Ensino Fundamental localizadas em Teresina-PI. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questões que compõem a entrevista semiestruturada, com um total de oito questões abertas e fechadas, sendo seis questões abertas e duas fechadas, que foram direcionadas ao tema aqui apresentado, objetivando a construção e o desenvolvimento de novos e importantes conhecimentos acerca do tema.

Os procedimentos da pesquisa foram realizados por meio da aplicação de entrevista à distância, ou seja, forma encontrada para a realização da coleta e registro dos dados, devido ao isolamento social, causado pela pandemia mundial da Covid-19⁶. Com a impossibilidade



de reunir-se presencialmente, a priori, foi feito o comunicado e a solicitação das entrevistas aos sujeitos da pesquisa; em seguida, repassou-se os termos aos entrevistados, que, após concordarem em participar da pesquisa, receberam o questionário via WhatsApp ou e-mail, e lhes foi dada a devolutiva utilizando a mesma via de recebimento.

Quanto aos participantes da pesquisa, colaboraram com este estudo três professores, todos docentes que atuam em escolas públicas do município de Teresina-PI, com vínculo institucional na Secretaria Municipal de Educação. Os professores lecionavam, no corrido ano, alunos surdos que estavam sendo atendidos por meio do ensino remoto, ou já lecionaram em anos passados.

4.3 Perfil dos participantes da pesquisa

O caminho percorrido para a produção dos dados desta pesquisa partiu da busca e análise dos conhecimentos dos professores acerca da avaliação escolar para alunos surdos. Utilizou-se o instrumento da entrevista, pois, mediante esse recurso, foi possível obter informações relevantes sobre a perspectiva dos sujeitos participantes acerca da temática. No caso deste estudo, participaram da nossa investigação três professores, doravante designados por P1, P2 E P3, considerando a importância de resguardá-los no anonimato.

Os dados gerados foram organizados seguindo a ordem das perguntas semiestruturadas e serão apresentados a seguir:

Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa “Avaliação escolar de alunos surdos em escolas regulares: análise dos documentos legais e as práticas avaliativas”

NOMES FICTÍCIOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU LIBRAS?	LECIONAM PARA ALUNOS SURDOS NO CORRENTE ANO (2021)?
Professor 1 (P1)	3 anos	Letras-Português	Sim	Sim
Professor 2 (P2)	10 anos	Pedagogia	Sim	Não
Professor 3 (P3)	9 anos	Pedagogia	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelos autores- Dados da pesquisa (2021)



O Quadro 1 evidencia o perfil dos professores que participaram da pesquisa. Ao se buscar esses dados, objetivou-se compor melhor as características e aspectos identitários desses atores, fenômenos necessários quando se tentou adicionar mais significados nos estudos em andamento (JESUS, 2012).

Nesse sentido, para melhor compor esse cenário, fez-se uma entrevista com esses professores, na qual foram elencados vários pontos sobre seu perfil para serem analisados, como: tempo de docência, formação acadêmica inicial, formação continuada em Educação Especial e/ou Libras e se lecionou para alunos surdos no corrente ano de 2021. As análises dos dados foram coletadas com base em uma entrevista semiestruturada aplicada com três professores, por meio da qual foi possível organizar as informações relativas ao tema que será detalhado ao longo do texto. (Quadro 1)

No Quadro 1, são notórias as diferenças de tempo de experiência docente e formação inicial; contudo se percebe que todos os professores demonstraram a necessidade de formação continuada, pois relataram ter pelo menos uma pós-graduação lato sensu na área de Educação Especial e/ou Libras para atender a clientela surda que requer uma inclusão linguística.

4.4 Análise de dados: avaliando os alunos surdos

Os cursos de formação inicial de professores, infelizmente, ainda não abrangem, em suas estruturas curriculares, conhecimentos específicos que abordem a Educação Especial e Inclusiva de forma satisfatória, com vistas ao preparo dos professores para a atuação nessa modalidade de ensino, utilizando, por exemplo, a Libras como recurso inclusivo. As práticas avaliativas dos professores, no decorrer do processo de escolarização, podem impulsionar o aprendizado dos alunos PAEE e ajudar a implementar um ambiente escolar cada vez mais inclusivo. Não se pode esquecer de que esse não é um papel apenas do professor, e sim de toda a comunidade escolar (MANZINI, 2011).



Para o entendimento das práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, averiguou-se a concepção destes quanto à educação de surdos e à metodologia de educação bilíngue. Desse modo, obtiveram-se as seguintes respostas:

P1- A educação de surdos, tratando do processo de alfabetização, entendo como um conjunto de habilidades com uso de recursos pedagógicos específicos que visam facilitar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno surdo na sua língua materna. Já por educação bilíngue, a vejo como uma importante ferramenta pedagógica que a escola inclusiva pode oferecer ao alunado surdo, para que ele possa conhecer de forma efetiva tanto sua língua materna como a língua portuguesa.

P2- É oferecer todas as possibilidades de ensino aprendizagem para crianças com dificuldades. A educação bilíngue é importante para o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

P3- Entendo que a educação de surdos deve priorizar a língua materna do surdo, a Libras e que dê meios a este aluno de assim compreender tudo ao seu redor. E a educação bilíngue contempla 2 línguas, incluindo a língua materna do aluno.

Percebeu-se que todos os professores, por terem uma formação mesmo que mínima na área da surdez, possuem uma visão de inclusão linguística do surdo na escola, destacando a questão da valorização da língua materna (Libras) nas aulas, e compreendem de forma rasa os preceitos de uma educação bilíngue, visto que, segundo o MEC/SEESP, que define os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, a educação bilíngue tem como objetivo:

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).



Sobre a ideia de inclusão escolar para os alunos surdos, foi questionado aos professores qual era a visão deles a respeito da escola em que trabalham e se a consideram inclusiva ou não: Obtiveram-se estas respostas:

P1- Para ser considerada inclusiva, acho que ainda necessita de alguns ajustes no ambiente escolar, tais como: sinalização no ambiente escolar, em Libras, profissionais que conheçam o básico sobre a língua de sinais, para que possam se comunicar com o surdo, materiais didáticos pedagógicos que possam auxiliar no aprendizado desse alunado.

P2- Não, porque faltava estrutura básica para o ensino de surdos.

P3- Não, faltava muito para ser considerada uma escola inclusiva, sentíamos mais falta de um intérprete que facilitasse a comunicação entre a aluna surda e os outros membros da escola.

Corroborando a ideia de inclusão escolar de Mantoan (2003, p.20) “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, as professoras acima compreendem que a inclusão é muito mais que uma mera integração do aluno surdo na sala de aula, pois citam que eles estão em sala, mas faltam ainda muitos aspectos para serem de fato incluídos no processo de escolarização de forma mais igualitária, demonstrando sensatez em suas colocações, o que é bastante positivo, pois, dessa forma, são capazes de perceber as suas práticas pedagógicas ante essa falta de recursos humanos e financeiros, terão que sobressair-se para promover uma melhor inclusão dos alunos surdos, garantindo seu acesso e permanência na escola.

Na busca de analisar as práticas educativas dos sujeitos da pesquisa, foi solicitado que contassem as principais dificuldades que sentiram ao trabalhar com um aluno surdo, e responderam:



P1- Tive uma turma- 5º ano- com 6 alunos surdos. Durante o processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, foi verificado que o alunado surdo apresentava diversas dificuldades, tais como o desconhecimento sobre: conjugações verbais, ordem das sentenças, concordâncias, uso do artigo “o” e/ ou “a”, uso do singular e do plural etc.[...] Vale ressaltar que o próprio desconhecimento sobre a sua língua materna, por parte de alguns, também ocasionou dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem.

P2- Tive um aluno, eu não tinha estrutura para ensinar, sem formação e aperfeiçoamento, não existe um plano de ação que assegura o aprendizado dessa criança.

P3- Uma aluna surda ano passado, e a principal dificuldade que senti foi o fato da aluna não conhecer língua de sinais e apenas se comunicar com gestos, a família da criança não levava as filhas (a mãe tem 3 filhos surdos) à escola de surdos e a mãe ouvinte também não conhecia Libras.

Na fala da P1, que tinha um número considerável de alunos surdos em sua turma, percebe-se a dificuldade destes com a L2 (segunda língua), pois a língua que usam para se comunicar tem uma modalidade visual-motora, e os mesmos estudam em uma língua que é oral-auditiva, por isso há muitas diferenças, principalmente, gramaticais e na escrita. Porém ambas atestam que a maior dificuldade é o desconhecimento e uso da L1 (língua materna) pelo próprio aluno surdo, o que dificulta a comunicação entre o ele e os professores, pois a instrução e, sobretudo, a avaliação ficarão totalmente comprometidas e defasadas.

As professoras reconhecem que há uma falta de direcionamento quanto à avaliação escolar quando disseram desconhecer documentos norteadores de base educacional voltados a alunos com surdez, como o Decreto nº 5.626/2005 e a LDB nº 9.394/96. Diante disso, foi questionado aos sujeitos da pesquisa acerca de qual sua concepção sobre avaliação escolar, e conceituaram como:



P1 - Considero um conjunto de ações pedagógicas cujo objetivo é desenvolver meios para que o aluno aprenda da melhor forma. O processo de avaliação não se resume apenas em medir ou testar conhecimentos, na verdade, é uma prática constante há qualquer momento.

P2 - Bastante importante para observar e diagnosticar como a escola e o professor estão contribuindo para o desenvolvimento da criança com relação ao seu aprendizado.

P3 - É um componente do processo de ensino/aprendizagem com o intuito de comparar o que o aluno já sabe e o que precisa alcançar.

Quanto às concepções de avaliação, a professora P1 tem uma visão mais aprofundada, quando demonstra conhecer os tipos de avaliações educacionais e a representatividade deles no processo de escolarização do aluno, enquanto P2 e P3 veem a avaliação como parte do processo e demonstram que é um mero documento que serve para nortear o planejamento e medir o conhecimento dos alunos, valorizando a avaliação diagnóstica. Contudo, não deixam claras suas visões de uma avaliação mais reflexiva, principalmente, quando se trata de alunos surdos, que necessitam de uma pedagogia visual e adaptações avaliativas, como atesta Aranha (2005, p.108):

[...]avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que os alunos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania.

Para aprofundar os conceitos de avaliação escolar para alunos surdos, perguntou-se aos professores quais estratégias de ensino utilizam ou já utilizaram para avaliar seu aluno surdo e que tipos de produções utilizavam. Obtiveram-se as seguintes respostas:



P1- Já fiz uso de estudo de clássicos literários como: O patinho feio, Pinóquio etc, todos acessíveis em Libras e em língua portuguesa. [...] Dessa maneira, aprendia-se novos sinais e se conhecia novas palavras. A avaliação aqui foi participativa e colaborativa. Para avaliar também fiz uso de prova escrita e sinalizada. [...] Só não fiz uso de músicas e nem de teatro. Utilizei muito o recurso visual, por exemplo, vídeos sinalizados que contemplavam determinado assunto e facilitassem o aprendizado do público-alvo.

P2- Na época, não tinha formação e nem aperfeiçoamento para trabalhar com aluno surdo. Portanto, pouco conhecimento para avaliar a criança. Então procurava observar alguns elementos, como: a presença do aluno, escrita, participação, a comunicação e o relacionamento com os colegas em sala, os desenhos e as pinturas.

P3- Como a aluna conhecia pouco sobre Libras, tentava adaptar as atividades com vídeos sinalizados e após os vídeos sempre envolvia a aluna com atividades sinalizadas. Participação sinalizada, desenhos e vídeos.

Novamente, a P1 demonstra ser conhecedora da cultura surda e valoriza a pedagogia visual, utilizando recursos literários que fortalecem a identidade surda dos alunos, avaliações colaborativas, fazendo interações com os alunos ouvintes e surdos, apesar de não ter o profissional intérprete em sala como apoio. Já as professoras P2 e P3 demonstram desconhecer alternativas para avaliar os alunos surdos em relação ao rendimento escolar; estas se baseiam apenas em participações e pequenas interações para gerir uma nota aprovativa aos alunos, fugindo totalmente de uma avaliação inclusiva que avalie as capacidades cognitivas dos alunos surdos. Consequentemente, não contribuem para alavancar o conhecimento destes, o que é lamentável e excludente do ponto de vista pedagógico e social.

No que tange à formação continuada voltada para prática e fluência em Libras, que deve ser realizada por todos que fazem parte da equipe escolar, e sondando sobre a oferta desses cursos preferencialmente pela Secretaria de Educação e Gestão Escolar, todas as professoras afirmaram ter cursos práticos de Libras, mas apenas a P1 tem fluência para utilizar em contextos comunicativos. A



P2 e a P3 fizeram cursos, mas sem fluência, ou seja, sem comunicação em LIBRAS com os alunos, e o mais agravante é que nenhuma das professoras tem apoio da Secretaria de Educação e da Gestão da Escola quanto à capacitação em Libras dos professores e dos alunos surdos, para que a comunicação ocorra de forma compreensível e possa contribuir para o aprendizado dos alunos e para as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores.

A formação continuada se faz necessária no cotidiano escolar, principalmente, para trabalhar com a inclusão de alunos PAEE, sobretudo, quando envolve uma língua diferente da maioria dos falantes, que é a Libras, que requer fluência, contato com os usuários da língua e conhecimento da cultura e identidade surda. Para formalizar uma avaliação que contemple os aspectos visuais e linguísticos de apoio para compreensão dos alunos surdos, toda a comunidade escolar deverá estar envolvida na elaboração e execução de um currículo adaptado, priorizando avaliações com metodologia bilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe tecer algumas considerações sobre o que se acredita constituir o estudo realizado. Sendo assim, foi possível se fazer algumas observações pertinentes, como a compreensão reducionista dos professores sobre a avaliação escolar para alunos surdos, negando a cultura e língua deles em alguns casos, na medida em que deveriam priorizar, enquanto escola que trabalha na perspectiva inclusiva, a concepção de que os alunos devem receber instruções na escola por meio de sua língua natural, a Libras. A falta de uma língua em comum vai implicar direta e negativamente, tanto na língua de sinais quanto na aprendizagem dos falantes desse idioma, e, nesse contexto, ainda há um fator agravante, que é a falta de um intérprete educacional.

A comunicação e as interações sociais são fatores de grande importância para o aprendizado e inclusão do aluno surdo. A ausência



desta tem como principal causa a falta de uma formação docente capaz de oferecer à sociedade escolar um trabalho pedagógico, afetando, diretamente, a avaliação proposta para os alunos surdos, a fim de que tenham uma formação pautada para a dignidade humana.

Percebeu-se a necessidade de uma formação continuada que atenda às necessidades dos alunos surdos, ou melhor, que seja incluída a disciplina de Libras como disciplina curricular, visando promover a inclusão linguística dos surdos ou oferecer um ensino bilíngue conjugado com uma pedagogia visual, fortalecendo, assim, uma melhor condição de avaliação escolar formativa, que permita o pleno desenvolvimento educacional do aluno.

Dessa forma, pode-se concluir que é preciso fomentar um aprendizado baseado na influência positiva de uma avaliação reflexiva, mapeando todo o processo escolar dos alunos surdos, uma vez que ficou evidente que a falta de uma avaliação inclusiva está interferindo diretamente na aprendizagem do aluno surdo, quando lhe é negada a aprendizagem em sua língua. É perceptível que existe uma tentativa de inclusão por parte dos professores, que encontram grandes dificuldades em detrimento do ambiente excludente social da escola, que precisa avançar para que os alunos surdos também alcancem os objetivos propostos na educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DARMÁZIO, Mirlene Macedo. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 4.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: a escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo . Trad. Reto, L; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências: Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 11 jan.2021.

BRASIL. CORONA VÍRUS-COVID-19. Ministério da Saúde. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 25 jan.2021.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Resignificando a Avaliação Escolar. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CARNEIRO. M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, Santa Maria, p. 513-530, set./dez. 2012..

FALCÃO, Luiz Alberico Barbosa. Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos. 2ed. ver. ampl. Recife: Ed. Do autor, 2007.



FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, agosto de 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org). Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262 p. 19-66.

GODOY, Arlinda .S. Introduzindo a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista administração de empresas. v.5, 2006

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus, 1997.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum Education, 32(2), 193-208.

JESUS, Ivone das Dores de. Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Maranhão- São Luís, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? Coleção cotidiano escolar. São Paulo : Moderna , 2003.

MANZINI, E.J. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R. (orgs.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v.2, p-45-63, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

QUADROS, Ronice Muller. Educação de surdos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. Educação e realidade, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.



SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

STROBEL, K. L. Projeto de mestrado Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis: UFSC, 2006.

VILARONGA Carla Ariela Rios; MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Rev. bras. Estud. Pedagogia (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. / abr, 2014.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos. v. 22, n. 2. p.147-155, abr. -jun., 2018.

Notas:

1 Neste artigo, utilizaremos o termo “surdo” em consonância com o Decreto nº 5.625/ 2005, no art. 2º, que considera enquanto pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais. (BRASIL, 2005).

2 Lei nº 9.394/96 Art.º 4, parágrafo III: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

3 Art 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. 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. (BRASIL,2002)

4 CAPÍTULO IV- 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)

5 Apresentou-se aqui a Base Nacional Comum Curricular-BNCC como uma



referência curricular nacional que serve de orientação para elaboração dos currículos estaduais, municipais e projetos pedagógicos escolares.

6 A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. (BRASIL, 2020).



CURRÍCULO DAS ORGANIZADORAS DO LIVRO

Ilka Márcia R. de Souza Serra: Pós-doutora em Tecnologias Digitais pela Universidade de Coimbra. Possui graduação em Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001), mestrado em Fitossanidade Com Transferência Direta Para o Doutorado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2003) e Doutorado em Fitopatologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2006). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Coordenadora do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet)-UEMA. Editora chefe da Revista Científica TICs E EaD em Foco/UEMA. Integrante da Camara de EaD da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).
Ilka.tt@gmail.com

Cícera Aparecida Lima Malheiro: Doutora em Educação (UFSCar). Mestre em Educação Especial, (UFSCar). Especialista em Gestão Educacional (Unesp) e em Planejamento e Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF). Graduada em Educação Física e Pedagogia. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/Unesp). Coordenadora de Produção de Materiais Acessíveis na UAB/Unifesp.
malheiro@unifesp.br

Márcia Raika e Silva Lima: Doutora em Educação (UFPI). Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Educação Inclusiva e Especial com ênfase em Neurociência/FARMAT (2020); LIBRAS/ FAEME (2013); Supervisão Escolar/UFPI (2000) e em Gestão Educacional/ UNICESP. (2009). Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia/UFPI. Atualmente trabalha como professora adjunto I no Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA. Atua como Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede UNESP/UEMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas disciplinas de Psicologia (geral, do desenvolvimento e da aprendizagem), Educação Especial e Inclusiva. Líder do grupo de estudos e pesquisas em educação especial e inclusiva-GEPEEI.
marciaraika@hotmail.com



CURRÍCULO DOS AUTORES

Andréa Pestana Pinheiro: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
pestanandrealmeida@gmail.com

Cícera Aparecida Lima Malheiro: Doutora em Educação (UFSCar). Mestre em Educação Especial, (UFSCar). Especialista em Gestão Educacional (Unesp) e em Planejamento e Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF). Graduada em Educação Física e Pedagogia. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/Unesp). Coordenadora de Produção de Materiais Acessíveis na Unifesp.
malheiro@unifesp.br

Eliane Schlemmer: Pós-Doutora em Educação - Ecossistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal - Universidade Aberta de Portugal, Doutora em Informática na Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora-pesquisadora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISINOS (nota 7 na CAPES), professora visitante na Universidade Aberta de Portugal.
elianes@unisinios.br

Gemma Galganni Pacheco da Silva: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia. Professora efetiva do ensino básico na rede municipal de ensino em Codó, no Maranhão.
galgannigemma7@gmail.com



Ilka Márcia R. de Souza Serra: Pós-doutora em Tecnologias Digitais pela Universidade de Coimbra. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Coordenadora do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet)-UEMA. Editora chefe da Revista Científica TICs E EaD em Foco/UEMA.

Inácio Antônio Athayde Oliveira: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Unesp. Especialista em Matemática para Professores (UnB); em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB) e em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos (UnB). Graduado em Pedagogia e Matemática. Professor de Matemática para estudantes surdos vinculado a Secretaria de Educação do Distrito Federal.
inacio.athayde@unesp.br

Ivone das Dores de Jesus: Doutora em Educação (Universidade Federal da Grande Dourados). Mestre em Educação (UFM). Graduada em Filosofia (UFM). Professora assistente III do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão.
ivonedasdores@hotmail.com

Juscelino Francisco do Nascimento: Doutor em Linguística. Professor Adjunto I da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor nos programas de pós-graduação a nível de mestrado na Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP) e da UFPI (PPGEL).
juscelino@ufpi.edu.br



João Augusto Ramos e Silva: Coordenador do Mestrado profissional de Educação inclusiva-PROFEI/UEMA(2019). Orientador de Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva do Mestrado do PROFEI/UEMA (2020). Ensino, pesquisa e assessoria/consultoria nas áreas de Administração e Educação a Distancias, Tecnologia Educacional e Metodologia de Pesquisa Científica.
joaosilva@professor.uema.br

Leandro Key Higuchi Yanaze: Doutor em Engenharia Elétrica (USP). Mestre em Ciências da Comunicação (USP). Graduado em Arquitetura e Urbanismo (USP). Professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Comunicação Digital, Jogos Digitais, Educação a Distância e Tecnologias para a Educação.
leandro.yanaze@unifesp.br

Lílian de Sousa Sena: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UEMA. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Linguística Aplicada. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino do Maranhão. liliandisousa@hotmail.com

Lucélia Cardoso Cavalcante: Doutora e mestre em Educação Especial (UFSCar). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá. Professora Adjunta da área de Educação Especial da Unifesspa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Unifesspa. Professora do Programa de Mestrado Profissional de História em Rede/Unifesspa. Professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI
luceliaccr@unifesspa.edu.br



Márcia Raika e Silva Lima: Doutora em Educação (UFPI). Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Educação Inclusiva e Especial com ênfase em Neurociência/ FARMAT (2020); LIBRAS/ FAEME (2013); Supervisão Escolar/UFPI (2000) e em Gestão Educacional/ UNICESP. (2009). Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia/ UFPI. Atualmente trabalha como professora adjunto I no Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA. Atua como Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede UNESP/UEMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas disciplinas de Psicologia (geral, do desenvolvimento e da aprendizagem), Educação Especial e Inclusiva. Líder do grupo de estudos e pesquisas em educação especial e inclusiva-GEPEEI.
marciaraika@hotmail.com

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Docência do Ensino Superior. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Professora Adjunto na UESPI.
marialaurentino@ccm.uespi.br

Maria Elizabeth Dumont Negrelli: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Especial (UEM)/ Doenças Infecciosas e Parasitárias e a Saúde do Homem (UEM) e Libras. Graduada em Educação Física (UEM) e Letras Libras (EFICAZ).
pg403154@uem.br

Maria Rosilene de Sena: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UEMA. Especialista em Educação Global. Supervisão Educacional com Docência no Ensino superior, Libras e Educação Especial / Inclusiva. Graduada em Informática e em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Teresina.
rosilenesena3@gmail.com



Nerli Nonato Ribeiro Mori: Doutora e Mestre em Educação (PPE). Graduada em Psicologia (PUC). Professora Titular Voluntária do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). realizou estágio pós-doutoral em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Psicóloga e Psicopedagoga clínica. Integra do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes - BASIS. É líder do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, aprendizagem e educação e editora da revista Teoria e Prática da Educação. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.
nrmori@uem.br

Ohana Daniel Matias da Silva: Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Letras Libras Tradutora/Intérprete de Libras. Professora Substituta da Universidade do Estado do Pará - UEPA; Tutora no curso de graduação em Pedagogia bilíngue na EaD - sob a coordenação geral do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos). Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa e Secretária da Associação de Surdos de Belém (ASBEL).
matiasohana@gmail.com

Rennan Alberto dos Santos Barroso: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UNIFESSPA. Especialista em Neurociências, deficiências Múltiplas e SurdoCegueira, em Alfabetização e Letramento, em Atendimento Educacional Especializado. Graduado em Licenciatura Plena em Letras - LIBRAS (UEPA). Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Professor Substituto UEMA Letras/Libras do Departamento de EDUCAÇÃO Campus Balsas.
rennan_barroso@hotmail.com

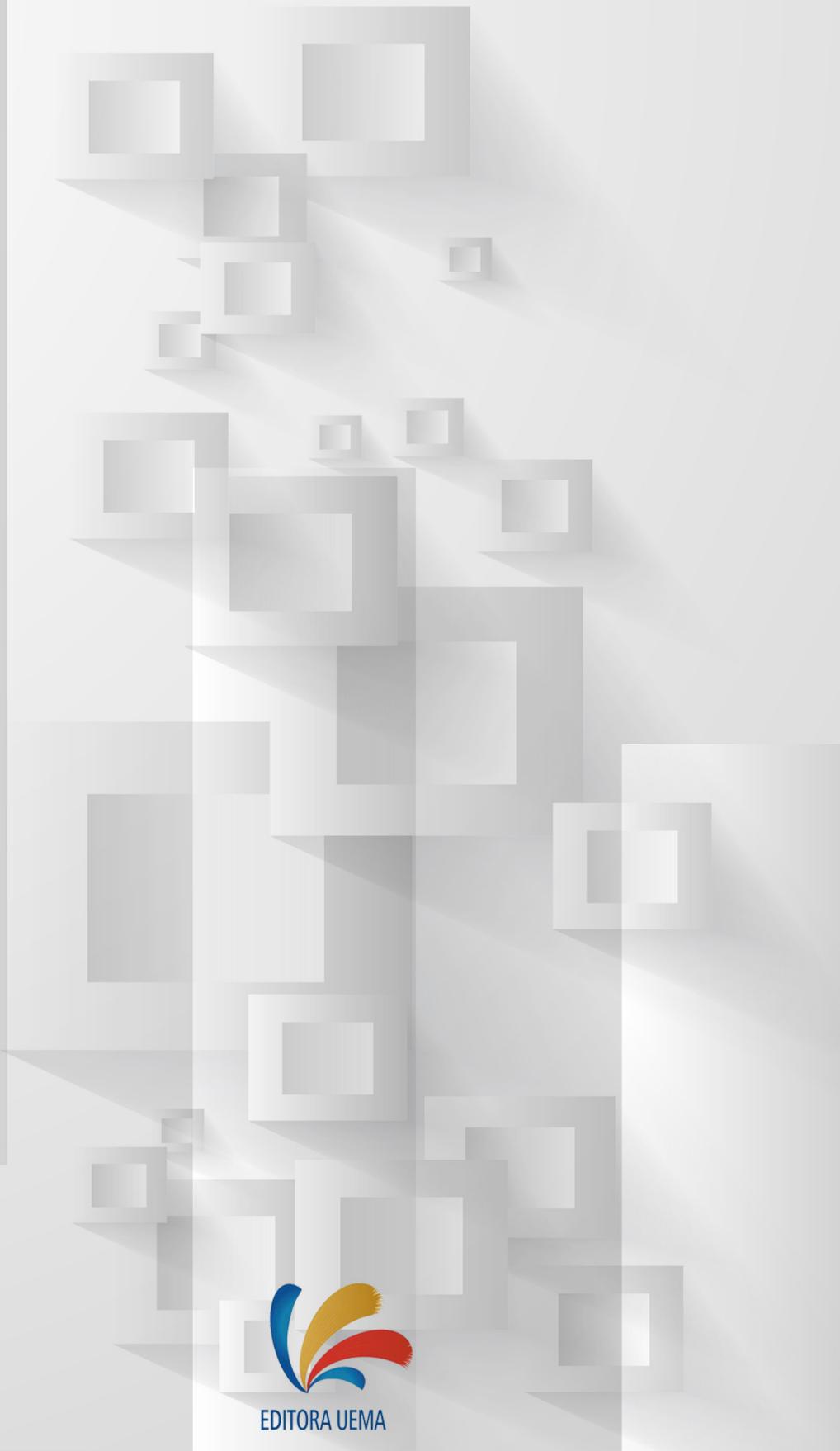


Rosane Ferreira Macedo: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UEMA. Especialista em AEE (FAEME). Graduada em Pedagogia e Educação Física (UESPI). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Piauí em Teresina/PI. Instrutora de Libras na Secretaria Estadual do Maranhão em Caxias-MA.
osafilinto2016@gmail.com

Rubens Ramos de Almeida: Especialista em Libras. Graduado em Pedagogia. Tradutor e Intérprete de Libras/Português da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão - SEDUC/MA.
rubens.prof.interprete@gmail.com

Sirlei Batista Franco Carvalho: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia (UNINTER), Psicologia (UNIPAR) - Especializações: Psicopedagogia- (Unicentro), Educação Especial - (ESAP) e Educação Infantil - São Braz.
pg403155@uem.br

Thayane Nascimento Freitas: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UEMA. Especialista em Libras com docência Superior; Educação Especial; Gestão e Supervisão escolar. Graduada em Pedagogia (UFPI) e Letras-Libras (Uniasselvi). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Teresina-SEMEC. Professora na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).
thayanny_freitas@hotmail.com



EDITORA UEMA